

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO




1150092778



FE

T/UNICAMP F413r

**RELAÇÃO ENTRE A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E A SÍNDROME DE
BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**


Prof. Dr. Denis Florentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação,
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

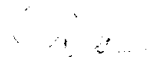
Orientadora: Roberta Gurgel Azzi

Doutoranda: Luiza Cristina Mauad Ferreira

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de
doutorado defendida por Luiza
Cristina Mauad Ferreira avaliada e
aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 21/02/ 2011

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Denis Florentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação,
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Membros Titulares:

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Prof^a. Dr^a. Anita Liberalesso Neri

Prof^a. Dr^a. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Prof^a. Dr^a. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Membros Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Aparecida Neri de Souza

Prof. Dr. Jose Roberto Heloani

Prof^a. Dr^a. Sueli Édi Rufini

CAMPINAS

2011

UNICAMP - THE LIBRARY

Instituição _____
UNICAMP
Cidade _____
Outier _____
V. _____ Ed. _____
Tombo BC _____
Proc. _____
C. _____ D. _____
Preço _____
Data _____
Cod. M. _____

© by Luiza Cristina Mauad Ferreira, 2011.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

F413r	Ferreira, Luiza Cristina Mauad. Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio / Luiza Cristina Mauad Ferreira. – Campinas, SP: [s.n.], 2011. Orientadora: Roberta Gurgel Azzá. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Psicologia social. 2. Docentes. 3. Auto-eficácia. 4. Burnout (Psicologia). 5. Ensino médio. 6. Professores. I. Azzá, Roberta Gurgel. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	--

11-019/BFE

Título em inglês: Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and burnout in secondary school teachers

Keywords: Social psychology; Teachers; Self-efficacy; Burnout (Psychology); Secondary school; Teachers

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Prof.^a. Dr.^a. Roberta Gurgel Azzá (Orientadora)

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Prof.^a. Dr.^a. Anália Liberaletto Neri

Prof.^a. Dr.^a. Sobhy Aparecida Jorge Polydoro

Prof.^a. Dr.^a. Acadia Aparecida Angeli dos Santos

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Prof.^a. Dr.^a. Suzeli Edê Ruffini

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza

Data da defesa: 21/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: luizamaud@hotmail.com

Prof. Dr. Manoel Firmino
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21852-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

RELAÇÃO ENTRE A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E A SINDROME DE
BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Autor: Luiza Cristina Mauad Ferreira

Orientador: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi


Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Luiza Cristina Mauad Ferreira e aprovada pela Comissão
Julgadora.

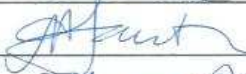
Data: 21/02/2011


Assinatura:.....


Orientador


COMISSÃO JULGADORA:











2011

DEDICATÓRIA

Este trabalho só foi possível porque tive em meus pais, Luiz e Regina, modelos de persistência, determinação e fé.

Em meu marido Luciano, o incentivo, apoio e a persuasão constante

Em meus filhos, Luiz Renato e Carolina, a compreensão e a experiência direta maravilhosa de ser mãe

Em meus irmãos Renato, Lili e Ado e seus familiares a aceitação de minhas ausências e o incentivo de manter a determinação de finalizar.

Em minha nora Ariane mostras constantes de apoio incondicional a esse trabalho.

Em minha orientadora Roberta Azzi a autorregulação necessária pelo conhecimento disponibilizado, a direção e o porto seguro nas horas mais difíceis.

Com todos eles vivenciei, em todos os momentos, os sentimentos maiores de solidariedade, respeito e muito amor!

Ele é para vocês!

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Roberta Azzi, que além de mestre foi amiga e modelo de disciplina, determinação e acolhimento.

Às queridas Professoras Soely Polydoro pelo apoio irrestrito na revisão dos resultados para o texto final e Anita Liberalesso Neri que forneceu caminhos valiosos para a construção dele.

À querida amiga Cacilda que esteve presente todo o tempo durante a execução desse trabalho me auxiliando e incentivando quando esmorecia.

Ao querido Beto laochite que, pacientemente, fez a leitura e sugestões de parte desse trabalho

À querida professora Diva Moutinho que me auxiliou na interpretação das análises estatísticas e me apoiou em momentos difíceis.

A querida Professora Alba Caldas, que gentilmente reviu o texto de qualificação dessa tese e sempre esteve presente me incentivando a continuar.

Ao professor Pedro Paulo Balestrassi que me indicou o caminho das possíveis análises estatísticas.

À minha eterna professora de francês Margarida, que gentilmente elaborou o resumo.

Aos queridos amigos do NEAPSI, Nani, Dani, Rogério, Marcelo, Melissa Benassi e Marilda pelos momentos agradáveis que me proporcionaram em tempos de tese.

À nossa auxiliar de pesquisa, Daninha, que prontamente localizou os textos por mim solicitados.

À Reitoria na pessoa do Reitor Erwin Rolf Madsson Junior, aos coordenadores, professores e funcionários da FEPI – Centro Universitário de Itajubá/MG que compreenderam minhas ausências e me apoiaram incondicionalmente.

À família Azzi-Russo, Miguel, Dani e Gui, que me acolheu e fez-me sentir capaz de realizar esse desafio.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais na pessoa da Superintendente da 15ª. Superintendência Regional de Ensino, Professora Valéria do Carmo Bento pela permissão da coleta de dados.

Aos Diretores das Escolas-alvo que acolheram e apoiaram esse projeto de pesquisa.

Aos **Professores participantes**, sem os quais nada poderia ter sido realizado.

"To succeed, one cannot afford to be a realist."

Para ter sucesso não se pode se dar ao luxo de ser realista"

~ Albert Bandura ~

Address before the American Psychological Association, 1998

***"A função principal do pensamento é
tornar as pessoas capazes de prever eventos e
controlar seus efeitos sobre suas vidas."***

Albert Bandura, 1999

Self efficacy in changing societies

RESUMO

O objetivo desse estudo foi verificar as relações existentes entre a variável psicológica, a autoeficácia docente, que é a crença que o professor tem na sua capacidade de escolher rumos de ação onde consiga melhores resultados com seus alunos conforme proposto por Bandura, a Síndrome de Burnout, que é uma resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a fatores estressantes composta de três dimensões: Exaustão física e emocional, Despersonalização e Falta de realização profissional, bem como as relações desses dois construtos com as variáveis pessoais, contextuais e estruturais da função docente. Um total de 100 professores do Ensino Médio do estado de Minas Gerais no Brasil participou da investigação. Os instrumentos utilizados foram: um questionário de caracterização de laochite (2007), a escala de Burnout Docente CBP-R- *Cuestionário de Burnout Del Profesorado* (Jimenez et al 2000) que apresentou evidências de validade com escores alfa de Cronbach para os três fatores (Fator I- Estresse de Papel, Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional $\alpha= 0.907$; Fator II (Supervisão e Condições organizacionais $\alpha= 0.879$ e Fator III (problemativa Administrativa) $\alpha= 0.813$; e a escala de Autoeficácia Docente de Polydoro et al (2004) que também apresentou evidências de validade com $\alpha= 0.944$ para a escala total. As relações entre os itens que compõem ambas as escalas foram elevadas e significativas ($p<0001$) na maioria deles. Foram encontradas médias moderadas de autoeficácia docente ($M=4.53$) e níveis médios significativos de Burnout ($M= 2.62$). As correlações inversas verificadas entre os dois construtos foram significativas entre as duas dimensões da escala de autoeficácia docente, e os três fatores de *Burnout docente*, com destaque para os indicativos de falta de realização profissional. Essa investigação documenta a multidimensionalidade da função docente e suas relações determinantes com o contexto educacional.

Palavras-chave: Teoria Social Cognitiva ; Crenças de autoeficácia; Síndrome de Burnout ; Trabalho docente.

ABSTRACT

The objective of this study was to verify the existing relations between the psychological variable: teaching self-efficacy – which is the belief the teacher has in his capacity to choose more appropriate courses of action in order to achieve better results with his students, according to Bandura, with the burnout dimensions: physical and emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment. Besides, it aimed at verifying the relations of these two constructs with personal, contextual and structural variables of the teaching work. 100 high school teachers from Minas Gerais State, Brazil, were investigated. The applied instruments were: laochite (2007) characterization questionnaire, also, the teaching burnout scale (CBP-R) *Cuestionário de Burnout Del Profesorado* (Jimenez et al 2000) was used, and it presented good validation scores for cronbach alfa for the three factors: Factor I – paper stress, emotional breakdown, depersonalization and reduced personal accomplishment, $\alpha= 0.903$; Factor II – Supervision and organizational conditions $\alpha= 0.879$ and Factor III – Administrative Problems $\alpha= 0.813$. The other instrument was Teaching Self-Efficacy Scale (EAED) by Polydoro et al (2004) which has also presented good evidence of validity: $\alpha= 0.944$ for the whole scale. The relations among the items that compose both scales were high and significant ($p<0001$) for most of them. the results indicated moderate means of teacher self efficacy ($M=4.53$) and significant mean levels of burnout in the three dimensions ($M= 2.62$). The inverse correlation between the two constructs was significant between the two dimensions of the Teaching Self-Efficacy Scale: teaching intentionality and classroom management, and the three factors of teaching burnout: physical and emotional exhaustion, depersonalization and emphasis on the index of reduced personal accomplishment. This investigation presents possibilities of meaningful intervention to the educational field. It registers the multidimensionality of the teaching work, its determinant relations with the educational context and points to the elaboration of planned proposals for increasing teaching self-efficacy as an instrument of change of the educational scenario.

Key words: Social Cognitive Theory; Self efficacy; Burnout Syndrome; Teacher work

RESUME

L'objectif de cette étude était de vérifier les relations existantes entre les variables psychologiques: enseignement de l'auto-efficacité - qui est la conviction de l'enseignant a dans sa capacité à choisir des cours plus approprié d'action afin d'obtenir de meilleurs résultats avec ses élèves, selon Bandura, avec les dimensions d'épuisement: l'épuisement physique et émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel réduit. En outre, il vise à vérifier les relations de ces deux constructions avec des variables personnelles, contextuelles et structurelles du travail d'enseignement. 100 enseignants du secondaire de Minas Gerais, au Brésil, ont été étudiés. Les instruments utilisés sont les suivants: questionnaire laochite caractérisation (2007), avec 16 questions, soit 10 fermée et six échelle; aussi, l'échelle de l'épuisement professionnel d'enseignement (CBP-R) cuestionario de Burnout Del Profesorado (Jimenez et al 2000) a été utilisé, et il a présenté les résultats de validation bon pour alfa de Cronbach pour les trois facteurs: facteur I - stress papier, dépression émotionnelle, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel réduit, $\alpha = 0,903$; Facteur II - Surveillance et conditions d'organisation $\alpha = 0,879$ et le facteur III - Les problèmes administratifs $\alpha = 0,813$. L'autre instrument a été Enseignement auto-efficacité à grande échelle (DAEE) par Polydoro et al (2004) qui a également présenté des preuves de bonne de validité: $\alpha = 0,944$ pour toute la gamme. Les relations entre les éléments qui composent les deux échelles ont été élevées et significatives ($p < 0001$) pour la plupart d'entre eux. Les données contenues ont été analysées par SAS (Statistical Analysis System) pour Windows, version 8.02, SAS Institute Inc, 1999-2001, Cary, NC, USA. Le test de Mann-Whitney a été faite pour comparer les variables des deux groupes, et le Kruskal-Wallis a été faite pour comparer les trois groupes en raison de l'absence de distribution normale des scores. Grâce à l'application de l'enseignement de l'auto-efficacité à grande échelle (DAEE), l'échelle de l'épuisement professionnel d'enseignement (CBP-R) et le questionnaire de caractérisation, les résultats ont indiqué des moyens modérés de l'intention de l'enseignement et la gestion de classe ($M = 4,53$) et significative des niveaux moyens de l'épuisement professionnel dans les trois dimensions ($M = 2,62$). La corrélation inverse entre les deux constructions a été significative entre les deux dimensions de l'enseignement de l'échelle d'auto-efficacité: l'intentionnalité d'enseignement et de la gestion de classe, et les trois facteurs d'épuisement d'enseignement: épuisement physique et émotionnel, la dépersonnalisation et l'accent mis sur l'indice de l'accomplissement personnel réduit . Cette enquête présente des possibilités d'intervenir de manière significative dans le domaine éducatif. Il enregistre le caractère multidimensionnel du travail d'enseignement, ses relations avec déterminant le contexte éducatif et des points à l'élaboration de propositions prévus pour augmenter l'enseignement auto-efficacité en tant qu'instrument de changement de scénario pédagogique.

Mots clés: théorie cognitive sociale; Efficacité personnelle; Efficacité personnelle des enseignants; enseignants Burnout; l'école secondaire

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência da amostra por tempo de docência	51
Tabela 2: Frequência das variáveis de autopercepção	52
Tabela 3: Consistência Interna da EAED	57
Tabela 4: Correlações da EAED	58
Tabela 5: Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala de AED	60
Tabela 6: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala AED.	60
Tabela 7: Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala de AED	61
Tabela 8: Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala AED, após realocação do item Manejo de Classe1 ao fator 1 (1ª modificação)	62
Tabela 9: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala AED, após realocação do item Maneja de Classe 1 ao fator 1 (1ª modificação)	62
Tabela 10: Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala AED, após realocação do Manejo de Classe 1 ao fator 1 (1ª modificação)	63
Tabela 11: Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala AED, após realocação do item Intencionalidade docente1 ao fator 2 (2ª modificação)	64
Tabela 12: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala AED, após realocação do item Intencionalidade docente1 ao fator 2 (2ª modificação)	64
Tabela 13: Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala AED, após realocação do item Intencionalidade docente 1 ao fator 2 (2ª modificação)	65
Tabela 14: Consistência interna dos itens do CBP-R	68
Tabela 15: Resultados da análise descritiva dos estudos de Jimenez <i>et al</i> 2000	69
Tabela 16: Consistência interna do CBP-R indicada pelo α de Cronbach	70
Tabela 17: Cinco maiores correlações entre itens do CBP-R	71
Tabela 18: Medida de Adequação do Ajuste do CBP-R	73
Tabela 19: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR.	74
Tabela 20: Teste de Wald para retirada de itens	74
Tabela 21: Teste de Lagrange para retirada de itens	75
Tabela 22: Medidas de adequação de ajuste após a 1ª modificação	75
Tabela 23: Análise Fatorial Confirmatória – 1ª. modificação	76
Tabela 24: Teste Wald para retirada de itens CBP-R	77
Tabela 25: Teste de Lagrange para realocação de fatores CBP-R	77
Tabela 26: Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR, após realocação do item Burnout1 Estresse de Papel 13 ao fator 2 (2ª modificação)	78
Tabela 27: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR, após realocação do item Burnout1 Estresse de Papel ao fator 2 (2ª modificação)	78
Tabela 28: Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR, após realocação do item Burnout1 Estresse de Papel ao fator 2 (2ª modificação)	79
Tabela 29: Teste dos multiplicadores de Lagrange para realocação dos itens nos fatores	79
Tabela 30: Índices de ajustamento de todos os modelos propostos para o CBP-R	80
Tabela 31: Frequência de respondentes por escola	83
Tabela 32: Momentos de coleta e de número de participantes no estudo	83
Tabela 33: Dados descritivos da Autoeficácia Docente	86

Tabela 34: Classificação das Frequências de respostas ao item da EAED por participante	86
Tabela 35: Dados descritivos da Dimensão Intencionalidade Docente da EAED	87
Tabela 36: Dados descritivos da dimensão Manejo de Classe escala de AED	88
Tabela 37: Estatística Descritiva do <i>Burnout</i> e suas três dimensões	89
Tabela 38: Estatística descritiva da Dimensão Exaustão Emocional do <i>Burnout</i>	90
Tabela 39: Estatística descritiva da Dimensão Despersonalização do <i>Burnout</i>	90
Tabela 40: Estatística descritiva da Dimensão Falta de realização profissional do <i>Burnout</i>	91
Tabela 41: Relação entre os fatores das escalas de AED e <i>Burnout</i> e a variável idade	92
Tabela 42: : Relação entre os fatores das escalas de AED e <i>Burnout</i> e a variável sexo	93
Tabela 43: Relações entre os fatores das escalas de AED e <i>Burnout</i> e a variável tempo de docência	94
Tabela 44: Relações entre os fatores das escalas de AED e <i>Burnout</i> e a variável apoio administrativo	95
Tabela 45: Relações entre Liberdade de Expressão e as Dimensões das Escalas de AED e CBP-R	96
Tabela 46: Comparação da variável apoio de pares e as escalas de AED e CBP-R	97
Tabela 47: Relações entre a percepção de estar preparado para a docência e as Dimensões das Escalas de AED e CBP-R	98
Tabela 48: Comparação de percepção de realização profissional e fatores e dimensões de AED e <i>Burnout</i>	99
Tabela 49: Comparação de percepção de ano de conclusão da graduação e fatores e dimensões de AED e <i>Burnout</i>	100
Tabela 50: Comparação de percepção da infraestrutura escolar e fatores e dimensões de AED e <i>Burnout</i>	101
Tabela 51: Correlações entre os escores médios da AED e do <i>Burnout</i> do CBP-R	103
Tabela 52: Análise de regressão linear univariada para escore de exaustão emocional do CBPR	105
Tabela 53: Análise de regressão linear multivariada para escore de exaustão emocional do CBPR	107
Tabela 54: Análise de regressão linear univariada para escore de despersonalização do CBPR	108
Tabela 55: Análise de regressão linear multivariada para escore de despersonalização do CBPR	109
Tabela 56: Análise de regressão linear univariada para escore de falta de realização profissional CBPR	110
Tabela 57: Análise de regressão linear multivariada para escore de falta de realização profissional do CBPR	111
Tabela 58: Análise de regressão linear univariada para escore da dimensão manejo de classe	112
Tabela 59: Análise de regressão linear multivariada para escore de manejo de classe da EAED	114
Tabela 60: Análise de regressão linear univariada para escore da dimensão intencionalidade docente da AED	115
Tabela 61: Análise de regressão linear multivariada para escore de intencionalidade docente da AED	116
Tabela 62: Análise de regressão linear univariada para escore de exaustão emocional do CBPR	117
Tabela 63: Análise de regressão linear multivariada para escore de exaustão emocional do CBPR	118
Tabela 64: Análise de regressão linear univariada dimensão despersonalização <i>Burnout</i>	119
Tabela 65: Análise de regressão linear multivariada para escore de despersonalização do CBPR	120
Tabela 66: Análise de regressão linear univariada para escore de falta de realização profissional CBPR	121
Tabela 67: Análise de regressão linear multivariada para escore de falta de realização profissional do CBPR	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estudos do Construto de Autoeficácia Docente	13
Figura 2: Modelo da Autoeficácia Docente Tschannen-Moran e Woofolk Hoy (1998)	14
Figura 3: Comparação entre as dimensões da AED e anos de trabalho docente	19
Figura 4: Designações da Síndrome de <i>Burnout</i>	26
Figura 5: Quadro resumo das relações encontradas nas pesquisas entre AED, <i>Burnout</i> Docente e os fatores organizacionais e pessoais investigados	39
Figura 6: Distribuição da amostra por natureza de formação e natureza da instituição de formação	53
Figura 7: Distribuição da amostra por Formação Continuada	54
Figura 8: Estrutura do CBP-R: fatores e itens correspondentes	67
Figura 9: Apresentação das relações encontradas entre autoeficácia docente e <i>Burnout</i>	102
Figura 10: Representação da relação entre o fator Manejo de classe da AED e a dimensão de Exaustão emocional do CBP-R	118
Figura 11: Representação da relação entre o fator Manejo de classe da AED e a dimensão de despersonalização do CBP-R	120
Figura 12: Representação da relação entre o fator Intencionalidade Docente da EAED e a dimensão de Despersonalização do CBP-R	122

SUMÁRIO

RESUMO	xiii
ABSTRACT	xv
RESUME	xvii
LISTA DE TABELAS	xix
LISTA DE FIGURAS	xxiii
1. APRESENTAÇÃO	1
2. AUTOEFICACIA DOCENTE: CONSTRUTO, DIMENSÕES, MEDIDAS E RELAÇÕES	7
2.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE	10
2.2 MEDIDAS E RELAÇÕES	16
3. BURNOUT E BURNOUT DOCENTE	22
3.1 BURNOUT DOCENTE	31
4. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E O BURNOUT	38
5. OBJETIVOS DO ESTUDO	46
6. MÉTODO	48
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA COLETA DE DADOS	49
6.2 PARTICIPANTES	51
6.2.1 Descrição das variáveis de caracterização da amostra	55
6.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS	56
6.4 PROCEDIMENTOS	80
6.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	83
7. RESULTADOS	85
7.1 ANÁLISE DESCRITIVA DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE (EAED)	85
7.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO BURNOUT:CBP-R	89
7.3 AUTOEFICÁCIA DOCENTE E BURNOUT EM RELAÇÃO ÀS VARIÁVEIS PESSOAIS, DE FORMAÇÃO E ESTRUTURAIS	92
7.3.1 Idade	92
7.3.2 Sexo	93

7.3.3	Tempo de Docência	94
7.3.4	Apoio Administrativo	95
7.3.5	Percepção de Liberdade de Expressão	96
7.3.6	Percepção de Apoio de Pares	97
7.3.7	Percepção de Maior preparação para a Docência	98
7.3.8	Percepção de maior realização profissional	99
7.3.9	Ano de conclusão da graduação	100
7.3.10	Percepção da Infraestrutura escolar	100
7.4	CORRELAÇÕES ENTRE OS ESCORES MÉDIOS DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E DA SÍNDROME DE BURNOUT	102
7.5	ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR UNIVARIADA E MULTIVARIADA PARA OS FATORES DAS ESCALAS E AS VARIÁVEIS PESSOAIS, ESTRUTURUAIS E DE FORMAÇÃO	104
7.5.1	Dimensões do Burnout e as variáveis pessoais, de formação e estruturais.	104
7.5.2	Dimensões da autoeficácia docente e as variáveis pessoais, de formação e estruturais	112
7.7	ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR UNIVARIADA E MULTIVARIADA PARA AS DIMENSÕES DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E AS DIMENSÕES DO BURNOUT	117
8.	DISCUSSÃO	123
8.1	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS FATORES RELACIONADOS (PESSOAIS, ESTRUTURUAIS E CONTEXTUAIS) E OS NÍVEIS DE AED E BURNOUT	123
8.2	ANÁLISE DA REGRESSÃO LINEAR UNIVARIADA E MULTIVARIADA PARA AS DIMENSÕES DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE (EAED) A ESCALA DE BURNOUT (CBP-R)	128
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
10.	REFERÊNCIAS	138
	ANEXOS	151

1. APRESENTAÇÃO

A docência no Brasil, atualmente, traz para a discussão a figura do professor e o quanto esse profissional exerce seu papel em meio a situações adversas. As investigações voltadas para os alunos colocam como questões centrais o desempenho acadêmico precário e os altos índices de evasão escolar. Já as investigações voltadas para o professor constata a ausência de um padrão de ensino, a desordem crônica nas escolas, a falta de uma supervisão eficaz, o desânimo e a apatia entre professores, e as poucas expectativas de um futuro melhor, tanto para professores quanto para alunos (ABRAMOVAY, 2003; LEITE; SOUZA, 2007; ZIBAS; KRAWCZYK, 2002; ZIBAS, 2005; ZIBAS; FERRETI e TARTUCE, 2006).

As condições de ensino e aprendizagem descritas por esses estudos apresentam resultados similares em todas as regiões do país e mostram as condições de ensino aprendizagem frente às instalações físicas das escolas, o número de alunos por turma, as horas efetivas em sala de aula, a percepção do aluno e do professor sobre eles mesmos e sobre gestores, a seu respeito.

Fica evidente no trabalho de Krawczyk (2009), a relação estreita entre as políticas e condições de trabalho nas escolas públicas, a formação docente e os resultados que os alunos vêm apresentando. A autora destaca com veemência a problemática das políticas educacionais e a questão do financiamento da educação, que refletem diretamente sobre a formação de professores e acesso para os alunos do Ensino Médio.

Acrescente-se, ainda a esse cenário, a baixa remuneração profissional, pois segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO (2010), o professor brasileiro possui um dos menores salários do mundo, encontrando-se a frente apenas do Peru e da Indonésia.

A questão docente é sempre destacada nos estudos, como uma das mais importantes para que mudanças possam ser realizadas e avaliadas na aprendizagem dos alunos. O profissional docente é cada vez mais solicitado a ser o protagonista da complexidade do cotidiano, que vai desde sua formação profissional, passando pela desorganização institucional, a violência contra sua pessoa e culmina na baixa remuneração que vem recebendo. Segundo Campos (2005, p.8) existe a necessidade de “fortalecimento do papel protagonista dos docentes, para atender às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, participarem das mudanças e contribuir para transformar os sistemas educacionais”.

A situação laboral do professor e o quanto ela favorece ou não o exercício das atividades docentes têm sido foco de questionamentos e reflexões. Pinto-Silva e Heloani (2009) comentando pesquisas de Sguissardi & Silva Júnior, (2009) em instituições do ensino superior e de Fortuna (2000), no ensino público estadual, concluem que, na atual configuração do trabalho do professor, existem perdas para a saúde e prevalecem os prejuízos à vida sócio-familiar desse profissional. Tais prejuízos estariam intimamente relacionados aos aspectos sócio-institucionais, como gestão educacional heterônoma a intensificação e precarização do trabalho. Destacam também os aspectos psicossociais, tais como o não-reconhecimento do trabalho (professores da Educação Básica), a competitividade, o desgaste (professor-pesquisador) e os conflitos presentes nas instituições de ensino.

As exigências físicas, as jornadas duplas e triplas de trabalho, a exposição frequentes às avaliações de alunos, gestores, parceiros e pais, põem à prova não só os conhecimentos didáticos acadêmicos desse docente, mas também a sua capacidade humana de autogerenciamento. Essa condição resulta em várias consequências adversas, entre elas, o adoecimento desse professor. Em direção ao excesso de trabalho para além do número de aulas efetivamente dadas semanalmente, o professor faz trabalhos administrativos, participa de reuniões pedagógicas, seminários de reciclagem, preenche relatórios, participa do controle patrimonial da escola e orienta individualmente os alunos (CARLOTTO e CAMARA, 2007).

Krawczyk (2009) aponta outra dificuldade enfrentada pelas escolas, o absenteísmo ou ausência sistemática dos docentes, que compromete a qualidade e a produtividade na escola. Leite e Souza (2006), ao debater o assunto, recorrem ao mal-estar da profissão docente, relacionando-o às mudanças nas exigências profissionais e às situações de violência e de indisciplina associadas à desvalorização da carreira.

Comentando a questão do bem estar e mal-estar docente, Esteve (1985, 2005) afirma que a descrição de mal-estar é a que mais se aproxima do sofrimento relatado pelo professor. Ele não se acha doente a ponto de se afastar das atividades, como se estivesse com febre, dor de cabeça ou garganta, mas sente-se mal, apesar de não saber identificar o porquê, e adota estratégias para recuperar o equilíbrio tanto pessoal, quanto profissional. O não enfrentamento efetivo das causas do mal-estar evolui para a precarização das condições físicas, que pode determinar a necessidade de afastamento temporário ou definitivo das atividades docentes. Entretanto, mesmo sem o afastamento do professor da sala de aula os prejuízos para a atividade docente é inequívoco. As expectativas da sociedade, o aumento de exigências sobre os professores, a desvalorização social da profissão docente, a ruptura de consenso social sobre a educação e a fragmentação do trabalho do professor, têm contribuído cada vez mais para a modificação das condições do trabalho docente, cujos problemas passam a ser vistos como naturais (ESTEVE, 2005). A naturalização das difíceis condições de trabalho dos docentes (PINTO-SILVA e HELOANI, 2009 e FERREIRA 2010) aumenta a possibilidade de resultados negativos no exercício da função, afastando ainda mais esses profissionais da docência.

As exigências do cotidiano docente, tais como, o compromisso com os resultados dos alunos, as relações interpessoais estabelecidas nos espaços educativos, a avaliação institucional de seu desempenho, a auto-avaliação e o nível de participação nas políticas da escola relegam as tarefas acadêmico pedagógicas a um patamar mínimo. Essa mudança de foco da atuação docente tem gerado necessidades nesses profissionais que vão além do domínio do conteúdo e o manejo de sala de aula. Investigando essa questão, Gatti e Barreto (2009) verificaram que, por nível de ensino, ainda são os professores de ensino médio que tem dois ou mais postos de trabalho, ou

seja, um em cada quatro professores encontra-se nessa situação de jornadas duplas ou triplas de trabalho. Essa constatação aponta para a precarização e intensificação do trabalho docente já descrito por Pinto-Silva e Heloani (2009).

A mudança social acelerada também tem influenciado fortemente o processo de ensino. Novas demandas de diferentes papéis a serem desempenhados pelo professor confrontam-se com antigas rotinas de manejo da sala de aula advindos de sua formação, o que resulta em críticas aos professores pelos constantes fracassos dos alunos. (ESTEVE 2006) Essas mudanças sociais têm que ser enfrentadas na velocidade avassaladora com que vêm se processando e os recursos midiáticos têm contribuído muito para “mudanças em como as pessoas comunicam-se, educam, trabalham, relacionam-se e lidam com o cotidiano” (AZZI, 2010, p. 254).

Diferentes ciências para a compreensão do humano, filosofia, pedagogia sociologia, economia, administração e a psicologia vêm investigando as questões educacionais em busca de melhorias quer para a própria atuação do professor, quer para a gestão escolar e para o desempenho dos alunos. Os papéis sociais até então desempenhados por pais, professores, gestores e alunos passaram a ser investigados e questionados em diferentes abordagens teóricas.

Um estudo que vá em direção à investigação da problemática contundente que é o adoecimento do professor e das variáveis psicológicas envolvidas nessas questões, parece ser relevante na busca da compreensão dos fatores a essas questões relacionadas. O professor está inserido no ambiente laboral que constrói e que ao mesmo tempo é por ele construído. Para Bandura (1997), grande parte da realidade das pessoas é estruturada pelo trabalho cotidiano, maior fonte de identidade pessoal e autoestima.

A possibilidade de verificar e medir variáveis psicológicas como a crença que o professor tem na sua capacidade de escolher rumos de ação onde consiga melhores resultados com seus alunos, e as relações com as dimensões da Síndrome de *Burnout* em professores, possibilitam o planejamento de intervenções para a melhoria da qualidade de vida do professor e do ensino.

Para Bandura (1997), certas condições organizacionais podem enfraquecer as crenças nas capacidades laborais, e assim sendo, o estresse ocupacional não é só um

problema do trabalho estando diretamente relacionado a percepção do sujeito de seu ambiente. Destaca-se entretanto que essa percepção é construída pelo indivíduo ao longo de sua trajetória de vida.

A autoeficácia docente, na perspectiva da teoria social cognitiva de Bandura (1986, 1977) em seus dois fatores: intencionalidade docente e manejo de classe relacionados às três dimensões da Síndrome de *Burnout*: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional são o foco dessa investigação.

O presente estudo está organizado em nove capítulos incluindo a apresentação que é o primeiro.

O segundo capítulo apresenta o construto da autoeficácia docente como conceito central da teoria social cognitiva, a trajetória histórica do conceito, as medidas do construto em diferentes investigações, as investigações então realizadas e as relações até então estabelecidas com variáveis do contexto docente. Verificou-se a adequação do construto para a análise da relação estabelecida entre a autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout*.

O terceiro capítulo apresenta a importância da Síndrome de *Burnout* em docentes, e as relações estabelecidas com as dimensões investigadas.

Na revisão de literatura efetuada, foram encontrados estudos internacionais com o mesmo foco do estudo apresentado, que é investigar a relação entre crenças de autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout*, confirmando a premissa da necessidade de se fazer uma investigação com esse objetivo em uma realidade brasileira. Esses estudos encontram-se inseridos no quarto capítulo.

Frente à apresentação dos dois construtos investigados, o leitor poderá se apropriar de maneira mais clara e precisa dos objetivos do presente estudo apresentados no quinto capítulo.

O método e os procedimentos empregados para coleta e análise dos dados serão encontrados no sexto capítulo.

Nos sétimo e oitavo capítulos são apresentados os resultados da investigação realizada, e também a discussão dos resultados encontrados mediante a literatura revista.

No nono capítulo são tecidas as considerações finais aos resultados encontrados à luz da teoria social cognitiva e o cenário educativo atual.

2. AUTOEFICÁCIA DOCENTE: CONSTRUTO, DIMENSÕES, MEDIDAS E RELAÇÕES

Desde a publicação por Bandura do livro *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* em 1977, inúmeros pesquisadores têm investigado o construto da Autoeficácia para prever e explicar aspectos do funcionamento humano. Além disso, nos últimos 30 anos os estudos sobre a Autoeficácia têm sido feitos em diferentes áreas do conhecimento humano, como educação, medicina e saúde, esporte, administração, desenvolvimento moral, psicologia, ciências sociais e políticas (PAJARES, 1996; PAJARES E OLAZ, 2008).

Bandura (1997) afirma, que a “Autoeficácia percebida refere-se a crença na própria capacidade agêntica, isso é na capacidade de produzir um dado nível de realização” (p. 382). Refere-se às convicções de um indivíduo sobre suas habilidades para mobilizar funções cognitivas, motivacionais e comportamentais necessárias para executar com êxito uma tarefa específica em um dado contexto.

Para a Teoria Social Cognitiva (BANDURA 1986, 1997) – explicação proposta por ele para o funcionamento humano, pró-atividade, autorregulação e auto-organização, são características humanas. Ao contrário de serem consideradas apenas como reativas ao meio ambiente que modela e orienta o indivíduo, ou ainda como movidas por impulsos interiores, são produtos de uma relação dinâmica entre o sujeito, o meio em que está inserido e o comportamento.

Para o autor, o ser humano pode ser agente de sua história, ou seja, ele antecipa e avalia as consequências de suas ações e essa avaliação o coloca em uma posição de agente, ou seja, como capaz de fazer as coisas acontecerem por meio de seu agir no mundo e se envolve pró-ativamente com êle.

“As pessoas não são nem agentes autônomos nem apenas condutores de influências estimulantes ambientais, ao contrário, contribuem de maneira causal para sua própria motivação e ação dentro de um sistema de causalção recíproca triádica. (Bandura 1989, p.1177)”.

Um dos conceitos centrais da Teoria Social Cognitiva, as crenças de autoeficácia, oferece as bases para a motivação humana, o bem estar e as realizações pessoais estando, dessa maneira, diretamente ligadas ao funcionamento das capacidades humanas autorregulatórias.

Os processos motivacionais além de seu aspecto mediacional têm também um aspecto ativador do comportamento, pois a auto-motivação é cognitivamente gerada por pensamentos antecipatórios. Estados futuros, segundo Bandura (1977), não podem ser causas de motivação atual ou da ação, entretanto, a projeção de futuro pode estar contida no presente através dos pensamentos antecipatórios. Através dos mecanismos autorregulatórios esses pensamentos são transformados em incentivos e cursos de ação. O poder preditivo das crenças em relação à cognição ou escolha das tarefas, da motivação ou como nos sentimos em relação a determinadas atividades e os comportamentos emitidos para realização das tarefas, deram destaque ao conceito de autoeficácia percebida, principalmente pelo seu poder explicativo (AZZI, POLYDORO e BZUNECK, 2006).

Sabe-se hoje que as crenças de autoeficácia predizem o comportamento e determinam se a percepção dos eventos vividos foram cognitivamente representados e recuperados de forma benigna, ou emocionalmente como perturbadores (BANDURA, 1997). Sem dúvida alguma, tanto as condições do ambiente, quanto as ações empregadas para atender a demanda, as condições fisiológicas do trabalhador e as crenças de autoeficácia interatuam e possibilitam ou não a resolução da condição estressora.

Bandura (1997) ainda destaca o quanto a autoeficácia percebida para atingir a demanda ocupacional afeta os níveis de estresse e a saúde física do trabalhador, e o quanto alguns ambientes organizacionais contribuem para o senso de eficácia do mesmo.

A autoeficácia tem sido relacionada tanto com a redução da percepção de um determinado evento como estressor e como ameaça, quanto com problemas de saúde e doença na profissão docente. Na teoria social cognitiva (Bandura, 1986,1997), a autoeficácia influencia diretamente a percepção de controlabilidade, resultando na reação ao estresse em uma situação específica.

A autoeficácia é a crença na possibilidade de mobilizar, recursos cognitivos, e os cursos de ação necessários para efetivamente atender às demandas da situação. Só a percepção de controle não indica que o indivíduo agirá efetivamente para alcançar um objetivo pretendido. É necessária a crença de que se é capaz de agir com resolutividade diante da situação apresentada.

Os trabalhadores que têm alta autoeficácia percebida, escolhem resolver o problema com estratégias que melhoram seu trabalho e a sua qualidade de vida, e ao contrário, os que têm uma baixa eficácia ocupacional percebida, acreditam que pouco podem fazer para alterar situação em que se encontram. Apresentam estratégias disfuncionais para aliviar a tensão, como por exemplo, o professor que não busca alternativas de apresentação de um mesmo conteúdo de diferentes maneiras limitando-se a atribuir ao aluno o baixo desempenho que este apresenta.

As crenças de autoeficácia influenciam muitos aspectos da vida das pessoas independentemente de pensarem de forma positiva (produtiva e otimista), ou de forma negativa (pessimista e debilitante). São elas que influenciam nas escolhas que as pessoas fazem, o quanto de esforço investem nas questões, o quanto perseveram frente as dificuldades e o grau de tensão e ansiedade experienciados. São constituídas ao longo da vida do indivíduo, pela interação das dimensões cognitiva/afetiva, comportamental e ambiental, variando diferentemente em três dimensões. Podem variar quanto a sua magnitude, ou seja, o grau de dificuldade e complexidade visto como possível de ser enfrentado, podem variar quanto à força, ou seja, o grau de segurança da pessoa para realizar a tarefa em função de sua magnitude e a generalidade, ou seja, o nível de generalização dessas crenças de eficácia pessoal para outros âmbitos de atividade (BANDURA 1997).

A construção das crenças se dá essencialmente através de experiências diretas repetidas de sucesso na realização de tarefas ou enfrentamento de desafios, pela observação da realização da tarefa pelo outro, pela persuasão social ou a informação disponibilizada de que é capaz de realizar a tarefa ou enfrentar o desafio com sucesso e pelos estados afetivos-emocionais que acompanham as ações do indivíduo. São quatro as fontes de autoeficácia e para Bandura (1997) a mais efetiva na construção das crenças é a experiência direta.

Essa proposta explicativa do comportamento contempla uma teoria ainda em construção segundo o próprio autor que continuamente tem trabalhado pelo aprimoramento do escopo teórico de sua perspectiva psicológica. Bandura dispõe, também, nesse contínuo movimento de construção teórica, de dados produzidos por pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento que compartilham sua visão teórica e que constantemente oferecem novas evidências e nuances teórico-explicativas para os desafios postos pela Teoria Social Cognitiva enquanto abordagem dentro da psicologia contemporânea (AZZI E POLYDORO, 2006).

Tem sido de grande relevância as investigações do construto da Autoeficácia uma vez que seu papel mediador das ações em direção a um determinado objetivo é cada vez mais documentado. O poder desse construto é que ele integra, em um quadro conceitual, as origens ou fontes das crenças de auto eficácia, sua estrutura e função, os processos pelos quais ele produz diversos efeitos e as possibilidades de mudança (Bandura, 1997).

No âmbito da Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1977, 1986), encontramos alguns trabalhos de autores como, Azzi e Polydoro (2006;) Bandura, Azzi e Polydoro (2008) Bzuneck (1996;2000) Pajares (1996) Pajares e Olaz (2008), Wang et. al.(2204) que apresentam a variabilidade de contextos aonde o construto de Autoeficácia vem sendo estudado, na saúde, no esporte, nas organizações, nas questões de ensino e aprendizagem, no uso de tecnologias para o ensino confirmando a importância do construto da Autoeficácia como preditor de comportamento em diferentes ambientes.

2.3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

No campo da educação, pesquisas têm sido conduzidas para compreensão da constituição dessas crenças do professor e como essas crenças influenciam o exercício das atividades docentes, entre elas a escolha das tarefas, a quantidade de esforço despendido e a persistência nas tarefas docentes (PAJAREZ, 1996). Da mesma forma,

têm sido foco de investigação sistemática, a aquisição de competências e o engajamento nas atividades acadêmicas, tanto de professores, como alunos, diretores, supervisores e coordenadores de diferentes níveis de ensino, desde o ensino fundamental ao universitário e diferentes tipos de alunos.

Bandura destaca que,

“evidências empíricas tem demonstrado o quanto as crenças do professor em sua eficácia instrucional, parcialmente determinam o quanto os professores estruturam as atividades acadêmicas em suas classes e avaliam os estudantes em suas capacidades intelectuais” (BANDURA, 1997 p. 240)

Enquanto autores referem-se ao senso de eficácia de ensinar dos professores como suas crenças na habilidade em executar as ações necessárias para ensinar como Guskey, (1987); Lee Dedrick e Smith, (1991); Raudenbush *et al*, (1992); Ross, (1994); outros autores tem identificado a autoeficácia com o contexto, as habilidades do ensinar e o engajamento do aluno nas tarefas educativas como McLaughlin & Marsh, 1978; e Tschannen-Moran *et al*.1998. Dados os avanços das investigações do construto, Pajares(1992) examinou o significado do conceito de crenças para os professores, estabeleceu diferenças com outros tipos de conceitos, clarificou a estrutura, os componentes e a natureza dos sistemas de crenças do ser humano possibilitando novos modelos de investigação. Observou que o conhecimento das crenças dos professores (autoeficácia docente) tem forte poder preditivo sobre suas ações enquanto docente, suas decisões, organização do ambiente de sala de aula e perseverança na atividade docente.

A Figura 1 (FIVES 2003) apresenta de forma esquemática a diferenciação do conceito nas vertentes teóricas de Rotter (1966) e Bandura (1986) e os marcos teóricos da investigação que representam a evolução das medidas das crenças docentes. Nessa representação gráfica da trajetória histórica dos estudos sobre o conceito e as medidas da Autoeficácia docente realizados entre 1976 e 2001 são contextualizados os aportes teóricos então utilizados. Para a autora, entre as décadas de 1960 e 1980 Rand e pesquisadores utilizando Rotter's (1966) entre eles, Armor, Olejnik, Crocker, and McAuliffe (1982), Guskey, (1982, 1988) e Rose e Medway (1981), centraram o foco das

pesquisas tendo como marco teórico a teoria do Locus de Controle de Rotter proposta em 1954. Utilizaram para tanto dois itens que mediam a atribuição interna ou externa do sucesso e fracasso do aluno (Corporação Rand), escala de Locus de controle e de responsabilidade docente. Bandura, em 1986, introduz outra linha teórica de investigação, com os conceitos da teoria social cognitiva. Tendo como objetivo a autoeficácia Gibson e Dembo (1984), em investigação inicial, observaram o manejo de classe de professores com alta e baixa autoeficácia percebida, e verificaram que estes variavam no esforço, no tempo dedicado às atividades docentes, e nas relações com estudantes com baixa produtividade. Verificaram que os professores com alta autoeficácia percebida dedicavam mais tempo às atividades acadêmicas, disponibilizavam mais alternativas para o sucesso dos estudantes com mais dificuldade e conseqüentemente ampliavam as possibilidades de sucesso do aluno oferecendo mais situações para serem experienciadas.

DESENVOLVIMENTO DO CONSTRUTO AUTOEFICÁCIA DOCENTE					
ROTTER			BANDURA		
Locus de controle o grau que as pessoas crêm que as causas que produzem um resultado estão debaixo de seu controle (Rotter, 1966)		Marco teórico		Autoeficacia: confiança na propria capacidade de realizar com sucesso determinados comportamentos que levam a alcançar os resultados esperados (Bandura, 1977, p.3)	
Crenças dos professores em sua capacidade para controlar determinadas variáveis e chegar aos resultados esperados.		Conceito de auto-eficacia docente		Crença do profesor em sua capacidade para realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados com os alunos. (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998)	
Marcos da Investigação					
Investigador (es)	Definição	Medida	Investigador (es)	Definição	Medida
Investigadores DA Corporación RAND Armor e outros (1976) Berman e otros (1977)	Grau que o professor acredita que possui a capacidade para influir no desempenho dos alunos	Ítems RAND: Dois ítems para avaliar o controle externo e interno, nomeados como autoeficacia docente general e pessoal.	Ashton, Buhr e Crocker (1984)	Crença do professor na sua capacidade para exercer um efeito positivo na aprendizagem dos alunos.	Vinhetas de Ashton: Avalia as expectativas de AE e de resultados

Investigador (es)	Definição	Medida	Investigador (es)	Definição	Medida
Rose y Medway (1981)	Grau que o profesor acredita que pode controlar os resultados que alcançam os alunos	Escala de Locus de Controle do Professor :Avalia as crenças do professor sobre o controle externo ou interno dos resultados que alcançam os alunos	Gibson e Dembo (1984)	Crença do profesor que pode ajudar a aprender incluindo os alunos mais difíceis.	Escala de autoeficacia docente Avalia dois fatores AE docente e geral e pessoal
Guskey (1981)	A convicção do professor que pode influir na qualidade da aprendizagem incluindo aqueles alunos mais difíceis e desmotivados	Escala de Responsabilidad e pela aprendizagem dos alunos. Avalia a responsabilidade que o docente assume pelos êxitos e fracassos de seus alunos.	Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (2001)	Julgamento do professor sobre sua capacidade para conseguir que os alunos aprendam.	Escala de percepção docente : Avalia tres aspectos da autoeficacia docente: envolvimento dos alunos, manejo de clase e intencionalidade da ação docente.

Figura 1: Estudos do Construto de Autoeficácia Docente

Fonte: Fives(2003) em tradução livre p. 53

Embora as definições de AED tenham sofrido variações ao longo desta linha histórica de investigação, a utilizada pelo estudo de Tschannen-Moran *et al* (1998) parece bem refletir a proposta de Bandura (1977). Para as autoras a autoeficácia docente é “a crença do professor na sua capacidade de executar cursos de ação necessários para cumprir com sucesso uma tarefa pedagógica específica em um determinado contexto” (p. 223). Contemplam, nessa definição, a ação docente em um contexto específico, seja quanto ao nível de ensino, disciplina ministrada ou tipo de aluno se portador ou não de necessidades especiais. Mais tarde, em 2001 ampliam o conceito incluindo também o engajamento do aluno, mesmo os mais difíceis ou desmotivados anunciando que a autoeficácia docente seria então “o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001, p. 783).

Nessa perspectiva, de domínio específico, o modelo de investigação elaborado por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (1998), apresentado na Figura 02, contempla

uma proposta que confirma dois fatores fundamentais da atividade docente: avaliação da competência pessoal e avaliação da tarefa docente. Dentro desse modelo as crenças de autoeficácia são o resultado entre a interação da avaliação pessoal que o professor faz de sua capacidade para ensinar e os fatores considerados relevantes para o ensino (BROUWER E TOMIC, 2000).

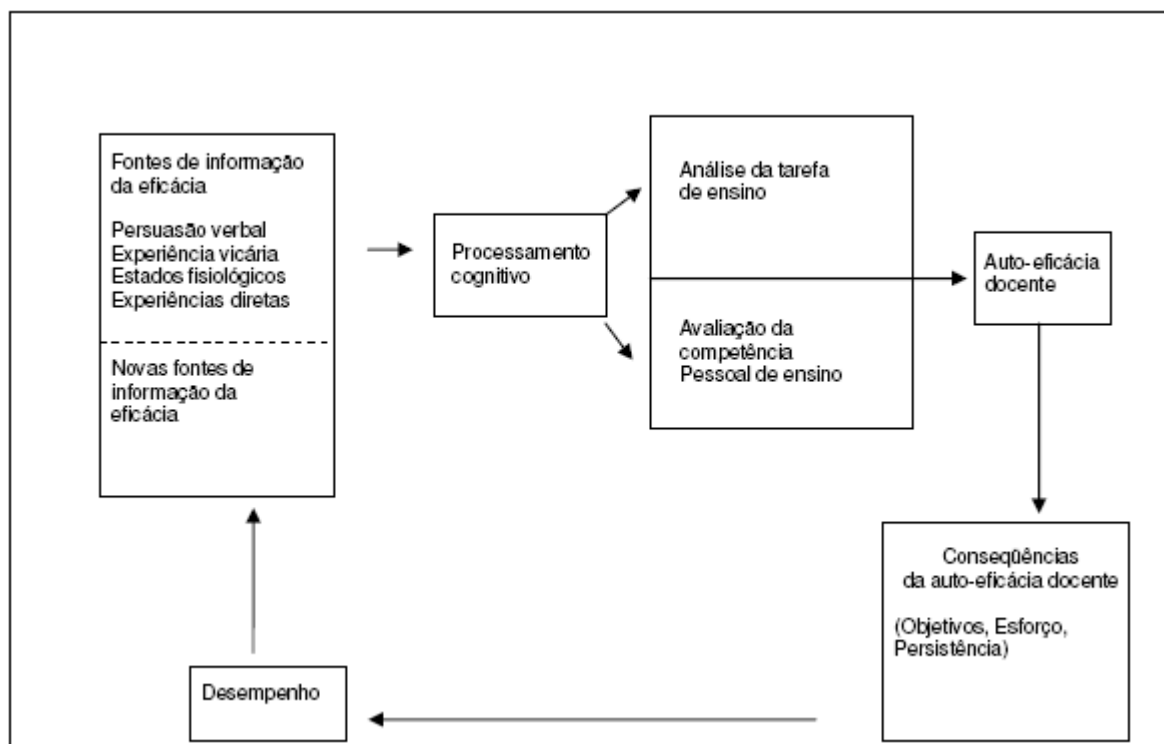


Figura 2: Modelo da Autoeficácia Docente Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (1998)
Fonte: Traduzido de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy 1998

Para fazer essa avaliação o professor se vale das experiências diretas como docente, ou experiências oriundas da atividade docente, ou seja, da avaliação que faz do resultado de seu desempenho, do julgamento de suas capacidades nos cursos de ação escolhidos, fortalecendo ou enfraquecendo essas escolhas. Também se vale dos repertórios comportamentais adquiridos pela experiência vicária que é calcada na aprendizagem por observação da ação do(s) modelo(s) social(ais) avaliando-a e posteriormente agindo mediante o que foi observado. As pessoas procuram ativamente modelos proficientes que demonstrem as competências necessárias à execução das tarefas propostas. Quanto maior for a similaridade entre o observador e o modelo, mas

forte será a crença do observador de que o modelo será capaz de transmitir os conhecimentos, habilidades e estratégias eficazes. A crença de autoeficácia é mais sensível a aprendizagem por observação de modelos quando os observadores são inexperientes e inseguros frente à realização das tarefas. (BANDURA 1977; TSCHANNEN-MORAN e MCMASTER 2009)

Da mesma forma os professores recorrem a persuasão verbal, ou seja, pelas afirmativas de possibilidade de realizações de sucesso emitidas por persuasores que avaliam a real habilidade do persuadido a executar as tarefas e assim criam, mantêm e aumentam suas crenças de autoeficácia.

Os estados afetivos e fisiológicos, ou seja, os estados de humor, a ansiedade, o estresse interferem na capacidade avaliativa do professor podendo diminuir ou aumentar as crenças de autoeficácia. Os indivíduos têm a capacidade de alterar seus pensamentos e sentimentos por processos auto-regulatórios, podendo alterar esses estados fisiológicos, transformando pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades em pensamentos positivos e capacitantes (BANDURA E ADAMS 1977; BANDURA 1977, 1986).

Importante frisar que Bandura (1977) enfatiza a constituição dessas crenças principalmente pela avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo ou experiências de domínio orientado, pois são evidências palpáveis da ação em um determinado contexto.

Essas fontes de Autoeficácia dentro do modelo da Tschannen-Moran *et al.*(1998), se apresentam como um processo circular onde a origem das crenças de autoeficácia docente, sua avaliação cognitiva, seu emprego e a modificação da crença de autoeficácia original, retornam como fontes de construção das crenças de autoeficácia docente (AED). Assim, o professor que tem baixa crença de AED se esforça e persiste menos na tarefa docente, o que pode levar a baixos resultados enquanto professor, o que por sua vez diminui a percepção de AED (BROUWERS e TOMIC 2000)

Essa organização cíclica sugere que, processos avaliativos e interventivos podem ocorrer em diferentes momentos da construção das crenças, possibilitando, por exemplo, alterações na medida do processo. Tal como por Bandura (2006) anunciado,

as crenças de autoeficácia são passíveis de medidas enquanto um conjunto diferenciado de auto-crenças ligadas a diferentes domínios do funcionamento humano. Para ele, a medida da autoeficácia para ter um ótimo nível de generalidade deve ter, com clareza, o que se quer prever e também o conhecimento prévio do domínio específico que se está avaliando. AED não é, portanto, uma característica generalizada dos professores, mas é específico para a tarefa de ensino e o contexto onde a atividade docente é desenvolvida.

2.4 MEDIDAS E RELAÇÕES

A partir de Dembo e Gibson (1984) as pesquisas passaram a avaliar as crenças de autoeficácia docente pela aplicação de escalas. A teacher efficacy scale (TES) foi evidentemente o primeiro esforço efetivo de se desenvolver uma medida desse poderoso preditor da ação do professor (HENSON 2001). Observando os parâmetros anteriormente descritos e propostos por Bandura (2006) as escalas de avaliação de autoeficácia docente, após a submissão a testes estatísticos de validade, análise fatorial e teste de consistência interna, passaram, a ser utilizadas para medir as crenças desses professores no âmbito do ensino (WOOLFOLK E HOY, 1990; TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.E HOY, W. K., 1998 TSCHANNEN-MORAN E HOY, 2001; BZUNECK, 1996; BZUNECK E GUIMARÃES, 2003; PRIETO NAVARRO, 2006; POLYDORO *et al*, 2004; IAOCHITE, 2007; ROCHA, 2009; SILVA, IA OCHITE E AZZI, 2010).

Essa medida no contexto educativo deve, portanto, estabelecer os níveis de exigência e dificuldade da função docente, o quanto o professor se sente capaz, naquele momento para lidar com aquela tarefa e para outras similares. Ou seja, deve contemplar a variabilidade da magnitude da crença, da força e a generalidade dela. (BANDURA, 2006, 1997).

Pesquisadores interessados em identificar os determinantes do comportamento do professor em sala de aula, dada a estreita relação existente entre alta autoeficácia

do docente e a aprendizagem do aluno têm apresentado resultados consistentes que confirmam, cada vez, mais a robustez do construto. Como apresentado por Fives (2003) e Henson (2001) uma série de estudos ligados a medidas de percepções da AED levaram a resultados importantes relacionados ao desempenho do professor e desempenho dos alunos como, por exemplo, Denham e Michel que em 1981, que investigaram a variável mediadora entre os antecedentes e os conseqüentes da ação docente; Ashton (1985) que se propôs a investigar as crenças do professor em sua própria capacidade de exercer um efeito positivo na aprendizagem dos alunos; Ashton e Webb, em 1986, buscando uma classificação da ação dos professores em função do grau de autoeficácia verificaram em que medida a percepção da capacidade para ensinar dos docentes dá origem a diferentes comportamentos de ensinar. Nesse estudo encontraram notáveis diferenças na atividade docente quanto às variáveis direção e controle da aula, comunicação com os alunos e a prática de determinadas estratégias de ensino em relação a sua percepção de eficácia para o ensino ou eficácia docente. Hoy e Woolfolk (1990) encontraram evidências que sugerem que as crenças de autoeficácia são mais maleáveis nos anos iniciais da carreira docente e mais robustas em professores mais experientes.

Mais recentemente, verificam-se, com maior consistência, evidências de relações positivas entre autoeficácia docente e vários comportamentos produtivos do professor, incluindo organização e planejamento e o uso de atividades baseadas na aprendizagem do aluno (NAVARRO, 2004 E 2006; SHAUGHNESSY, 2004). Da mesma forma verifica-se que a autoeficácia docente afeta o compromisso e a satisfação do professor para com a escola (CAPRARA, BARBARANELLI, BORGOGNI, & PETITTA, 2003) As pesquisas passaram também a contemplar as crenças de eficácia do professor em diferentes disciplinas (MULHOLLAND e WALLACE, 2001; NEVES, 2002; GOYA, BZUNECK e GUIMARÃES, 2008); como na área de ciências, matemática, tecnologia, ensino de línguas, educação especial e em diferentes níveis de ensino (WOOLFOLK e BURKE, 2005; WANG; ERTMER e NEWBY, 2005; PAJARES, 2002; SOUZA E BRITO, 2008; LUPPI, 2003).

Com o aumento das pesquisas e da elaboração e aplicação de escalas para medir a autoeficácia docente, Henson (2001) destacando a variabilidade das medidas e

poucos dados para aferição de generalidade e confiabilidade dos resultados fez uma meta análise de artigos publicados entre 1991 e 1999 onde os resultados apresentados nos artigos analisados, foram coletados com um dos quatro instrumentos mais freqüentemente utilizados para avaliar a autoeficácia docente e lócus de controle. Os instrumentos foram selecionados baseando-se na sua freqüência de uso: na vertente da autoeficácia proposta por Bandura (1986, 1997) foram selecionados pesquisas que utilizaram a TES e a STEBI (Science Teaching Efficacy Belief Instrument). E na vertente do lócus de controle de Rotter (1966) foram identificados artigos que utilizaram TLC Teacher Locus of Control (TLC) (Rose & Medway, 1981) e Responsibility for Student Achievement (RSA) (Guskey, 1981b). Todos os instrumentos são compostos de duas subescalas e analisou-se o escore de fidedignidade por cada uma delas. Apesar da limitação do estudo pelos dados disponibilizados nos artigos o autor conclui que as correlações entre as variações relatadas nas sub-escalas e os coeficientes de confiabilidade são todos altamente positivos confirmando a possibilidade de se considerar o construto como preditor da ação docente uma vez que os achados são similares. Como anunciado pelo autor, a TES foi a escala mais utilizada e que apresentou maiores evidências de fidedignidade. Também Labone (2004), devido a críticas sobre uma potencial inconsistência na maneira como a eficácia do professor tem sido definida e uma variabilidade na maneira como ela é medida, apresenta os paradigmas alternativos de investigação buscando alargar as dimensões da eficácia docente e assim melhor verificar sua medida. Refere-se a eficácia para influenciar as tomadas de decisão, eficácia para influenciar os recursos escolares, eficácia para influenciar o engajamento dos pais e da comunidade e eficácia para criar um clima escolar positivo. Para ela fica claro que a autoeficácia é claramente relacionada com um grande número de variáveis estruturais e contextuais e os instrumentos propostos devem contemplar a natureza dessas relações. Apresenta pesquisa de Butcher *et al* (2003) que investigou o engajamento social dos professores iniciantes identificando dimensões específicas para o engajamento do aluno: eficácia para construir relações sociais, eficácia para valorizar o outro, eficácia para consciência social e eficácia para ações empáticas. Essas dimensões sugerem que para se ter a efetiva participação do

aluno ou seu engajamento nas atividades escolares os professores devem ter consciência das questões sociais.

Para além dos fatores que compõem a percepção de eficácia docente, ou seja, o engajamento do aluno, o manejo de classe e a intencionalidade docente, as pesquisas têm avançado sobre outros fatores que estariam correlacionados com a percepção de autoeficácia docente. Em sua grande maioria, as pesquisas quantitativas continuam a dominar essa área de investigação com foco sobre as relações entre autoeficácia do professor e horas de trabalho, nível de ensino, formação docente, quantidade de alunos, tempo de permanência na carreira, desempenho dos alunos. Outros ainda têm buscado relações entre diferentes conceitos e a AED, como Chan (2008) que investigou junto a 220 professores o conceito de inteligência bem sucedida de Stenberg (2003) e suas relações com as dimensões da AED proposta por Tschannen-Moran e Hoy (1998) e Hoy e Woofolk (1990). Chang também identificou que algumas dimensões das crenças de eficácia docente aumentam durante a prática do professor e que outras dimensões podem diminuir. Tal achado também foi confirmado por Klassen e Chiu (2010) que verificaram que a autoeficacia docente nas três dimensões medidas, manejo de classe, estratégias instrucionais e engajamento do aluno, aumenta nos anos iniciais da carreira, entre zero e 23 anos de docência e diminui gradativamente nos anos seguintes conforme apresentado na Figura 03.

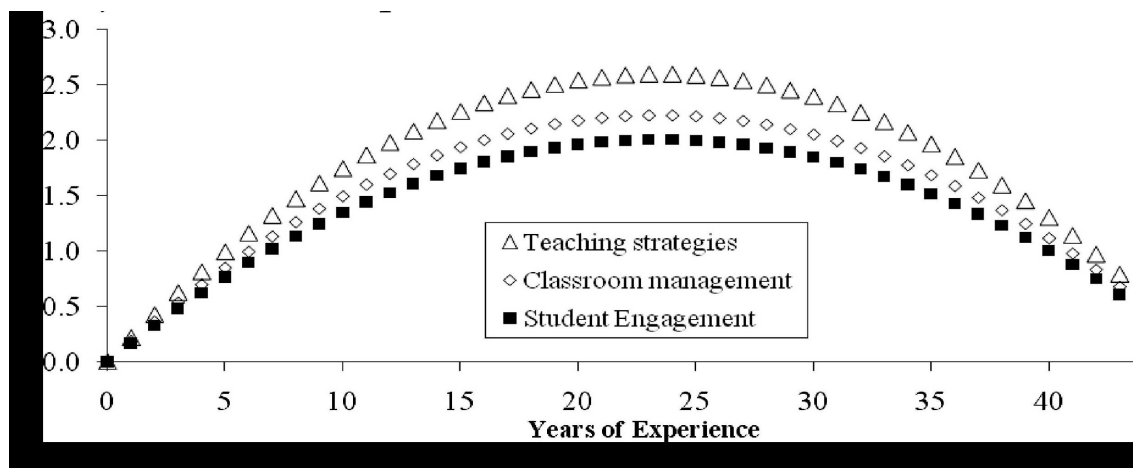


Figura 3: Comparação entre as dimensões da AED e anos de trabalho docente
Fonte: Klassen e Chiu (2010) p.747

Nas relações conjuntas encontradas, Darling-Hammond; Chung e Frelow (2002), analisando pesquisas realizadas em 1998 junto a 3000, verificaram que os professores que se sentem mais preparados para o ensino, que ingressaram na carreira após os cursos de graduação e estágios efetivos, apresentaram maiores resultados na maioria das dimensões da autoeficácia para o ensino. Apresentaram também, uma alta correlação positiva em sentir-se preparado para a docência e a autoeficácia docente. Documentam ainda que professores com maiores escores em AED apresentam maior responsabilidade pela aprendizagem do aluno e maior intenção de permanecer na carreira. Estudos como de Williams (2009) tem buscado melhor compreensão das fontes de construção de autoeficácia. Focando a fonte de estados afetivos e emocionais como construtores de autoeficácia, partindo de uma amostra inicial de 97 professores, selecionou oito deles para investigar os efeitos que tem a conquista de um título de qualificação como professor na alguns anos após a graduação, nas emoções desse professor e no senso de autoeficácia pessoal e profissional. Pelos resultados encontrados conclui que houve mudança no senso de autoeficácia dos professores investigados ao receberem o título de qualificação. O sentimento dos professores, o orgulho e a satisfação pessoal de terem conquistado o título informou mudanças em suas práticas e retroagiu, enquanto fonte, para a percepção de autoeficácia pessoal e profissional.

Rocha (2009) investigando a autoeficácia docente no nível universitário e laochite (2007) investigando o construto nos níveis de ensino fundamental e médio apresentaram dados consistentes de correlação positiva entre apoio de pares e do corpo administrativo e a percepção de autoeficácia desse professor. Na mesma direção os mesmos estudos apontaram que professores com escores mais altos de autoeficácia docente foram os que perceberam a infra-estrutura escolar como mais adequada, que se sentiam mais satisfeitos como docentes mais preparados profissionalmente e com maior liberdade para expressar suas idéias no contexto de trabalho.

Apesar da evidente associação entre autoeficácia docente, os resultados de professores e alunos e variáveis pessoais e de contexto, sabe-se pouco sobre como as crenças de autoeficácia se relacionam com o estresse na função docente e nessas condições, com os fatores pessoais e de contexto.

Para Bandura (1997) estresse ocupacional é um problema universal que tem fontes tanto pessoais quanto organizacionais e a estruturação dos locais de trabalho é freqüentemente geradora de conflitos e cria impedimentos para o cumprimento de papéis demandados dentro dos recursos disponíveis. Para ele, excesso de trabalho e a não utilização de toda a capacidade do trabalhador nas tarefas, requerem uma ferramenta emocional.

Ao se pensar a função docente como inserida em uma organização laboral, pode-se considerar o proposto por Bandura (1997) quando afirma que a percepção de eficácia pessoal nas organizações determina se o comportamento de enfrentamento de situações estressoras será iniciado, quanto de esforço será empregado e quanto tempo o trabalhador permanecerá na situação de trabalho. Se o empregado se percebe com alta autoeficácia irá ativar esforços suficientes para execução das tarefas que, se bem executadas, poderão levar ao sucesso. Ao contrário, empregados que se percebem com baixa autoeficácia tendem a cessar seus esforços prematuramente e falhar na tarefa.

Frente ao construto da autoeficácia por Bandura explicitado (1997, 1986) o domínio específico da atividade docente, a medida desse construto e o fator mediador por ele exercido, o presente estudo, foca a autoeficácia docente e o quanto esse construto é mediador da atividade docente nos contextos atuais em que ela está inserida. Os contextos psicossociais na perspectiva da teoria social cognitiva são determinantes e determinados pela crença de autoeficácia assim como seu impacto na realização das tarefas pertinentes a função e também na promoção da saúde desse profissional. Para Bandura (1998) a autoeficácia é fator chave na estrutura de causalidade pois ela opera na motivação, na ação direta do indivíduo e através de seu impacto em outros determinantes. A teoria social cognitiva aborda os determinantes socioestruturais da saúde assim como os determinantes pessoais possibilitando investigações que contemplem as duas questões.

3. BURNOUT E BURNOUT DOCENTE

O trabalho, haja vista sua permanência na vida do ser humano, muitas vezes, em mais de um terço das horas de seu dia, constitui-se e é constituído por características objetivas, da atividade laboral executada, e subjetivas, próprias do indivíduo que as executa. Para Carlotto (2002), o ser humano, executa tarefas diárias de sobrevivência encontrando nessas tarefas tanto a satisfação laboral, quanto o cansaço físico, emocional e cognitivo oriundos também das mesmas tarefas executadas. As atividades laborais podem ser causa de insatisfação, desinteresse e dependência profissional sendo apontadas como fontes de irritação, agressão e exaustão e de não-identificação do sujeito com o que realiza como trabalho. Visto sob essa perspectiva, o trabalho é tanto fonte de prazer, quanto de desprazer, ou ainda de doença (DEJOURS, 1992).

As doenças ocupacionais, definidas como aquelas decorrentes do tipo de trabalho executado e do ambiente onde é executado, têm sido foco de estudos de várias áreas relacionadas à saúde do trabalhador, além da Medicina do Trabalho. Em especial, a Psicologia vem se ocupando da questão da saúde mental no trabalho e o profissional psicólogo, em sua formação, vem sendo preparado para investigar e intervir nessas questões.

No Brasil, segundo estatísticas do Instituto Nacional de Seguridade Social, referentes apenas aos trabalhadores com registro formal, os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefícios previdenciários como auxílio doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadorias por invalidez (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001).

O aspecto formal de execução de tarefas que compõem as atividades laborais e as relações sociais estabelecidas nesse cotidiano são expressões ativas de constituição do trabalhador como sujeito, decorrendo dessa relação sua realização pessoal, projetos de futuro e expectativas de sucesso. Essa relação é tão marcada que Codo (1988), afirmava “há sem dúvida conhecimentos a serem debatidos com a população, como por exemplo, os efeitos psíquicos das intoxicações pela poluição industrial ou pela agroindústria, pelo "estresse" crônico do trabalho penoso e alienante”

(p. 21) com vistas a Constituinte a ser realizada a época, propondo que as Doenças Mentais fossem consideradas como Doenças Profissionais. Uma vez que o nexo entre trabalho e doenças mentais já havia sido amplamente documentado, seria então possível serem enquadradas na Lei 6.367 de 1976, que dispõem sobre acidentes de trabalho.

O reconhecimento dos efeitos do trabalho sobre o psiquismo como doenças profissionais já é contemplado pelas leis brasileiras. O DECRETO N^o 3048 de 06 de Maio de 1996, sobre a regulamentação da Previdência Social, em seu Anexo II aponta, como um dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais, a sensação de estar acabado - Síndrome de *Burnout* – síndrome de esgotamento profissional conforme previsto no artigo 20 da Lei 8.213/91.

Benevides-Pereira (2008 e 2010) e Carlotto e Camara (2008) apresentam elementos que permitem conhecer a trajetória das investigações das relações entre o trabalhador e as condições de trabalho, a partir de 1953. Essas investigações descrevem um conjunto de sintomas relacionados às atividades desenvolvidas pelo trabalhador, em especial aos trabalhadores que desempenhavam tarefas de cuidado ou uma relação próxima de pessoas. O termo *Burnout* foi utilizado em 1953 por Schwartz e Will, na publicação de um estudo de caso de uma enfermeira psiquiátrica desiludida com o trabalho e utilizado em 1960 por Gran Greene – a burn-out case – para relatar o abandono da profissão por um arquiteto (CARLOTTO E CAMARA, 2008).

Em seu artigo seminal de abordagem clínica intitulado *Staff Burnout*, Freudenberg(1974) apresenta a relação explícita entre atividade laboral e problemas decorrentes dela, apesar de, como relatado por Benevides-Pereira (2008), a adoção desse vocábulo já ter ocorrido em 1969 por Brandley, ao descrever o que denominou de *staff –Burnout*. Maslach & Jackson, em trabalho de 1981, são as responsáveis pela difusão e que acabou despertando o interesse por essa síndrome laboral internacionalmente.

A Síndrome de *Burnout* é caracterizada, como resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a estressores que geram exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo e insensibilidade com relação a quase tudo e todos.

Para Carlotto e Palazzo (2006) seria “a etapa final de tentativas progressivas de lidar com os fatores estressantes do trabalho” (p. 1023). São relatados, fadiga física e cansaço cognitivo, resultado de exposição prolongada a estressores relacionados com o trabalho em uma relação próxima com pessoas. Está diretamente ligada a fatores estressantes do trabalho, não sendo possível ser confundida com transtornos mentais tais como depressão e ansiedade.

Avaliando-se as manifestações clínicas de ambos, depressão e ansiedade, encontram-se, nos depressivos uma maior submissão à letargia e a prevalência de sentimentos de culpa, derrota e humores disfóricos enquanto que nas pessoas com *Burnout* são mais marcantes o desapontamento e a tristeza.

Os indicativos de *Burnout* também não podem ser confundidos com um estado de fadiga passageira que é superado após um período de descanso, nem serem superpostos a estratégias de enfrentamento de delineamentos psicológicos (fuga e esquiva), pois o trabalhador permanece executando as atividades, apesar de cada vez mais se distanciar dos que estão sob seus cuidados. Diferentemente da ansiedade, que se manifesta sem associação específica com alguma atividade e relaciona-se a preocupação, inquietação, fadigabilidade, dificuldade em concentrar-se, irritabilidade, tensão muscular e perturbação do sono (DSM IV) e interferências na vida pessoal, a Síndrome de *Burnout* apresenta-se como experiência individual e específica do contexto de trabalho e mantém sempre o caráter negativo da experiência para as pessoas que a desenvolvem (BENEVIDES-PEREIRA, 2008; MONTGOMERY e RUPP, 2006).

Diferentes expressões vêm sendo utilizadas para designar o conjunto de sintomas característicos da síndrome, entretanto, como ressaltado por Benevides-Pereira (2002/2008), a utilização dessas expressões só vêm aumentar a dificuldade em se encontrar um termo que seja inequívoco e expresse efetivamente o significado desejado. Carlotto e Camara (2008) destacam que a perspectiva social-psicológica é a mais aceita atualmente e que existe um consenso na definição da síndrome relacionado a cinco elementos comuns propostos por Maslach e Schaufeli em 1993: a) predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; b) ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas

físicos; c) os sintomas são relacionados ao trabalho; manifestações em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; diminuição da efetividade e do desempenho no trabalho decorrente de atitudes e comportamentos negativos.

No quadro abaixo, pode-se compreender melhor a dificuldade de se adotar uma designação em português que reflita idealmente o significado que se aproxime de exaustão, esgotamento, indiferença e falta de realização.

Benevides (2002/2008) afirma ainda, a existência de estabilidade dos sintomas relatados. Tais constatações apontam para a cronificação de um estado físico, emocional e cognitivo mais fortemente relacionados à execução específica das tarefas exigidas do trabalho relacional, onde as interações pessoais são a base das atividades. Elimina-se, nessa perspectiva, a atribuição da existência da síndrome a fatores de personalidade como neuroticismo e a situações demográficas, como por exemplo a idade. Destaca ainda que as diferentes designações com as mesmas características da síndrome, como estresse laboral, estresse profissional, estresse assistencial, estresse ocupacional, estresse ocupacional assistencial, desgaste profissional, ou síndrome do esgotamento profissional dificultam um levantamento de pesquisas na área. Entretanto, vale ressaltar que todas as designações referem-se a atividades de caráter assistencial/cuidador e de proximidade com outros seres humanos. O Quadro 3 apresenta as diferentes designações do termo para caracterizar a síndrome.

DESIGNAÇÕES	AUTORES
O termo <i>Burnout</i> foi inicialmente utilizado em em uma publicação de estudo de caso de conhecido como 'Miss Jones'. Desilusão com a profissão	Schwartz e Will, 1953
<i>Burnout</i> : fenômeno como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos.	Herbert Freudenberger 1974
<i>Burnout</i> : Identificação de comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, perda de motivação, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade.	Freudenberger, 1975-77; França, 1987; Perlman e Hartman, 1982

DESIGNAÇÕES	AUTORES
Estresse Laboral: Tipo de estresse que se dá no contexto do trabalho	Bussing & Glaser, 2000; Gonzáles, 1995 Herrero, Riviera & Martin, 2001; Schaufelli, 1999
Estresse Laboral Assistencial: Em relação ao Estresse Laboral acrescentam o caráter de ajuda	Oliver, Pastor, Aragoneses & Moreno Gimenez, 1990; Seisdedos, 1997
Estresse Profissional: Ressaltam a dimensão profissional da mesma	May & Revich, 1985 Nunes, 1989
Estresse Operacional: Salientam que os responsáveis pelos transtornos não seriam o trabalho ou a profissão, mas sim o tipo de atividade desempenhada	Firth, 1985 Shoroder, Martin, Fontanais & Mateo 1996
Síndrome de queimar-se pelo trabalho: Perde-se a esperança pelo trabalho e que qualquer esforço destinado a fazer bem as coisas é pouco menos que o inútil.	Perez, 1997 Gil-Monte & Peiró, 1997 - 1999 Seisdedos, 1997
Estresse Ocupacional:	Carlotto, 1999; Seisdedos, 1997 Moura, 1997
Síndrome de Esgotamento Profissional: Doença relacionada com o trabalho designada como a sensação de estar acabado	Moraes, 1999 Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001 Ministério da Previdência e Assistência Social (1999)

Figura 4: Designações da Síndrome de *Burnout* segundo Benevides Pereira 2002 (p. 22-23) e Carlotto e Camara (2008)

Fonte: Benevides Pereira 2002 (p. 22-23) e Carlotto e Camara (2008)

Mesmo com intervalos de tempo existentes em até 10 anos entre as pesquisas, Benevides Pereira (2008) apresenta que os autores repetem as designações. Por exemplo, a designação utilizada por Firth em 1985 também foi utilizada por Shoerder, Martin, Fontaneo e Mateo em 1996. Como também pôde ser observado, que as designações reportam-se a uma condição de doença psíquica e, em alguns momentos,

os autores igualam a definição de *Burnout* ao estresse do trabalho, o que hoje já sabemos não ser o mesmo construto.

Farber (1991) explora a ideia de que *Burnout* resulta de exposição a estressores não mediados, não só da reação fisiológica em si. E, por ser um processo e não um evento apresenta uma característica que o distingue do estresse laboral ou ocupacional, o distanciamento de seu objeto de trabalho ou a despersonalização.

As pesquisas de medidas específicas realizada por Calton *et al* (1998) consideraram que “Estresse” e “*Burnout*” são dois construtos realmente distintos, pois no *Burnout* os sentimentos são sempre negativos. Para Kyriacou (2001) o estresse do professor refere-se a experiência de emoções desagradáveis como raiva, frustração, ansiedade e depressão, como resultado de algum aspecto de seu trabalho, já o *Burnout* refere-se a uma sensação de completo esgotamento físico, mental emocional e comportamental.

Lipp (2010) revendo historicamente o conceito de estresse adota a definição para o estresse como “uma reação psicofisiológica muito complexa que tem em sua gênese a necessidade do organismo de fazer face a algo que ameace sua homeostase” (p. 18). Na fase inicial, considerada como *eustresse*, nem sempre o sentimento experienciado é negativo e o organismo mobiliza recursos em um processo bio-químico, para resolver a situação estressora. Se a situação tem boa resolutividade, o organismo volta aos níveis normais de funcionamento. Entretanto, se o evento permanece como estressor, fase nomeada como *distressse*, o organismo vai cada vez mais, mobilizando recursos para o enfrentamento e combinado com pré-disposições genéticas vindo a desenvolver doenças coronarianas, diabetes, úlceras, doenças autoimunes entre outras.

Para Neri e Fortes-Burgos (2011, prelo) eventos estressores podem ser identificados como benéficos ou positivos e os sentimentos correlatos descritos como alegria e entusiasmo. Outros ainda são neutros sendo os sentimentos correlatos descritos como de calma e bem-estar. As autoras reafirmando Aldwin (1994) colocam que, nem todos os estressores são assumidos como negativos e sim o significado emocional deles é que vai classificá-los como negativos, positivos ou neutros.

Essa mobilização de recursos para enfrentamento dos eventos estressores (coping) segundo Folkman e Lazarus (1980) pode ser direcionada para o estado emocional desagradável, que se experiencia frente a esses estressores ou direcionada para alterar o problema existente, de onde se originam os estressores. Essas estratégias de enfrentamento podem então ser classificadas como foco no problema e sim como estratégias que focam a emoção. Para Gil-Monte *et al.* (2008), recorrer a estratégias centradas no problema garantem maiores possibilidades de prevenir o *Burnout*. Carlotto e Câmara (2008), investigando estratégias de enfrentamento empregadas por 81 professores, sendo 45 de escolas públicas e 36 de escolas particulares, no nível infantil, fundamental e médio, evidenciaram diferenças entre eles. Os professores da rede privada utilizavam mais frequentemente as estratégias de confronto (foco no sentimento) e apresentavam maiores níveis de exaustão emocional. Porém, em professores da rede pública a utilização de estratégias de afastamento e fuga (foco no sentimento) evidenciavam maiores índices de exaustão emocional.

As pesquisas realizadas tendo como foco o *Burnout* vêm aumentando em quantidade e diversificação de ambientes de investigação tais como no esporte (GARCEZ DE LOS FAYOS e VIVES, 2002; PIRES *et al*, 2005), nas relações familiares (MELAMED, SHIRON, TOKER *et al*, 2006) e também quanto a população investigada tais como: policiais municipais (GIL-MONTE, 2002) e comissários de bordo (HEUVEN *et al*, 2006).

Diferentes instrumentos de medida têm sido utilizados, a partir da escala MBI – Maslach *Burnout* Inventory, elaborada por Maslach e Jackson (1981) levando em conta o tipo de trabalho que desempenham. As dimensões do *Burnout* passam a ser relacionadas às condições específicas do trabalho, em que os aspectos relacionais fossem determinantes para sua execução: educadores, enfermeiros, médicos, profissionais dos setores de prestação de serviços de uma maneira geral. Bresó *et al*, (2007) apresentam uma síntese da evolução dos instrumentos e população investigada no início das pesquisas sobre o construto. Em 1981 restringiam-se aos profissionais de ajuda e serviços, com o Inventário MBI – *Human Services*, de Maslach y Jackson. Em 1996, já se estendiam a todo tipo de profissional com medidas obtidas pelo instrumento MBI *General Survey* de Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson. Em 2002, as investigações

estenderam-se também aos estudantes universitários, com o instrumento *MBI-Student Survey* desenvolvido por Schaufeli, Salanova, González, Romá y Bakke . Os instrumentos, seja em formato de registro em papel, ou por registro eletrônico, a cada década vêm se diversificando quanto a populações investigadas e os pesquisadores têm tentado estreitar, em suas análises, as relações até então estabelecidas.

Dominich (2002) relatou pesquisa do *International Stress Management – ISMAS*, que identificou o Brasil entre Estados Unidos, Alemanha, França, Israel, Japão, China, Honk Kong e Fiji como o segundo colocado em números de trabalhadores acometidos pela Síndrome de *Burnout*, ficando atrás apenas do Japão. Essa manifestação vem se configurando pela presença de três fatores: a) exaustão ou total esgotamento da energia física e mental, ou seja, desgaste e falta de energia; b) despersonalização ou estabelecimento de relações interpessoais totalmente desprovidas de afeto, ou objetificação das relações e c) redução da realização pessoal e profissional, ou a não satisfação pessoal na realização das tarefas laborais, com uma conseqüente autoavaliação negativa de suas habilidades e competências para execução dessas tarefas, o que acarreta sério comprometimento profissional.

As investigações sobre a Síndrome de *Burnout* vêm, a cada dia, diversificando-se quer nas populações investigadas, quer nos instrumentos propostos de medida mantendo-se, entretanto como característica comum aos diferentes segmentos os aspectos relacionais da função. Essa condição expõe, cada vez mais, o professor a estressores por um longo período de tempo. Para Reinhold (2004), nessa situação, o profissional da educação lança mão de estratégias de enfrentamento, que levam ao esgotamento emocional, pessoal e profissional, agravando a sensação de inadequação ao posto de trabalho, atitudes negativas e de distanciamento para com os alunos. As reformas educacionais e implantação de diretrizes também no âmbito educativo exigem do profissional de educação persistência e inovação, além de alto envolvimento cognitivo com as tarefas pertinentes.

O docente, enquanto trabalhador da educação torna-se também vulnerável ao desenvolvimento da síndrome. Leite e Souza (2008) elaboraram relatório baseado no Banco de Dissertações e Teses, organizado pela Capes, no Sistema de Bibliotecas da Unicamp, com base *acervus*, e nas bases de dados das bibliotecas das universidades

brasileiras que foram consultadas por meio eletrônico e também o sítio do *Scientific Electronic Library On Line* (SciELO), organizado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Identificaram 50 dissertações de mestrado, 10 teses de doutoramento e 4 livros publicados entre 1999 e 2006, versando sobre condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. As autoras apresentam como o tema *Burnout* vem sendo investigado, população-alvo, instrumentos, relações e perspectivas teórico-explicativas adotadas pelos autores para compreensão do construto. Os estudos identificados apontam como fatores consensuais para o desenvolvimento da síndrome: a localização das escolas, o tipo de escola, o nível de ensino, a faixa etária dos estudantes e o contexto social de inserção dessas escolas. Concluem que, das 65 obras consultadas, 19 delas versam sobre a Síndrome de *Burnout* em professores, o que suscita considerar a importância de maiores estudos nessa direção. Pelo cruzamento de dados encontrados no censo 2007 Leite e Souza (2008) identificam condições precárias de trabalho desses professores tais como: excesso de carga laboral, dupla jornada, condições de estrutura física dos ambientes escolares inadequados, falta de valorização e apoio dos dirigentes, falta de tempo para atualização profissional entre outros.

Elas afirmam que, para continuar trabalhando, o professor adota estratégias adaptativas de enfrentamento, como absenteísmo, desinteresse, autodesvalorização, resistência à mudanças e inovações, culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar e adoecimento. Também confirmam a presença maciça do sexo feminino na docência, principalmente dos primeiros anos da educação básica e de 74% no Ensino Médio. O trabalho por elas realizado apresenta o adoecer do professor como uma realidade palpável que necessita ser sistematicamente investigado para se detectar causas e não somente combater as conseqüências.

Carlotto e Câmara (2008), revendo os estudos sobre *Burnout* publicados nas bases de dados eletrônicas BVS, IndexPsi e Pepsic, selecionadas por critério de abrangência e acessibilidade, identificaram 27 artigos sendo que, a maior parte, 17 deles, pertence a categoria relato de pesquisa e são os professores e os profissionais de saúde os mais investigados. As investigações centram-se na busca de fatores correlacionados ao desenvolvimento da síndrome com ênfase nos fatores

sociodemográficos. Os autores dos artigos consultados sugerem a inclusão de novas variáveis para prosseguimentos das investigações em especial as ligadas ao contexto laboral, como rotatividade, absenteísmo, fatores de desempenho e comprometimento da saúde para avançar nas investigações. Afirmam também uma maior intensificação das pesquisas entre os anos de 2002 e 2005.

Os trabalhos de, Leite e Souza e Carlotto e Camara (2008) investigaram a produção sobre o a Síndrome de *Burnout* no Brasil, confirmando a prevalência dos estudos em professores, em diferentes níveis de ensino e a busca de fatores correlacionados ao desenvolvimento das dimensões exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional.

3.2 BURNOUT DOCENTE

Considerando as características atuais da função de professor em todos os níveis de ensino, inclusive no nível técnico, e com diferentes clientelas de alunos essa se apresenta como uma das profissões que estaria sujeita a manifestação da síndrome, uma vez que a dimensão social/relacional para a execução da tarefa laboral é uma constante (MORENO-JIMENES *et al*, 2002). A Síndrome de *Burnout* é considerada como um desafio profissional (MARTINEZ e SALANOVA, 2005), pois o professor deve possuir competências e habilidades que vão além das questões didáticas e pedagógicas, bases de sua formação como docente. A proximidade e os comportamentos de cuidado são emergentes no tocante a interação professor-aluno, assim como o volume de trabalho exaustivo (classes numerosas, pouca valorização profissional, baixa remuneração, condições ambientais adversas, violência). Da mesma forma, o estabelecimento de metas em relação aos resultados obtidos pelos alunos faz parte do planejamento das atividades docentes e a não realização delas seria um fator a mais a ser acrescentado na possível vulnerabilidade desse profissional ao *Burnout* (LABONE 2004).

Também em 2002, Moreno-Jimenes *et al* destacam a vulnerabilidade do professor às condições de instalação do processo de *Burnout*, por causa da inadequação da organização acadêmica e o desequilíbrio entre as expectativas de realização profissional e resultados conseguidos. Para Reinhold (2004), nessa situação o profissional da educação lança mão de estratégias de enfrentamento que levam ao esgotamento emocional, pessoal e profissional, agravando a sensação de inadequação ao posto de trabalho, atitudes negativas e de distanciamento para com os alunos. As reformas educacionais, a implantação de diretrizes curriculares e administrativas no âmbito educativo exigem do profissional de educação persistência e inovação, além de alto envolvimento cognitivo com as tarefas pertinentes. Labone (2002) sinaliza a necessidade de se ampliar os fatores investigados nas pesquisas de *Burnout* em professores. Para ela, o foco nas questões ambientais e organizacionais ainda deixa sem explicações, diferenças individuais de respostas em situações estressoras similares. Enfatiza a necessidade de estudos longitudinais e que incluam variáveis da dinâmica pessoal, como o conceito de autoeficácia percebida da teoria social-cognitiva de Albert Bandura (1986-1997). Na direção das investigações sobre os fatores ambientais correlacionados ao desenvolvimento da síndrome, Friedman (2003) argumenta em estudo anterior já haver verificado que estressores ambientais podem ser categorizados em estressores de tarefa, estressores organizacionais e estressores relacionais sendo que os estressores organizacionais são os melhores preditores de níveis altos e baixos de *Burnout* em diretores de escola.

Em pesquisa de dois anos, com 52.000 professores de 1.440 escolas localizadas nos 27 Estados da Federação, Codo (1999), verifica que o *Burnout* instala-se em decorrência do sofrimento psíquico gerado pela dedicação a uma atividade na qual não existe uma remuneração adequada há a desvalorização profissional, prevalecem a baixa autoestima e não percepção pelo trabalhador dos resultados do trabalho que desenvolve. No estudo efetuado por Beserra Leite (2007), foram investigados mais de oito mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil. Os dados indicaram que 15,7% dos entrevistados apresentavam a Síndrome de *Burnout*, sinalizando que possivelmente mais de 300 mil professores somente no ensino básico apresentam níveis da síndrome. Na dimensão

de exaustão emocional, 29,8% dos professores pesquisados apresentaram nível considerado crítico. Quanto à baixa realização profissional, a prevalência foi de 31,2%, enquanto que 14% evidenciaram altos níveis de despersonalização.

Uma linha de investigação importante para mapear o adoecimento do professor, conduzida por Gasparini (2005) e Fonseca (2001), investigou as causas dos afastamentos por licença de saúde dos servidores da educação, no estado de Minas Gerais. Foram verificadas significantes porcentagens de afastamentos por licença de saúde no segmento de professores, sendo que esses afastamentos se acentuam ao final dos trimestres, diminuem após feriados e férias de verão, sugerindo uma relação estreita entre tempo de trabalho docente e adoecimento do professor.

Soratto e Pinto (2003) colocam o adoecer do professor pelo desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*, em uma situação ainda mais alarmante, ao afirmarem que, apesar de não mais suportar o que faz, o professor continua na ativa, desempenhando suas atividades rotineiras, buscando estratégias de enfrentamento e colocando em risco sua saúde.

Esteve (1994) apresenta a Síndrome de *Burnout* como associada à deteriorização do desempenho no trabalho, afetando as relações familiares e sociais. Para ele, os principais efeitos em professores são: sentimentos de desconcerto e insatisfação frente aos problemas reais da prática de ensinar; desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realiza; pedidos de transferências como forma de fugir de situações conflitivas; desejo de abandonar a docência (realizado ou não); absenteísmo do trabalho como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento, cansaço físico permanente; ansiedade de espera; estresse; depreciação de si mesmo culpa-se ante a incapacidade para qualificar o ensino; ansiedade como estado permanente, associada como causa e efeito a diversos diagnósticos de enfermidade mental; depressão.

As condições do trabalho docente vêm, a cada dia, sendo confirmadas pelos dados divulgados como precárias e facilitadoras para o desenvolvimento de doenças ocupacionais, em especial o *Burnout*, contribuindo para o abandono da profissão nos anos iniciais de carreira e para a não escolha da função como atividade profissional. Sobrinho (2010) elenca uma série de fatores que estariam estreitamente ligados ao

desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* pelos professores estando entre eles condições estruturais da escola tais como número de alunos, instalações físicas, recursos materiais disponíveis, exclusão do professor das tomadas de decisões, baixos salários; condições pessoais como nível de formação, violência, indisciplina e gerenciamento do comportamento de alunos

Alguns estudos internacionais e nacionais têm sido feitos na direção de se buscar relações entre a Síndrome de *Burnout* docente e variáveis sociais, culturais e psicológicas. Beserra-Leite (2007) investigou a associação das relações sociais com as três dimensões de *Burnout*: Exaustão emocional, Despersonalização e Falta de realização profissional, encontrando resultados significativos de correlações entre as variáveis. Quanto maior o apoio de pares, de gestores e da família, menores indicativos de *Burnout* nas três dimensões. Webber (2004) investigando fatores que afetam o *Burnout* em psicólogos (aconselhadores) escolares afirma que, para Maslach e Leiter, o *Burnout* mais recentemente vem sendo considerado como uma gradual progressão dentro de um *contínnum* entre engajamento e desengajamento do trabalho; a falta de energia inicial dos aconselhadores se torna exaustão; o envolvimento inicial se torna em cinismo e sua eficácia de trabalho se transforma em ineficácia. Maslach e Leiter (2008) afirmam também que, o *Burnout* pode ser amenizado pelo suporte social, autonomia no trabalho e clareza das atividades pertinentes à função. Identificam seis áreas para prevenção de *Burnout*: regulação da carga de trabalho, percepção de controle e escolha nas atividades da função, autoeficácia, senso de comunidade, respeito, justiça e atividades de valor significativo.

Martinez e Salanova (2005), em estudo com 438 professores de 34 escolas de ensino médio na Espanha, identificaram relações significativas entre o que o professor percebe como obstáculos e facilitadores para a prática docente e as dimensões de *Burnout*. Entre os obstáculos encontram-se falta de apoio de pares e superiores, alunos indisciplinados e pouco envolvidos com as tarefas escolares, problemas com o material didático, dificuldades com os pais de alunos.

Pesquisadores brasileiros também têm intensificado as investigações nessa direção. O estudo de Carlotto e Palazzo (2006) demonstra a busca dessas relações entre a Síndrome de *Burnout* docente e variáveis sociais culturais e psicológicas.

Investigaram três hipóteses entre possíveis associações de *Burnout*. Como primeira hipótese investigaram a associação com variáveis demográficas, como segunda hipótese, a associação com variáveis laborais e como terceira hipótese, a associação do *Burnout* com os fatores de estresse percebidos no trabalho. A população investigada foi de 217 professores de ensino médio e fundamental. Foi encontrada associação entre a exaustão emocional e o número de alunos e carga horária docente, indicando que quanto maior o número de alunos ($r = 0,195$) e o número de horas trabalhadas ($r = 0,157$) por um professor, maior tende a ser o seu escore dessa dimensão. Não foi encontrada associação significativa ($p < 0,05$) na análise da relação entre as dimensões de *Burnout* e as variáveis demográficas. O mesmo ocorreu entre as dimensões de *Burnout* e características profissionais dos professores como titulação, nível de ensino, turno e quantidade de turnos em que exercem suas atividades. Tais achados confirmam a literatura que afirma ser o *Burnout* uma síndrome psicossocial sendo desenvolvida em decorrência do ambiente em que o indivíduo está inserido. Outro dado muito relevante desse estudo foi a medida da dimensão falta de realização profissional do *Burnout*. Foi a dimensão de maior pontuação média e, analisada pelas autoras dentro de um referencial de cultura organizacional gerando grandes expectativas quanto à carreira, considerando o tempo de docência dos professores. Os docentes que têm mais tempo de docência têm maiores escores na dimensão baixa realização profissional e aqueles com grandes expectativas em relação ao trabalho docente também apresentam maiores níveis de descontentamento dadas as condições laborais vigentes.

Carlotto e Câmara (2007) buscando uma maior compreensão dos fatores preditores da Síndrome de *Burnout* investigaram 563 professores – sendo 280 do ensino universitário e 283 do ensino não universitário. As dimensões da escala de *Burnout*, exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional foram consideradas como variáveis dependentes e como variáveis independentes as variáveis sexo, idade, número de filhos, tempo de experiência docente, tempo de trabalho na universidade ou na escola, carga-horária semanal, número de alunos/dia, número de horas de ensino, pesquisa e extensão; dimensões de características de cargo, satisfação com o pagamento, estados psicológicos críticos, resultados do trabalho e satisfação no trabalho. Os resultados apontam para um modelo preditor da dimensão

exaustão emocional correlacionando-se significativamente com satisfação com o pagamento (SAT-P) e a idade explicando 46,4% da variabilidade da dimensão correlacionada. Na dimensão despersonalização foram detectadas como preditoras e explicando 57,8% da variabilidade as variáveis horas de pesquisa e conhecimento dos resultados do trabalho. Para a dimensão baixa realização profissional foram identificadas a satisfação com o crescimento profissional, necessidade de auto-realização e satisfação geral como preditoras dessa dimensão.

Garcia e Benevides-Pereira (2003) investigando a síndrome em 79 professores universitários verificaram que pelos níveis médios dos estudos, até então realizados com amostra brasileira, revelaram ser a dimensão Exaustão Emocional a predominante, se correlacionando significativamente com maior número de horas de trabalho. No estudo de Carlotto e Camara (2008) os professores se diferenciaram nas dimensões de *Burnout* quanto as estratégias de enfrentamento utilizadas. Quanto maior é utilização de estratégias de enfrentamento no professores de escolas privadas, maiores são a exaustão emocional e a despersonalização e quanto maior a aceitação de responsabilidades menor é a realização profissional. Para os professores de escolas publicas quanto maior a utilização da estratégia de afastamento (fuga e esquiva) maior é a exaustão emocional e a despersonalização. O emprego de estratégias de enfrentamento para a resolução de problemas aumenta o sentimento de realização profissional.

Mazon, Carlotto e Câmara (2008) investigando a relação entre Síndrome de *Burnout* e estratégias de enfrentamento em professores de escolas municipais reafirmam. o impacto de alguns estressores tanto da natureza da função, quanto os que são ocasionados pelo contexto para o desenvolvimento da Síndrome, levantam questões sobre a vulnerabilidade ao desenvolvimento da síndrome e concluem sobre uma estreita relação entre estratégias de enfrentamento e o não desenvolvimento de *Burnout*.

Os estudos apontam relações significativas com algumas variáveis de contexto como: apoio de pares, número de alunos, número de horas trabalhadas, com expectativas de carreira, necessidade de realização profissional e satisfação em geral. No Brasil, a síndrome vem sendo identificada em professores de todos os níveis de

ensino, tanto público, quanto particular. Essa constatação remete-nos à busca de respostas explicativas e interventivas o mais rapidamente possível. Os profissionais de educação do país merecem respeito e condições de trabalho saudáveis.

Sendo uma Síndrome que se manifesta essencialmente nas condições relacionais do trabalho do sujeito, parece importante intensificar a busca tanto de variáveis preditoras da manifestação quanto de variáveis que influenciam a avaliação que o trabalhador faz de suas atividades, dos fatores ambientais e de seu próprio comportamento.

4. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E O *BURNOUT*

Na literatura internacional encontraram-se trabalhos que contemplavam as relações entre os dois construtos, autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout*. Entretanto, poucos artigos referiam-se especificamente as relações entre os dois construtos e as variáveis de interesse dessa autora, em uma perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986, 1997).

O presente capítulo será para contextualizar o leitor das variáveis investigadas na literatura revista, bem como os fatores e dimensões relacionados.

Os estudos internacionais aqui relatados sobre a relação entre autoeficácia docente e *Burnout* têm apresentado vários fatores associados aos dois construtos, tais como a falta de realização profissional, o apoio de pares e de superiores, a relações interpessoais, o clima organizacional e também alguns aspectos pessoais. Entre eles: o gênero e a idade dos participantes e o tempo de experiência profissional. Os resultados encontrados, apoiados em análises estatísticas significativas, suscitam questões importantes sobre as relações então encontradas e o quanto possa-se, efetivamente, buscar em um contexto relacional, propostas de intervenção.

Labone (2002) já sinalizava a necessidade de se ampliar os fatores investigados nas pesquisas de *Burnout* em professores. Para ela, o foco nas questões ambientais e organizacionais ainda deixava, sem explicações, diferenças individuais de respostas em situações estressoras similares. Enfatizava, desde então, a necessidade de estudos longitudinais e que incluíssem variáveis da dinâmica pessoal, como o conceito de autoeficácia percebida da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986-1997).

Brouwers e Tomic (2000), na direção da necessidade de estudos longitudinais, examinaram a direção e o tempo necessário para se estabelecer uma relação entre autoeficácia docente na dimensão de manejo de classe e as três dimensões de *Burnout*. Com uma amostra de 253 professores de ensino médio, fez dois pontos de medidas com intervalo de cinco meses entre elas. Apesar das amostras variarem no tamanho entre uma coleta e outra, verificaram o valor preditivo da autoeficácia docente sobre o *Burnout* docente. Os dados por eles encontrados colocam a dimensão do

Burnout, a Exaustão Emocional, em relação direta com a autoeficácia no manejo de classe e essa, por sua vez, influenciando diretamente nas dimensões de Despersonalização e Realização Profissional.

Em 2001 Grau, Salanova e Peiró investigaram a dimensão mediadora da autoeficácia geral e profissional e a percepção como estressores de alguns aspectos do trabalho como as tarefas rotineiras e o contexto social representado pelo clima organizacional. Contemplando processos produtivos, encontraram nos 140 profissionais investigados relações significativas entre autoeficácia geral e profissional e possíveis estressores ocupacionais abrindo possibilidades de investigação das mesmas relações no segmento do ensino. Os resultados por eles encontrados apontaram que, a autoeficácia pode ser um mediador entre os estressores relacionados ao trabalho e o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. Eficácia profissional foi positivamente relacionada à realização no trabalho e negativamente relacionada às dimensões de exaustão emocional e despersonalização do *Burnout*.

Labone (2002) comentando sobre as investigações até então realizadas sobre os dois construtos, Autoeficácia Docente e o *Burnout* Docente elaborou um quadro ilustrativo sobre os fatores relacionados a eles e como a correlação inversa entre eles se apresenta.

Fator	<u>Alto <i>Burnout</i> / Baixa autoeficácia</u>	<u>Baixo <i>Burnout</i> / Alta autoeficácia</u>
Nível de Ensino	Médio	fundamental
Progresso do aluno	Pouco	muito
Comportamento do aluno	disruptivo	controlado
Apoio de pares	Pouco apoio	apoio
Apoio da direção	Pouco apoio	apoio
Metas da escola e do professor	Incongruência	Congruência
Gênero	Masculino	feminino
Lócus de Controle	externo	interno

Figura 5: Quadro resumo das relações então encontradas nas pesquisas entre AED, *Burnout* Docente e os fatores organizacionais e pessoais investigados.

Fonte: Labone 2002 (Tradução livre)

Pela análise do quadro evidencia-se, a existência de alguns fatores, presentes no ambiente em que os professores estão inseridos, que mantêm uma relação direta com os dois construtos, Autoeficácia Docente e o *Burnout*. Excetuando o Lócus de controle, que é uma atribuição do professor sobre o que estaria determinando seu comportamento, se eventos internos a ele ou externos verificamos essa relação direta. Em todos os demais itens, a autoeficácia docente e o burnout apresentam-se como variáveis presentes no ambiente laboral e percebidas por esse professor. : Nível de ensino, Comportamento do aluno, gênero, metas da escola e do professor, apoio de pares e da direção e os resultados do aluno.

No mesmo trabalho, Labone (2002), testou as variações da AED e os níveis de *Burnout* em estudo longitudinal de ter anos. O estudo foi composto de duas fases sendo que na primeira, a hipótese principal era confirmar as correlações entre AED e *Burnout* e os fatores associados, pela literatura sugeridos, e na segunda fase a implementação de programa junto aos professores iniciantes para aumentar a autoeficácia docente e assim melhor auxiliá-los no desempenho da função e prevenir *Burnout*. Na fase um, foram investigados 330 professores sendo 148 do ensino fundamental e 156 do ensino secundário. Ela verificou que a diminuição dos níveis de autoeficácia docente foi associada com o aumento dos níveis de exaustão emocional e o inverso também foi encontrado, ou seja, aumento dos níveis de autoeficácia docente foi relacionado a diminuição dos níveis de exaustão emocional. A mudança nos níveis de autoeficácia na fase dois foi preditora direta e significativa da realização pessoal e a diminuição dos níveis de autoeficácia pessoal foi relacionada a diminuição da realização pessoal. Foi verificada uma relação indireta entre despersonalização e autoeficácia docente e essa relação foi mediada pelos níveis de exaustão emocional. Os resultados por ela encontrados confirmam a hipótese inicial de que a autoeficácia docente é um fator mediador para os níveis percebidos de *Burnout*,

Friedman (2003) argumenta que estressores ambientais escolares podem ser categorizados em estressores de tarefa, estressores organizacionais e estressores relacionais e que os estressores organizacionais são os melhores preditores de níveis altos e baixos de *Burnout* e da percepção de Autoeficácia em diretores de escola.

Identificou junto a 322 professores que a percepção de autoeficácia e o *Burnout* estão inversamente correlacionados, ou seja, quanto menor o senso de autoeficácia, maior a percepção *Burnout*. Encontrou também como fatores relacionados aos dois construtos, a questão organizacional e as relações interpessoais como variáveis importantes na previsão de *Burnout* nas três dimensões: esgotamento emocional, falta de realização no trabalho e despersonalização.

Salanova (2005) aprofundando a questão dos obstáculos e facilitadores organizacionais da função docente, em estudo longitudinal, aplicou uma escala adaptada para amostra de professores, realizou entrevistas semi-estruturadas em grupo para determinar os facilitadores e obstáculos a função docente. Esses grupos discutiram os obstáculos e facilitadores mais frequentes e chegou-se aos oito itens percebidos como estressores pelos professores espanhóis, por ordem de importância: a) sobrecarga de trabalho por falta de tempo e excesso de tarefas, b) relações pessoais que impliquem em demanda emocional quer com alunos, pais e a sociedade de maneira geral, c) ambigüidade de papel ou o grau que o professor não tem claramente explícitas as atividades que tem que realizar e o que a comunidade escolar espera dele, d) percepção de instruções contraditórias para o exercício da função docente, e) falta de apoio de pares e da direção, f) falta de entrosamento dos companheiros para realizar trabalho de equipe, g) desmotivação, apatia e indisciplina por parte dos alunos e h) problemas com o material didático e falhas ou avarias na estrutura ou instalações. *Burnout*, nas três dimensões, esgotamento emocional, despersonalização ou distanciamento e eficácia profissional foram medidos com a versão espanhola do MBI-GS adaptado por Salanova & Schaufeli, 2000.

As provas de consistência interna dos instrumentos utilizados foram satisfatórias superiores a >0.70 e as correlações encontradas foram na direção esperada pelos autores. Correlação positiva entre despersonalização e esgotamento emocional ($r=0.54$) e correlações negativas entre esgotamento e Eficácia Profissional ($r= - 0.34$) e entre despersonalização e eficácia profissional ($r= -0.45$).

Bermejo-Toro (2007) analisando a relação entre *Burnout* e a variável cognitiva crenças de autoeficácia em professores do ensino médio encontrou correlação negativa entre elas, especialmente com a falta de realização profissional. Nesse estudo, com 71

professores, a avaliação de *Burnout* foi realizada utilizando-se do CBP-R, a mesma escala utilizada no presente estudo e considerou-se somente a subescala que se refere às dimensões de *Burnout*. Para avaliação da percepção de autoeficácia docente foi utilizada a Escala de percepção de eficácia do professor (TSES) na forma breve. Como resultados pode-se observar que a percepção de autoeficácia dos professores teve a pontuação média de 6.48 para o fator de estratégias educativas, 5.75 para o fator de engajamento do alunos e 6.22 para o fator de manejo de classe. Sendo que o escore médio geral foi de 6.15. No instrumento de *Burnout* as médias aferidas foram: 2.42 na dimensão de exaustão física e emocional, 1.73 na dimensão de despersonalização e 2.03 na dimensão de falta de realização profissional. Sendo que o escore médio total nas três dimensões foi de 2.12. Encontrou-se uma correlação significativa negativa e moderada ($r = -.40$) entre Autoeficácia docente e o escore geral de *Burnout*. A dimensão de maior correlação negativa com a autoeficácia docente foi a falta de realização profissional ($r = -.48$) seguida de esgotamento emocional ($r = -.28$) e despersonalização ($r = -.22$)

Albert (2007) investigou a relação entre a autoeficácia e o modelo de ensino autônomo no *Burnout* de professores e encontrou correlações negativas e significativas entre a dimensão de exaustão física e emocional e autoeficácia docente. Investigando ainda a relação entre a autoeficácia percebida de receber suporte no trabalho da direção, de outros professores e níveis de *Burnout*, encontrou forte correlação negativa entre as variáveis; ou seja, quanto maior a percepção de existência de suporte por parte da diretoria e professores, menores os níveis de *Burnout*. No mesmo estudo, constatou o quanto a autoeficácia percebida para resolver as relações desafiadoras e estressadas entre professores e alunos é um preditor de *Burnout* nesse professor.

Skaalvik e Skaalvik (2007) partindo da hipótese que baixas expectativas de manejo de sala de aula podem aumentar o estresse ocupacional e conseqüentemente a exaustão emocional investigaram 246 professores do ensino elementar e médio, esperando uma correlação negativa entre AE do professor e exaustão emocional e despersonalização, fatores componentes do *Burnout*. Foi desenvolvido e aplicado pelos autores, um instrumento de avaliação da AED, *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES), composto por seis fatores: a) adaptação de instruções a necessidades

individuais, b) manter a disciplina, c) motivar os alunos, d) enfrentamento de mudanças e) enfrentamentos de desafios, f) cooperação entre pais e pares. Pelos resultados obtidos houve a confirmação da estrutura multidimensional do construto de autoeficácia docente e o estabelecimento de uma forte relação entre AED e *Burnout* docente (valores de Beta variando de -0.32 a -0.40). Considerando 61% de explicabilidade dos fatores, tanto pela análise de regressão multivariada empregada, quanto pelo modelo de análise estrutural empregado seria permitida uma inferência de predição de um sobre o outro. Altos ou baixos níveis de autoeficácia docente poderiam prever o desenvolvimento ou não da Síndrome de *Burnout*, mas os autores pedem cautela sobre essa afirmação.

Ampliando essa linha de investigação, com o instrumento de avaliação de AED desenvolvido e aplicado no estudo de 2007 e 2008, Skaalvik e Skaallvik (2010), investigaram em 2249 professores noruegueses a relação entre AED, AED coletiva e fatores de controle externo, definidos como a crença dos professores, por exemplo, sobre o ambiente familiar do aluno. Voltaram a investigar a relação entre AED e o *Burnout* docente e o quando este está relacionado ao contexto escolar e a satisfação no trabalho. As relações entre AED e *Burnout* docente foram exploradas pelas médias das análises confirmatórias. AED correlacionou-se negativamente com exaustão emocional (-0.29) e despersonalização (-0.41)

Quanto às relações encontradas entre AED e a percepção do contexto escolar pelo professor nas variáveis: Problemas de disciplina, tempo de trabalho (o trabalho docente toma mais tempo que o disponível na escola: preparar aulas, provas, corrigir, etc..), relações com os pais de alunos, autonomia e suporte de supervisores, foi verificado que um forte preditor de AED é o relacionamento com os pais (0.46) da mesma forma que é um forte preditor de despersonalização (-0.44). A variável tempo mostrou-se um forte preditor de exaustão emocional (0.59). Problemas de disciplina foram também significativamente relacionados tanto com exaustão emocional (0.13) quanto com a despersonalização (0.11).

Arata (2008), em pesquisa realizada sobre *Burnout*, autoeficácia e estresse em três estudos totalizando 929 professores de escolas primárias e secundárias verificou que a satisfação no trabalho e as variáveis de desempenho docente, como a

autoeficácia percebida, podem ser um fator de proteção para o não desenvolvimento de *Burnout*. Tendo como objetivos, descrever a influência da autoeficácia percebida no *Burnout* e no desempenho docente e estabelecer relações entre o desempenho docente e as variáveis associadas a aprendizagem e ao estresse, avaliou 312 professores do sexo masculino e 617 professores do sexo feminino em três estudos.

O primeiro estudo teve como variáveis de investigação as fontes de pressão no trabalho docente, a personalidade classificada como tipo A, a Síndrome de *Burnout*, satisfação no trabalho e a percepção de desempenho docente. No segundo estudo as variáveis foram *Burnout* e Autoeficácia percebida e no terceiro estudo, as variáveis foram: metas de realização, estratégias de aprendizagem, autoeficácia percebida e percepção do desempenho docente. Os resultados do segundo estudo apontam correlações significativas inversas entre as três dimensões de *Burnout* e a autoeficácia percebida, ou seja, maiores níveis de *Burnout* se correlacionam com menores escores de autoeficácia percebida. Também pelos resultados encontrados verifica-se a correlação entre alta autoeficácia e a percepção de maior êxito no cumprimento das tarefas pedagógicas.

Rojas (2010) investigou em professores mexicanos a relação entre a Síndrome de *Burnout* e autoeficácia geral e a associação com algumas variáveis como, sobrecarga de trabalho entre 698 professores do ensino primário. Para avaliação de *Burnout* utilizou o instrumento de Gil-Monte *et al* (2005) em sua versão para profissionais que trabalham em educação. Para medir autoeficácia docente utilizou oito itens modificados da Escala de autoeficácia geral de Baessler e Schwarzer (1996).

Foram encontradas correlações significativas entre as dimensões de *Burnout* propostas pelo instrumento e a AED. Verificou-se pela prova correlacional de Pearson que autoeficácia docente correlacionou-se negativamente com a dimensão desgaste psíquico (-0,25) e positivamente com sobrecarga de trabalho (0,56) com $p < 0.001$.

Na análise estatística descritiva 5,7% deles apresentam baixa autoeficácia 35,9% dos professores indicaram sobrecarga de trabalho, 37,4% apresentam níveis altos de desgaste psíquico. O autor sinaliza que o instrumento não captou níveis significativos de *Burnout* nos professores mexicanos investigados, e os maiores índices foram encontrados na dimensão desgaste psíquico.

Entre as investigações dos construtos de autoeficácia e *Burnout* em docentes no Brasil, podemos citar Costa (2006) que, discorrendo sobre a Teoria Social Cognitiva de Bandura e o conceito de autoeficácia, apresenta pesquisa piloto realizada por ela com 35 professores utilizando o inventário de Jerbeck e Bellico da Costa, de 1999. Os resultados apresentaram a prevalência de níveis de *Burnout* nesses professores e dados correlacionais negativos entre a presença de *Burnout* e alta autoeficácia percebida. Tais achados, apesar de advirem de estudo piloto, apontam na direção de se ampliarem essas investigações, pois a relação entre autoeficácia percebida e o desenvolvimento ou não da Síndrome são perceptíveis.

Bandura (1977) enfatiza a importância da autoeficácia percebida na manutenção e engajamento em programas protetores da saúde, da mesma forma para melhorar a performance e realizações pessoais e laborais. O professor nessa perspectiva é central para que mudanças sejam passíveis de serem feitas na questão da saúde desse profissional e na melhoria das condições de trabalho em que está inserido, sendo produto e produtor.

A leitura psicológica do conceito de autoeficácia na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986-1977) apresenta possibilidades de se desenvolver, nesse profissional, uma percepção pessoal de ser capaz de lidar com as situações adversas pessoais e ambientais e a possibilidade de desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que lhe permitirão continuar sua trajetória, contribuindo para que não se agrave ainda mais o abandono precoce da carreira docente e o desgaste físico, cognitivo, emocional e profissional.

Considerando o cenário educativo laboral do ensino médio, apontado pelos relatórios e pesquisas citados anteriormente, e o adoecimento do profissional docente, urge buscar a compreensão de possibilidades de se desenvolver estratégias pessoais de enfrentamento que possibilitem o não adoecimento e também fortaleçam as capacidades avaliativas-críticas dos professores do ambiente e condições laborais.

Assim, construtos psicológicos, como as crenças de Autoeficácia Docente podem tornar-se foco de investigações buscando-se a correlação existente entre esses e os níveis das dimensões de *Burnout* para uma melhor compreensão do fenômeno.

5. OBJETIVOS DO ESTUDO

O construto da Autoeficácia docente proposto por Bandura (1986, 1997) vem sendo sistematicamente investigado tanto internacionalmente, com novas propostas de medidas e relações quanto nacionalmente, em diferentes níveis de ensino e com professores de diferentes formações (BANDURA, AZZI e POLYDORO 2008; BZUNECK 1996) Da mesma forma, a Síndrome de *Burnout* também tem sido investigada na classe docente e relações significativas têm sido estabelecidas entre o desenvolvimento da Síndrome ou indicadores de desenvolvimento, como o ambiente onde este professor está inserido, volume de trabalho, apoio de pares e dirigentes entre outros. (FERREIRA e AZZI 2010).

Internacionalmente já se identificam estudos investigando a relação inversa entre esses dois construtos como uma possibilidade explicativa-interventiva , considerando a Autoeficácia Docente como mediadora para o desenvolvimento ou não da Síndrome.de *Burnout* (LABONE 2002; SKAALVIK,SKAALLVIK 2007,2008 e 2010).

No Brasil, entretanto, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura essa proposta investigativa está se iniciando com um estudo dessa relação em profissionais de Enfermagem ver, por exemplo, Lima (2009)

Embasada nos conceitos da Teoria Social Cognitiva, realizou-se a presente investigação tendo como objetivos:

- ❖ OBJETIVO GERAL: Investigar as relações entre as crenças de autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout* de professores do Ensino Médio.
- ❖ OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 1. Identificar, descrever e analisar as Crenças de Autoeficácia Docente nas duas dimensões propostas: Intencionalidade Docente e Manejo de Classe considerando as variáveis pessoais e contextuais.
 2. Identificar, descrever e analisar a Síndrome de *Burnout* em suas três dimensões: Exaustão Física e Emocional, Despersonalização e Falta de Realização Emocional, considerando as variáveis pessoais e contextuais.

3. Investigar relações entre: Autoeficácia Docente, Síndrome de *Burnout* e variáveis pessoais e contextuais.

6. MÉTODO

Realizar uma investigação científica demanda a escolha de diferentes estratégias metodológicas e muitas decisões que, em muitos momentos se apresentam como as melhores possibilidades e, no decorrer da investigação, se confirmam como tal, abrem novas possibilidades ou fecham caminhos que antes se apresentavam como claros, objetivos e precisos. A contextualização histórica, social e cultural dos fatos analisados estimula reflexões sobre aspectos relacionados às formas em que o conhecimento foi produzido apontando a relativa autonomia e emancipação do conhecimento ou dos resultados apresentados (MORIN 1991)

Das premissas teóricas que sustentaram essa investigação a busca do conhecimento pelo pensamento lógico científico impôs-se na escolha dos caminhos percorrido para se atingir as metas propostas (TURATO 2003). A busca pelas relações entre as variáveis identificadas nas leituras, então efetuadas que permitiram a formulação da hipótese principal caracteriza o presente estudo como um estudo quantitativo explicativo. Essa escolha se deu por ser esse método, o que aponta melhores possibilidades explicativas à hipótese inicial da correlação inversa, entre Autoeficácia Docente e a Síndrome de *Burnout*, existindo a possibilidade de um estudo das relações e regularidades da variação dessas duas variáveis, objetivo principal dessa investigação.

Para além da descrição de etapas da pesquisa segundo (GAYA 2008) o apoio de análises estatísticas foi fundamental para que os resultados apresentassem confiabilidade e a possibilidade preditiva fosse contemplada. No entanto, garantindo a afirmativa de Cosby (2006, p. 23)

“[...] Novas descobertas de pesquisa quase sempre suscitam novas questões, que por sua vez demandam mais pesquisas; explicações do comportamento freqüentemente precisam ser descartadas ou revistas diante de evidências adicionais. Tal ambiguidade é parte do prazer e entusiasmo em fazer ciência.]”

A seguir passa-se a descrição do local da coleta de dados e a caracterização dos participantes assim como a trajetória percorrida por essa pesquisadora para ter acesso aos dados.

6.6 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em escolas da rede pública de ensino de uma cidade do Sul de Minas Gerais considerada de médio porte em termos econômicos financeiros. Tem, entretanto, uma característica que a distingue de outras cidades com as mesmas dimensões estruturais, qual seja, a de possuir desde 1917 uma escola de ensino superior de engenharia, hoje Universidade Federal com 16 cursos de formação na área tecnológica e um curso de Administração.

A cidade conta atualmente, com um Centro Universitário com 16 cursos nas áreas de Humanas, de Tecnologia e Saúde, além de uma Faculdade de Medicina, uma de Enfermagem e uma de Ciências Econômicas. No âmbito do Ensino Médio, possui seis escolas públicas e mais 4 escolas particulares. Essa configuração educacional tem exercido influência sobre a população fixa e flutuante da cidade que chega a aumentar em até 30% com alunos em busca de formação, sendo a busca pelas instituições de ensino médio e superior constantes, haja vista o preenchimento de 98% das vagas disponíveis nesses dois níveis de ensino. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS 2010; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAJUBÁ-MG 2010)

Frente à necessidade de contato direto com os participantes e pela presença do número suficiente de professores da rede pública, definidos pelo critério de conveniência estabeleceu-se essa cidade e cinco escolas da rede pública como alvos de investigação, além da facilidade de acesso aos participantes pela pesquisadora residir e trabalhar na cidade a mais de 35 anos.

As escolas contempladas são consideradas de médio porte na classificação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais possuem entre 2.000 e 2.500 alunos, funcionam em três turnos (manhã, tarde e noite) atendendo ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio. Estão localizadas em diferentes bairros da cidade

eqüidistantes do centro da cidade, com facilidades de acesso sendo servidas pelo transporte público.

6.7 PARTICIPANTES

O presente estudo teve a participação de 100 professores do ensino médio da rede pública de ensino de uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais, de ambos os sexos, diferentes idades, formação e tempo de docência. Foi condição de inclusão estar atuando como docente responsável pela disciplina que ministrava no momento da coleta de dados.

Após consentimento da Superintendente de Ensino da 15ª. Região de Minas Gerais (MG), através de visita pessoal em que foi apresentado o projeto devidamente aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté / SP, sob o protocolo de número 351-08. Foram assim agendadas as datas de coleta de dados nas escolas juntamente com os diretores, para que houvesse o mínimo de interferência nas atividades diárias dos estabelecimentos de ensino. Isso implicou em várias visitas a mesma instituição, de tal maneira que todos os professores, que compunham a amostra, pudessem responder aos instrumentos propostos.

Como os professores ministravam aulas nos três períodos, manhã, tarde e noite, a coleta aconteceu nos três turnos entre os meses de março a dezembro de 2009.

Para atingir o objetivo de caracterização do perfil da amostra dos professores participantes, foram elaboradas tabelas de frequência das variáveis categóricas do questionário de caracterização do participante, com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) e estatísticas descritivas, mais especificamente valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis (TRIOLA, 2008; MORETTIN e BUSSAB, 2009; COZBY, 2006).

6.7.1 DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Considerando as variáveis pessoais: idade, sexo, tempo de docência, percepção de liberdade de expressão, preparação para a docência, percepção de apoio de pares e da administração e percepção de realização profissional foram elaborados gráficos com a distribuição da amostra indicada.

Para a variável idade observou-se que média de idade da amostra desse estudo é de 44,53 anos com um Desvio Padrão (D.P) de 9,89 anos, sendo a idade mínima de 24 anos e a idade máxima de 66 anos.

Verificou-se que 45% dos participantes do estudo encontram-se na faixa etária entre 40 e 49 anos; 20% na faixa etária entre 30 e 39 anos; 17% na faixa etária entre 50 e 59 anos; 10% na faixa etária entre 60 e 69 anos e 8% dos participantes encontra-se na faixa etária entre 20 e 29 anos.

Dado os resultados encontrados, três classes de distribuição da amostra foram criadas para a variável tempo de exercício do magistério no ensino médio e a tabela 1 apresenta esse resultado:

Tabela1: Frequência da amostra por tempo de docência

FAIXAS	PERCENTUAL
>10	21%
10-19	35%
≥20	44%
TOTAL	100%

Dos participantes, 44% tinha mais de 20 anos de docência no ensino médio.

Para as variáveis: de autopercepção de liberdade de expressão na instituição de trabalho, realização profissional, apoio administrativo e de pares e de preparo para a docência, a amostra apresentou os resultados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 2:Frequência das variáveis de autopercepção do questionário de caracterização

Variáveis	nenhuma	pouca	suficiente	muito	Total
Liberdade de expressão	2%	29%	48%	21%	100%
Realização profissional	7%	36%	43%	14%	100%
Apoio administrativo	2%	30%	57%	11%	100%
Apoio de pares	2%	33%	51%	12%	100%
Preparo para docência	0%	9%	61%	30%	100%

n= 10

Em todas as questões de autopercepção, as maiores porcentagens concentraram-se na percepção de sentir-se suficiente. O destaque para essas variáveis recaí sobre a autopercepção de realização profissional onde a soma dos professores com a percepção de nada realizados com a carreira docente e os com percepção de pouco realizados igualou-se a porcentagem dos docentes com a percepção de suficientemente realizados. Os professores relataram perceberem-se preparados para a docência.

Considerando as variáveis de formação: curso de graduação, natureza da instituição de formação na graduação, ano de conclusão da graduação e formação continuada foi verificado que, 65% dos professores são graduados na área de Ciências Humanas, 25% de Ciências Exatas e 10% na área de Ciências Biológicas

Quanto à natureza da Instituição de formação 90% dos professores participantes graduaram-se em instituições particulares, 8% graduaram-se em instituições públicas e 2% dos professores participantes graduaram-se de forma mista, parte da graduação em instituição pública e parte da graduação em instituição privada o que se mostra de forma inversa nos dados encontrados quanto à natureza da instituição de trabalho atual melhor visualizado na figura 6

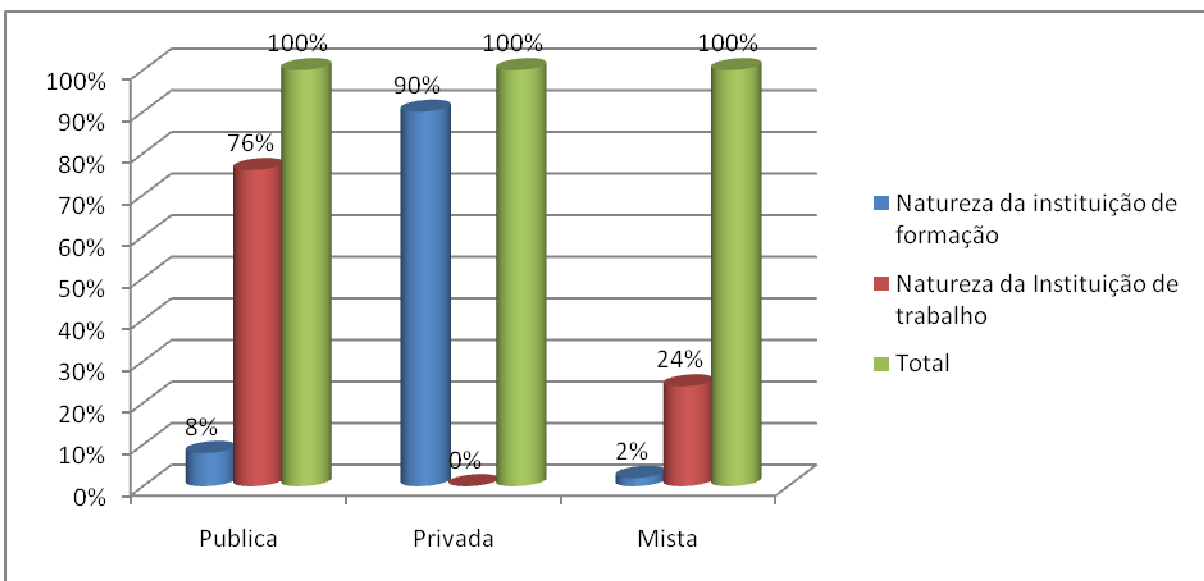


Figura 6: Distribuição da amostra por natureza de formação e natureza da instituição de formação

Na distribuição da mostra por interstício de anos de conclusão de curso, 37% dos participantes graduaram-se em 2000 ou mais, sendo que um dos professores é não concluinte e sua data de graduação será 2011. 33% dos participantes graduaram-se entre 1980 e 1989, 23% dos participantes graduaram-se entre 1990 e 1999 e 7% dos participantes graduaram-se entre 1970 e 1979.

A variável formação continuada representada na figura 12 distribuiu-se da seguinte forma: 32% dos participantes permaneceram com a graduação, 60% dos participantes detém o grau de especialista, 5% dos participantes têm mestrado completo ou em andamento e 2% dos participantes já fizeram o doutorado.

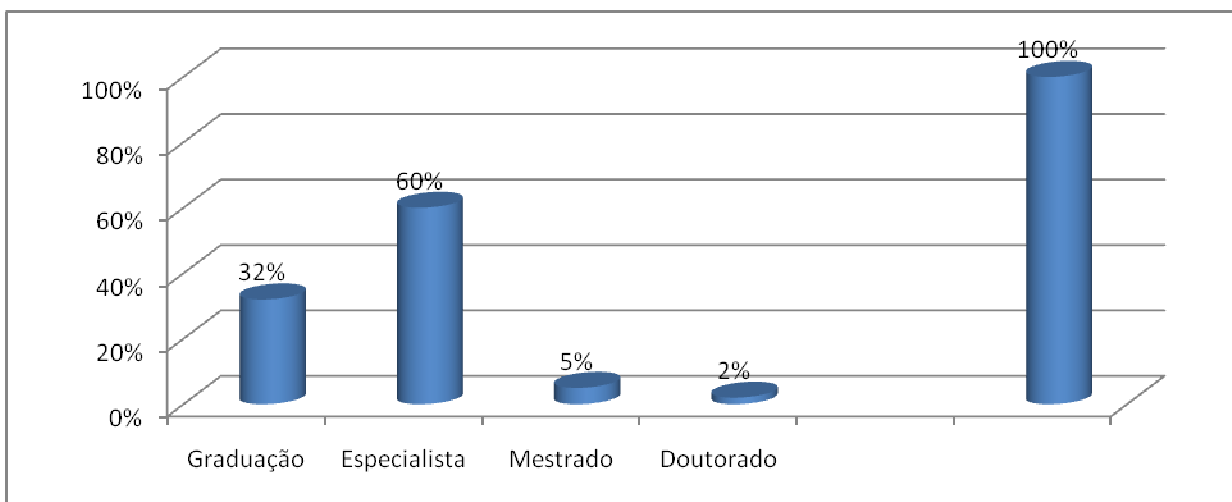


Figura 7: Distribuição da amostra por Formação Continuada.

Considerando as variáveis estruturais, jornada de trabalho semanal, nível de ensino que atua, média de alunos por classe e infra-estrutura escolar verificou-se que na variável jornada de trabalho semanal que 54% dos participantes relatou mais de 30 horas semanais de atividades de ensino, 29% dos participantes relatou jornada entre 20 e 29 horas semanais e 17% dos participantes relatou menos de 20h semanais de atividades de ensino.

Dos professores participantes, 68% deles atuavam nos níveis médio e fundamental de ensino e 32% atuavam somente no nível médio.

Na distribuição de média de alunos por turma 52% dos professores participantes trabalham com turmas no Ensino Médio entre 20 e 34 alunos, 46% trabalham com turmas entre 35 e 50 alunos e 2% dos professores participantes com turmas com menos de 19 alunos.

A distribuição da amostra dos 100 professores quando questionada sobre a infraestrutura escolar, 65% dos participantes relatou ser insuficiente para o exercício da docência e 35% relatou ser suficiente.

A caracterização da amostra descrita acima apresentou um quadro geral de professores com idade variando de 40 a 49 anos, do sexo feminino, com 20 anos de docência ou mais, com formação na área de humanas e a graduação em instituições de ensino particulares. Esses professores tinham 30 ou mais horas de atividade docente semanal, trabalhavam em instituições públicas no ensino médio e fundamental, com

turmas compostas de 20 a 50 alunos. Os participantes avaliaram a estrutura escolar como insuficiente para o exercício das atividades docentes e auto perceberam--se com suficiente liberdade para expressar suas idéias. Avaliaram o apoio administrativo e de pares como suficiente, consideraram-se preparados para a docência e com pouca realização profissional.

6.8 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Dados os objetivos do estudo foram utilizados três instrumentos sendo um questionário, que permitiu acesso a informações pertinentes ao estudo de maneira objetiva de caracterização dos participantes e duas escalas de formato Likert precedidas do Termo de participação voluntária no estudo, ou seja, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO I).

O questionário de caracterização de laochite (2007) (ANEXO II) é composto de 16 questões sendo 10 questões fechadas e seis escalares. Teve como foco de investigação, coletar informações pessoais e profissionais dos professores participantes, sua atividade docente e aspectos relacionados ao contexto da atividade docente.

As questões escalares do questionário foram de cunho de autopercepção do quanto de liberdade de expressão tem esse professor na instituição que trabalha; do quanto de realização pessoal e profissional no exercício das atividades docente e do quanto existe de adequação da estrutura física escolar, do apoio de pares e de gestores.

Nas questões fechadas, variáveis pessoais foram coletadas: idade, sexo, tempo de docência, curso de graduação realizado, natureza da instituição de formação na graduação, ano de conclusão da graduação e formação continuada. Na seqüência, também foram informados: natureza da instituição de trabalho docente, jornada total de trabalho semanal, nível de ensino que atuavam além do ensino médio, média de alunos por classe.

O instrumento aplicado para avaliar a autoeficácia docente foi a Escala de Autoeficácia Docente (ANEXO III) , inicialmente testada e validada em professores de Educação Física em estudo de Polydoro *et al* em 2004. No presente estudo, pequenas alterações foram feitas nos enunciados para contextualização da amostra definida anunciando nas questões a qualificação dos participantes, foi acrescentada a descrição :Professores do Ensino Médio . O foco desse instrumento foi verificar o grau de autoeficácia do docente do Ensino Médio nos fatores Intencionalidade Docente e Manejo de classe. Composto de 24 itens com intervalos de 1 a 6 pontos que verificam o grau de intencionalidade da ação docente (itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 23) e o manejo de classe (itens 1, 3, 5, 7, 13, 16, 21, 22 e 24), que indicaram a percepção do docente para lidar com múltiplos aspectos da sala de aula. Os índices de consistência interna da escala tem se mostrado robustos sendo que no estudo de validação (POLYDORO *et al*, 2004) apresentou análise fatorial satisfatória sendo os itens agrupados em dois fatores: Manejo de classe e Intencionalidade docente que, segundo os autores, apresentavam o maior número de atividades e tarefas docentes.

No estudo de laochite 2007 e Rocha 2009, foram obtidos índices psicométricos satisfatórios com valores de consistência interna (alfa de Cronbach) de **0.913 e 0.910 respectivamente** para o fator Intencionalidade docente ou o quanto esse professor acredita que é capaz de mediar a aprendizagem e o engajamento do aluno. Já o fator Manejo de classe, que representa a crença do professor em ser capaz de enfrentar diferentes aspectos do cotidiano escolar apresentou alfa de Cronbach de **0.863** no estudo de laochite 2007 e **0.819** no estudo de Rocha 2009 também satisfatórios. Na escala total de AED foi encontrado um alfa de Cronbach de **0.934 e 0.933 respectivamente**, o que permite um grau de confiança na replicação do instrumento. Os resultados até então aferidos pela aplicação dessa escala (IAOCHITE, 2007 e ROCHA, 2008) tem apresentado resultados de crenças de autoeficácia docente (AED) considerados altos nos dois fatores.

Para a análise de consistência interna, da escalas aplicadas no presente estudo foi calculado o coeficiente (α) alfa de Cronbach que fornece uma medida estável e precisa de uma variável usando respostas obtidas num ponto específico de tempo.

Nesse coeficiente é feito o cálculo da correlação de cada item com todos os demais e o valor alfa é média aritmética de todos os coeficientes de correlação (COSBY, 2008).

Para analisar a formação de fatores das escalas (CBP-R e AED) foi utilizada a análise fatorial exploratória, com método de estimação de componentes principais e comparadas com os resultados originais. Para fixar o número de fatores foi utilizado o teste do *scree plot*. Foi aplicada então a rotação dos fatores pelos métodos ortogonal *Varimax* e oblíquo *Promax*. Para composição dos fatores foram considerados os itens com carga superior a 0.40 em apenas um dos fatores rotacionados e usados fatores com pelo menos três itens. Também foi feita a análise fatorial confirmatória pelo método de equações estruturais na amostra do presente estudo. Considerou-se alta consistência interna para os fatores da Escala de AED com valores iguais ou maiores que 0.70 ($\alpha > 0.70$). Na análise de consistência interna (α de Cronbach) verificou-se alta consistência interna para os fatores da Escala de AED ($\alpha > 0.70$).

Tabela 3: Consistência Interna da EAED

FATORES	N de itens	α de Cronbach
INTENCIONALIDADE DOCENTE	14	<u>0.922</u>
MANEJO DE CLASSE	10	<u>0.845</u>
TOTAIS	24	<u>0.944</u>

A Tabela 4 apresenta as cinco maiores correlações de cada um dos 24 itens da escala EAED com os demais itens identificadas pelo coeficiente de correlação de Pearson (r_s) que segundo Cozby (2008), fornece a força e a direção da correlação. Quanto mais próximo os valores de 1,00 mais forte é a correlação tanto positivamente quanto negativamente.

Tabela 4: Correlações da EAED

CINCO MAIORES CORRELAÇÕES DE CADA ITEM DA ESCALA EAED

<u>IntAED1*</u>	<u>ManCIAED1</u>	<u>IntAED4</u>	<u>IntAED3</u>	<u>ManCIAED2</u>	<u>IntAED2</u>
r=	0.59198	0.55898	0.54736	0.52310	0.51752
p=	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
<u>IntAED2</u>	<u>IntAED8</u>	<u>ManCIAED2</u>	<u>IntAED9</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>IntAED4</u>
0.66417	0.62755	0.59482	0.58387	0.56985	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED3</u>	<u>IntAED4</u>	<u>IntAED2</u>	<u>ManCIAED3</u>	<u>IntAED1</u>	<u>IntAED8</u>
0.60912	0.56653	0.55641	0.54736	0.52653	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED4</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>IntAED3</u>	<u>IntAED8</u>	<u>IntAED9</u>	<u>IntAED2</u>
0.61842	0.60912	0.59776	0.57928	0.56985	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED5</u>	<u>IntAED8</u>	<u>ManCIAED7</u>	<u>IntAED13</u>	<u>ManCIAED10</u>	<u>IntAED6</u>
0.54347	0.53218	0.48250	0.46613	0.45484	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED6</u>	<u>IntAED13</u>	<u>ManCIAED10</u>	<u>ManCIAED4</u>	<u>IntAED14</u>	<u>ManCIAED8</u>
0.60757	0.53794	0.52701	0.52236	0.49529	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED7</u>	<u>IntAED8</u>	<u>ManCIAED4</u>	<u>IntAED4</u>	<u>IntAED14</u>	<u>ManCIAED1</u>
0.53672	0.52531	0.52290	0.52100	0.49126	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED8</u>	<u>IntAED9</u>	<u>IntAED2</u>	<u>IntAED10</u>	<u>IntAED4</u>	<u>ManCIAED6</u>
0.68242	0.66417	0.59887	0.59776	0.58411	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED9</u>	<u>IntAED12</u>	<u>IntAED8</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>ManCIAED2</u>	<u>IntAED2</u>
0.71385	0.68242	0.65451	0.61572	0.59482	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED10</u>	<u>IntAED8</u>	<u>IntAED4</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>ManCIAED9</u>	<u>IntAED14</u>
0.59887	0.54904	0.51487	0.51473	0.50533	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED11</u>	<u>IntAED14</u>	<u>IntAED8</u>	<u>ManCIAED10</u>	<u>ManCIAED3</u>	<u>IntAED10</u>
0.53052	0.52456	0.49136	0.47044	0.47035	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED12</u>	<u>IntAED9</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>ManCIAED2</u>	<u>IntAED8</u>	<u>IntAED2</u>
0.71385	0.58962	0.57827	0.57473	0.55973	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	

CINCO MAIORES CORRELAÇÕES DE CADA ITEM DA ESCALA EAED

<u>IntAED13</u>	<u>ManCIAED8</u>	<u>IntAED6</u>	<u>ManCIAED4</u>	<u>IntAED12</u>	<u>IntAED5</u>
0.64879	0.60757	0.60670	0.53793	0.48250	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>IntAED14</u>	<u>ManCIAED10</u>	<u>IntAED4</u>	<u>IntAED8</u>	<u>IntAED11</u>	<u>IntAED6</u>
0.61364	0.56233	0.54406	0.53052	0.52236	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED1</u>	<u>IntAED1</u>	<u>IntAED8</u>	<u>IntAED4</u>	<u>IntAED2</u>	<u>ManCIAED2</u>
0.59198	0.56913	0.52567	0.52465	0.49952	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED2</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>IntAED2</u>	<u>IntAED9</u>	<u>IntAED12</u>	<u>IntAED8</u>
0.66037	0.62755	0.61572	0.57827	0.55675	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED3</u>	<u>IntAED8</u>	<u>IntAED3</u>	<u>IntAED2</u>	<u>ManCIAED2</u>	<u>ManCIAED5</u>
0.56117	0.55641	0.51134	0.48135	0.47416	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED4</u>	<u>IntAED13</u>	<u>ManCIAED8</u>	<u>IntAED6</u>	<u>IntAED7</u>	<u>IntAED14</u>
0.60670	0.60083	0.52701	0.52531	0.45988	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED5</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>IntAED12</u>	<u>IntAED3</u>	<u>ManCIAED7</u>	<u>ManCIAED3</u>
0.60225	0.50112	0.49486	0.48764	0.47416	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED6</u>	<u>ManCIAED2</u>	<u>IntAED9</u>	<u>IntAED4</u>	<u>ManCIAED5</u>	<u>IntAED12</u>
0.66037	0.65451	0.61842	0.60225	0.58962	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED7</u>	<u>IntAED5</u>	<u>ManCIAED6</u>	<u>IntAED8</u>	<u>ManCIAED5</u>	<u>IntAED6</u>
0.53218	0.52614	0.48769	0.48764	0.47539	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED8</u>	<u>IntAED13</u>	<u>ManCIAED4</u>	<u>ManCIAED10</u>	<u>IntAED6</u>	<u>IntAED5</u>
0.64879	0.60083	0.51940	0.49529	0.43143	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED9</u>	<u>IntAED10</u>	<u>IntAED9</u>	<u>IntAED4</u>	<u>IntAED8</u>	<u>IntAED14</u>
0.51473	0.43824	0.43353	0.42282	0.41220	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
<u>ManCIAED10</u>	<u>IntAED14</u>	<u>IntAED6</u>	<u>ManCIAED8</u>	<u>IntAED11</u>	<u>ManCIAED7</u>
0.61364	0.53794	0.51940	0.49136	0.47368	
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	

* r=coeficiente de correlação de Pearson; P=Valor-P; n=número de sujeitos (n=100).

Verificou-se que, todos os itens mantêm um coeficiente de correlação positiva entre si, variando de 0.42 a 0.71.

Para testar a hipótese da composição fatorial da escala EAED em dois fatores (itens Int1 a Int14 no fator 1, e itens Man1 a Man10 no fator 2) foi utilizada a análise fatorial confirmatória, via modelo de equações estruturais para variáveis latentes (*structural equation modeling for latent variables*). O modelo é composto de parâmetros fixos (cargas fatoriais iguais a zero) e parâmetros livres a serem estimados (cargas fatoriais diferentes de zero). Foram calculadas estatísticas para testar a adequação do ajuste do modelo aos dados da amostra (*goodness of fit statistics*), e para verificar se os fatores explicam as correlações observadas entre as variáveis, conforme o modelo teórico proposto.

As principais estatísticas foram: a) teste qui-quadrado para adequação de ajuste (verifica se a matriz de covariâncias estimada é igual à matriz de covariâncias da amostra) para amostras grandes esse teste normalmente é significativo e deverá apresentar nível de significância maior que 0.05; b) da razão qui-quadrado (χ^2/GL), no qual o valor encontrado deve ser menor que 2.0 para indicar um bom ajuste c) GFI (Goodness of Fit Index): valor de aceitação maior ou igual a 0.85; d) AGFI (GFI Adjusted for Degrees of Freedom): valor de aceitação maior ou igual a 0.80; e) RMR (Root Mean Square Residual): valor de aceitação menor ou igual a 0.10; f) CFI (Bentler's Comparative Fit Index): valor de aceitação maior ou igual a 0.90 e g) NNFI (Bentler & Bonett's Non-normed Fit Index): valor de aceitação maior ou igual a 0.90.

Os resultados dessas análises encontram-se na Tabela 5.

Tabela 5: Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala de AED

Medidas de adequação de ajuste		
Chi-square =	600.74	df =251
		P<0.001
Chi-square Ratio 2.39
Goodness of Fit Index (GFI)0.62
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AG		0.55
Root Mean Square Residual (RMR)		0.09
Bentler's Comparative Fit Index (CFI) .		0.74
Bentler & Bonett's Non-normed Fit Index(NN FI)		0.71

* Número de itens da escala: 24 itens; n=100 sujeitos.

Verificou-se que apenas um dos critérios de adequação de ajuste obteve valor ideal para aceitação do modelo teórico proposto (RMR).

Para verificar se o modelo fatorial proposto da escala se confirma para a amostra do presente estudo, realizou-se a análise fatorial confirmatória. Foram feitos testes de significância para as cargas fatoriais, para analisar a qualidade do ajuste dos dados aos fatores propostos. Pela estimação das cargas dos fatores verificou-se que, todos os itens foram significativos no respectivo fator apresentando valores de $t > 1,96$. Os resultados encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala EAED.

Item	Fator 1 (Intencionalidade) Carga Padronizada	Valor de t	Item	Fator 2 (Manejo) Carga Padronizada	Valor de t
Int1	0.653	7.17*	Man1	0.620	6.68*
Int2	0.724	8.22*	Man2	0.661	7.24*
Int3	0.669	7.40*	Man3	0.613	6.59*
Int4	0.759	8.79*	Man4	0.486	5.01*
Int5	0.601	6.47*	Man5	0.626	6.75*
Int6	0.565	5.99*	Man6	0.753	8.63*
Int7	0.663	7.31*	Man7	0.609	6.54*
Int8	0.815	9.75*	Man8	0.517	5.37*
Int9	0.724	8.22*	Man9	0.534	5.57*
Int10	0.678	7.52*	Man10	0.522	5.43*
Int11	0.607	6.54*			
Int12	0.702	7.88*			
Int13	0.614	6.63*			
Int14	0.688	7.68*			

Valores significativos das cargas dos itens ($p < 0.05$) para valor de $t > 1.96$

Foi utilizado o teste de Wald, que verifica o quanto a retirada do item influencia na redução da estatística qui-quadrado do modelo para propor modificações nos fatores, através da exclusão de alguns itens de determinados fatores. Houve a indicação de realocação do item Man1 ao fator 1 Também foi feito o teste do multiplicador de Lagrange, que define a necessidade de realocação de um item para outro fator e mostra o quanto haverá de modificação na estatística qui-quadrado ao se realocar este item ao novo fator, a fim de melhorar a correlação entre os itens dentro do mesmo fator apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala de AED

TESTE DE WALD PARA RETIRADA DE ITENS

STEPWISE MULTIVARIATE WALD TEST

PARAMETER	CUMULATIVE STATISTICS			UNIVARIATE INCREMENT	
	CHI-SQUARE	D.F.	P-VALUE	CHI-SQUARE	PROB

NENHUM ITEM SELECIONADO PARA RETIRADA					

TESTE DOS MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA REALOCAÇÃO DOS ITENS NOS FATORES

RANK ORDER OF THE 10 LARGEST LAGRANGE MULTIPLIERS IN _GAMMA_
(DECRÉSCIMO NA ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO APÓS REALOCAÇÃO DO ITEM)

ITEM	FACTOR	CHI-SQUARE	P-VALUE
ManClAED1	F1	13.92667	0.0002
IntAED3	F2	3.41704	0.0645
IntAED8	F2	3.09579	0.0785
ManClAED5	F1	2.86897	0.0903
ManClAED6	F1	2.06379	0.1508
IntAED9	F2	2.05749	0.1515
ManClAED7	F1	1.75583	0.1851
ManClAED3	F1	1.65527	0.1982
IntAED13	F2	1.50122	0.2205
IntAED5	F2	1.05541	0.3043

Pela indicação de realocação do item Man1 ao fator 1 foi refeita a análise fatorial confirmatória e de forma geral os resultados se mantiveram com indicação de realocação do item Int1 ao fator 2 o que está representado nas tabelas 8, 9 e 10

Tabela 8: Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala EAED*, após realocação do item Man1 ao fator 1 (1ª modificação).

Medidas de adequação de ajuste			
Chi-square =	599.17	df = 252	P<0.001
Chi-square Ratio			2.38
Goodness of Fit Index (GFI)			0.62
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI).			0.55
Root Mean Square Residual (RMR)			0.10
Bentler's Comparative Fit Index (CFI)			0.74
Bentler & Bonett's Non-normed Fit Index (NNFI)			0.72

* Número de itens da escala: 24 itens; n=100 sujeitos.

Novamente verificou-se que apenas um dos critérios de adequação de ajuste, obteve valor ideal para aceitação do modelo teórico proposto (RMR) e nova carga de estimação de fatores foi feita após a realocação do item Man1 ao fator 1 conforme apresentado na tabela 9.

Tabela 9: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala EAED, após realocação do item Man1 ao fator 1 (1ª modificação).

Item	Fator 1	Valor de t	Item	Fator 2 (Manejo)	Valor de t
	(Intencionalidade)			Carga Padronizada	
Int1	0.703	8.82*	Man2	0.666	7.23*
Int2	0.727	8.26*	Man3	0.610	6.47*
Int3	0.675	7.47*	Man4	0.496	5.06*
Int4	0.762	8.83*	Man5	0.654	7.06*
Int5	0.598	6.41*	Man6	0.780	8.98*
Int6	0.562	5.95*	Man7	0.634	6.79*
Int7	0.664	7.31*	Man8	0.530	5.47*
Int8	0.820	9.83*	Man9	0.528	5.44*
Int9	0.722	8.18*	Man10	0.534	5.51*
Int10	0.678	7.52*			
Int11	0.607	6.53*			
Int12	0.701	7.86*			
Int13	0.609	6.55*			
Int14	0.691	7.71*			
Man1	0.533	8.82*			

* Valores significativos das cargas dos itens (p<0.05) para valor de t>1.96.

Verificou-se que todos os itens foram significativos no respectivo fator. O teste de exclusão e realocação de itens foi então realizado e foi sugerida a realocação do item Int1 ao fator 2, conforme apresentado na Tabela 10

Tabela 10: Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala EAED, após realocação do Man1 ao fator 1 (1ª modificação).

TESTE DE WALD PARA RETIRADA DE ITENS

STEPWISE MULTIVARIATE WALD TEST

PARAMETER	CUMULATIVE STATISTICS			UNIVARIATE INCREMENT	
	CHI-SQUARE	D.F.	P-VALUE	CHI-SQUARE	PROB

NENHUM ITEM SELECIONADO PARA RETIRADA

RANK ORDER OF THE 10 LARGEST LAGRANGE MULTIPLIERS IN _GAMMA_
(DECRÉSCIMO NA ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO APÓS REALOCAÇÃO DO ITEM)

ITEM	FACTOR	CHI-SQUARE	P-VALUE
IntAED1	F2	5.60233	0.0179
ManClAED3	F1	4.25540	0.0391
IntAED13	F2	3.53375	0.0601
ManClAED9	F1	2.68075	0.1016
IntAED8	F2	2.65761	0.1031
ManClAED5	F1	2.38439	0.1226
ManClAED1	F2	2.24482	0.1341
IntAED9	F2	2.11632	0.1457
IntAED6	F2	1.65102	0.1988
IntAED5	F2	1.63323	0.2013

O mesmo procedimento de análise foi feito atendendo a sugestão de 2ª modificação e os resultados estão apresentados nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 11:. Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala EAED*, após realocação do item Int1 ao fator 2 (2ª modificação).

Covariance Structure Analysis: Maximum Likelihood estimation		
Chi-square = 599.34	df = 251	P<0.001
Chi-square Ratio		2.39
Goodness of Fit Index (GFI)		0.62
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI) . . .		0.55
Root Mean Square Residual (RMR)		0.09
Bentler's Comparative Fit Index (CFI)		0.74
Bentler & Bonett's Non-normed Fit Index (NNFI).		9.72

* Número de itens da escala: 24 itens; n=100 sujeitos.

Nas medidas de adequação de ajuste verificou-se que o critério RMR obteve valor ideal para aceitação do modelo teórico proposto e as cargas fatoriais foram significativas no respectivo fator o que pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12:. Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala EAED, após realocação do item Int1 ao fator 2 (2ª modificação).

Item	Fator 1	Valor de t	Item	Fator 2 (Manejo)	Valor de t
	(Intencionalidade)			Carga Padronizada	
Int2	0.726	8.25*	Int1	0.647	7.03*
Int3	0.668	7.38*	Man2	0.667	7.30*
Int4	0.760	8.79*	Man3	0.615	6.58*
Int5	0.603	6.48*	Man4	0.488	5.01*
Int6	0.563	5.96*	Man5	0.636	6.87*
Int7	0.664	7.31*	Man6	0.763	8.76*
Int8	0.820	9.83*	Man7	0.615	6.59*
Int9	0.726	8.25*	Man8	0.520	5.39*
Int10	0.678	7.53*	Man9	0.529	5.49*
Int11	0.606	6.52*	Man10	0.523	5.42*
Int12	0.703	7.89*			
Int13	0.612	6.60*			
Int14	0.688	7.67*			
Man1	0.632	6.87*			

* Valores significativos das cargas dos itens (p<0.05) para valor de t>1.96.

Novamente, os resultados pouco se alteraram, agora com indicação de retorno do item Int1 ao fator 1. Não houve sugestão de retirada de itens, o que pode ser observado na tabela 13.

Tabela 13: Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala EAED, após realocação do item Int1 ao fator 2 (2ª modificação).

TESTE DE WALD PARA RETIRADA DE ITENS					
PARAMETER	CUMULATIVE STATISTICS			UNIVARIATE INCREMENT	
	CHI-SQUARE	D.F.	P-VALUE	CHI-SQUARE	PROB
NENHUM ITEM SELECIONADO PARA RETIRADA					
TESTE DOS MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA REALOCAÇÃO DOS ITENS NOS FATORES					
RANK ORDER OF THE 10 LARGEST LAGRANGE MULTIPLIERS IN <u>_GAMMA_</u> (DECRÉSCIMO NA ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO APÓS REALOCAÇÃO DO ITEM)					
ITEM	FACTOR	CHI-SQUARE	P-VALUE		
IntAED1	F1	6.35521	0.0117		
IntAED8	F2	5.19956	0.0226		
ManClAED5	F1	3.93267	0.0474		
ManClAED9	F1	3.37890	0.0660		
ManClAED1	F2	2.31589	0.1281		
ManClAED6	F1	2.21998	0.1362		
IntAED13	F2	2.17113	0.1406		
ManClAED3	F1	1.47474	0.2246		
IntAED6	F2	0.97288	0.3240		
ManClAED7	F1	0.79545	0.3725		

Feito isso, novamente os resultados pouco se alteraram, havendo a decisão de encerrar as análises haja vista as poucas mudanças estatísticas de adequação de ajuste do modelo original, privilegiando-se os resultados da estrutura fatorial proposta inicialmente.

As cargas significativas de todos os itens documentam que o modelo fatorial proposto foi adequado para a realização do presente estudo e os alfa de Cronbach altos dos fatores apresentam evidências de validade do instrumento em questão.

Para avaliar o *Burnout* Docente, optou-se pela utilização de uma escala de *Burnout* Docente CBP-R¹ (ANEXO III) , gentilmente cedido por Benevides-Pereira que também está trabalhando em sua validação no Brasil partindo de um estudo

¹ Instrumento em fase de validação no Brasil, gentilmente fornecido por Benevides-Pereira

transcultural com uma amostra de 366 professores na cidade de Maringá no estado do Paraná e 264 professores do ensino primário da cidade de Madrid na Espanha cujos resultados iniciais foram publicados em 2006.

Em 2002, em artigo publicado na Revista Psicologia em Estudo, Jimenez e cols apresentam um estudo de comparação dos instrumentos de avaliação de *Burnout* em professores, no qual uma adaptação do MBI (Maslach *Burnout* Inventory) de Maslach & Jackson (1986), reconhecidamente como um instrumento aceitável por suas características psicométricas, o MBI-ED (Educators Survey-Es), é comparado ao *Cuestionário de Burnout Del Profesorado* CBP-R. Nesse estudo fica evidenciado que os dois instrumentos apresentaram resultados similares aos de outros estudos e os professores apresentaram pontuações elevadas em exaustão emocional e baixas em despersonalização. As evidências de fidedignidade do instrumento bem como validade interna e de convergência com o MBI-Ed foram apresentadas pela Análise das correlações dos fatores e os coeficientes alfa obtidos nas duas escalas. Tal achado permite a utilização do CBP-R, pois uma das formas de se validar um instrumento em suas características psicométricas é por correlação com instrumentos similares além da análise fatorial, verificação de consistência interna, entre outros (ANASTASI e URBINA, 2000).

Para melhor compreensão do instrumento escolhido para investigar o Burnout em professores apresenta-se um breve histórico de sua elaboração.

O instrumento original foi elaborado a partir do *Cuestionário de Burnout Del Profesorado* (CBP) (JIMENEZ *et al* 1993) sendo que está sendo utilizado, nas investigações, uma versão revisada. O CBP-R é então um instrumento desenvolvido, aplicado e validado por Jimenez, Hernandez e Gutierrez (2000) em uma amostra de 222 professores de colégios e institutos públicos de Madrid dos quais 115 foram docentes da educação primária e 107 da educação secundária ou média. Teve como objetivo avaliar os processos de estresse e *Burnout* de professores e as possíveis variáveis antecedentes (apoio institucional, relacionamento com pares, material disponível pela instituição, tempo de trabalho) que poderiam estar atuando como desencadeadoras desse processo. O instrumento é composto de três fatores que por sua vez são divididos em escalas como apresentado na figura 8.

Fator II Desorganização	Itens	Fator III Problemática Administrativa	Itens	Fator I Estresse e Burnout	Itens
Supervisão	24, 52, 39, 26, 56, 32, 30, 63, 13, 15, 37, 25	Preocupações Profissionais	7, 3, 6, 2, 5, 1, 11, 33, 64	Estresse de Papel	38, 60, 49, 57, 23, 35, 55, 41, 62, 48, 58, 59, 31
Condições Organizacionais	12, 45, 14, 20, 34, 53, 65, 66, 19	Falta de Reconhecimento profissional	9, 10, 8, 4	Burnout Exaustão Emocional Despersonalização Falta de Realização Profissional	47, 27, 51, 42, 43, 54, 16, 17 29, 28, 46, 18 21, 22, 50, 40, 44, 61, 36

Figura 8: Estrutura do CBP-R: fatores e itens correspondentes **N=** pontua-se de forma inversa

Fonte: JIMENEZ e COLS (2000)

Os autores, Jimenez *et al* (2000), consideraram como fatores antecedentes ao desenvolvimento da síndrome os fatores denominados Desorganização e Problemática Administrativa, sendo que o primeiro fator (Desorganização) se refere às condições em que se realiza o trabalho docente, ao estilo de direção e apoio dos gestores. Já a Problemática Administrativa propõe itens que se referem ao reconhecimento profissional por seus pares e preocupações profissionais com a função docente. A avaliação dos fatores consequentes, Estresse e Burnout, são compostos por itens que avaliam principalmente o estresse das disfunções do papel docente e as dimensões do Burnout: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional. O CBP-R é uma escala autoavaliativa composta por 66 questões com cinco possibilidades de resposta: escalarmente pode-se pontuar desde 1 - não me afeta até 5 – afeta-me muitíssimo (para os primeiros 11 itens); e também pontuar, desde 1 – totalmente de acordo a 5 – totalmente em desacordo para os 55 itens restantes. A organização da distribuição dos itens por fatores apresenta 32 itens para o Fator I – estresse e *Burnout*, 13 itens para o fator problemática administrativa e 21 itens para o fator III.

As maiores pontuações obtidas em cada escala, segundo os autores, estão relacionadas, teoricamente, com uma maior problemática do respondente.

Os testes de evidência de validade realizados por Jimenez *et al* (2000) apresentaram resultados de alfa de Cronbach >0.70 nas subescalas, excetuando-se a dimensão despersonalização da sub escala de *Burnout* e condições organizacionais do fator Desorganização, como pode ser visto na Tabela 14.

Tabela 14: Consistência interna dos itens do CBP-R

ESCALA	No. DE ITENS	α de Cronbach
ESTRESSE DE PAPEL	13	0.81
<i>BURNOUT</i>	19	0.87
Exaustão Emocional	8	0.81
Despersonalização	4	0.61
Falta de Realização	7	0.77
Supervisão	12	0.86
Condições Organizacionais	9	0.63
Preocupações Profissionais	9	0.72
Falta de Reconhecimento Profissional	4	0.70
TOTAL	66	0.91

Fonte: Jimenez *et al* (2000)

Jimenez *et al.* (2000) refizeram a Análise Fatorial com rotação *oblin* direta e a estrutura dos três fatores considerados como fatores antecedentes e conseqüentes se manteve, não sendo sugerida nenhuma alocação ou retirada de itens. A porcentagem da variabilidade explicada pelos fatores foi 26.16% distribuída da seguinte maneira: Estresse e *Burnout* com 16%, desorganização com 6%, problemática administrativa com 4%, que permite um grau de confiança no instrumento.

Para os autores o instrumento se apresenta como uma ferramenta que permite reconhecer os fatores integrantes do Estresse e do *Burnout* em professores. A análise descritiva dos fatores, pelos autores encontrados, podem ser observados na Tabela 15.

Tabela 15: Resultados da análise descritiva dos estudos de Jimenez *et al*/2000
n= 222

Fatores	MEDIA	D.P	MIN	MAX
Fator I Estresse de papel	2.73	0.62	1.30	4.45
Fator I Esgotamento Emocional	2.22	0.70	1.00	4.50
Fator I Despersonalização	1.65	0.53	1.00	4.00
Fator I Falta de Realização	2.20	0.63	1.00	4.00
Fator II Supervisão	2.66	0.68	1.08	4.50
Condições Organizacionais	2.61	0.56	1.44	3.78
Fator III Preocupações Profissionais	2.15	0.74	1.00	4.22
Falta de Reconhecimento Profissional	3.03	0.89	1.00	5.00
<i>Burnout</i> Total (Fator I II e III)	2.09	0.54	1.00	4.05

Tomando como referencia os dados apresentados por Jimenez e cols (2000) foi realizada, no presente estudo, a análise fatorial confirmatória do CBP-R partindo-se da medida MSA de Kaiser que ficou próxima de 0.60, indicando que a amostra tem consistência para ser utilizada na análise fatorial. Pelo critério de seleção de fatores com autovalor maior que 1, foram obtidos 19 fatores, que explicam 73.6% da variabilidade dos dados. Para medir a confiabilidade da escala CBP-R verificou-se os coeficientes de consistência interna (α de Cronbach), segundo a composição dos fatores da literatura. A Tabela 16. apresenta os resultados encontrados:

Tabela16: Consistência interna do CBP-R indicada pelo α de Cronbach (n=100)

Escala/Fator	No. de itens	α	Itens com menor consistência	α após a retirada do item
Estresse de Papel	13	0.793	BUR1EP9	0.823
Esgotamento e Exaustão Emocional	8	0.794	--	-----
Despersonalização	4	0.505	Bur1Desp2	0.532
Falta de realização profissional	7	0.779	----	----
<i>Burnout</i> (EE, Desp, FRP)	19	0.864	-----	-----
Fator I (Estresse e <i>Burnout</i>)	32	0.903	BUR1EP9	0.907
Supervisão	12	0.847	----	-----
Condições organizacionais	9	0.722	----	-----
Fator II				
Desorganização: Sup,Cond.Org)	21	0.879	-----	-----
Preocupações Profissionais	9	0.722	-----	-----
Falta de reconhecimento profissional	4	0.743	-----	-----
Fator III (Probl/administrativa:	13	0.813	-----	-----

Verificou-se alta consistência interna para os fatores das 3 escalas ($\alpha > 0.70$), exceto para o fator Despersonalização da CBPR, com baixa consistência apresentados na tabela 16.

Na mesma direção, de busca de maiores evidências de validade, a Tabela 17 apresenta as cinco maiores correlações de cada um dos 66 itens da escala CBPR com os demais itens. Foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para melhor entendimento dos resultados da análise fatorial exploratória.

Tabela 17: Cinco maiores correlações entre itens do CBP-R

CINCO MAIORES CORRELAÇÕES DE CADA ITEM DA ESCALA CBPR						CINCO MAIORES CORRELAÇÕES DE CADA ITEM DA ESCALA CBPR (cont.)					
Bur1EP1*	Bur2CO9	Bur1EP12	Bur1EP2	Bur1EP5	Bur1EP8	Bur2Sup2	Bur2CO6	Bur2Sup5	Bur2Sup3	Bur2Sup9	Bur2Sup1
r=	0.42900	0.37458	0.36985	0.34435	0.33315	0.47431	0.46041	0.42234	0.41124	0.40908	0.40908
P=	<.0001	0.0001	0.0002	0.0005	0.0007	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EP2	Bur2Sup4	Bur3FRP1	Bur2CO9	Bur1EP6	Bur3FRP2	Bur2Sup3	Bur2Sup7	Bur2Sup2	Bur2Sup5	Bur2Sup9	Bur2CO6
0.54633	0.50307	0.49956	0.49883	0.46393	0.46393	0.49050	0.42234	0.41801	0.40194	0.36241	0.36241
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0002
Bur1EP3	Bur1FRP7	Bur1EE7	Bur2Sup12	Bur2CO9	Bur1EE6	Bur2Sup4	Bur1EP2	Bur2Sup6	Bur1EP10	Bur1EP6	Bur1EP13
0.49920	0.46620	0.44536	0.43915	0.41103	0.41103	0.54633	0.42420	0.40130	0.36609	0.35879	0.35879
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0002	0.0002	0.0002
Bur1EP4	Bur1DESP3	Bur1EP2	Bur1EP12	Bur2Sup4	Bur1EP6	Bur2Sup5	Bur2CO6	Bur2Sup2	Bur2Sup7	Bur2Sup3	Bur2CO5
0.31201	0.30012	0.29652	0.26074	0.25887	0.25887	0.46193	0.46041	0.45463	0.41801	0.41296	0.41296
0.0016	0.0024	0.0027	0.0088	0.0093	0.0093	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EP5	Bur1EP8	Bur1EE4	Bur1EE7	Bur2CO9	Bur3FRP2	Bur2Sup6	Bur2Sup4	Bur1EP2	Bur1EP13	Bur1DESP3	Bur2Sup12
0.46404	0.45078	0.42460	0.36910	0.35917	0.35917	0.42420	0.40989	0.38877	0.38369	0.36475	0.36475
<.0001	<.0001	<.0001	0.0002	0.0002	0.0002	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0002
Bur1EP6	Bur1EP2	Bur3FRP3	Bur2Sup12	Bur1EP13	Bur1EE6	Bur2Sup7	Bur2Sup12	Bur2Sup9	Bur2Sup10	Bur1EP13	Bur2Sup3
0.49883	0.47649	0.47250	0.46915	0.45262	0.45262	0.55798	0.55370	0.52132	0.50734	0.49050	0.49050
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EP7	Bur1EE3	Bur1FRP7	Bur1EE4	Bur1EE7	Bur2CO9	Bur2Sup8	Bur2CO6	Bur2Sup10	Bur2Sup9	Bur2Sup7	Bur2CO8
0.50701	0.47993	0.47603	0.45578	0.44914	0.44914	0.43098	0.35534	0.35385	0.34440	0.33991	0.33991
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0003	0.0003	0.0005	0.0005	0.0005
Bur1EP8	Bur1EE7	Bur1EP5	Bur1EP2	Bur1EE5	Bur1EE4	Bur2Sup9	Bur2Sup7	Bur2CO5	Bur2Sup10	Bur1EP13	Bur2CO6
0.51199	0.46404	0.46369	0.44259	0.39726	0.39726	0.55370	0.50634	0.49397	0.44767	0.42422	0.42422
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EP9	Bur1EE3	Bur2Sup11	Bur1EP1	Bur3PP4	Bur1EE6	Bur2Sup10	Bur2Sup7	Bur2Sup9	Bur2Sup1	Bur1EP13	Bur2CO6
0.35390	-0.24762	-0.22450	-0.21083	0.20998	0.20998	0.52132	0.49397	0.44888	0.43174	0.40672	0.40672
0.0003	0.0130	0.0247	0.0352	0.0360	0.0360	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EP10	Bur2Sup4	Bur2CO9	Bur1EP7	Bur1EP2	Bur2Sup12	Bur2Sup11	Bur2Sup1	Bur2CO8	Bur2Sup10	Bur2Sup7	Bur2Sup5
0.40130	0.37073	0.35094	0.34698	0.34162	0.34162	0.45001	0.42406	0.39918	0.37973	0.36758	0.36758
<.0001	0.0001	0.0003	0.0004	0.0005	0.0005	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0002
Bur1EP11	Bur1EP3	Bur1FRP1	Bur2CO6	Bur1FRP3	Bur2Sup11	Bur2Sup12	Bur1EP13	Bur2Sup7	Bur1EP6	Bur1EP12	Bur1EP3
0.39283	0.38215	0.34308	0.30910	0.30604	0.30604	0.63727	0.55798	0.47250	0.46142	0.44536	0.44536
<.0001	<.0001	0.0005	0.0018	0.0020	0.0020	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EP12	Bur2Sup12	Bur1EP13	Bur1DESP3	Bur1EP1	Bur1EE6	Bur2CO1	Bur3FRP1	Bur2Sup1	Bur1EP2	Bur2CO8	Bur2CO6
0.46142	0.40106	0.39795	0.37458	0.37174	0.37174	0.37368	0.35570	0.32718	0.32125	0.28907	0.28907
<.0001	<.0001	<.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0003	0.0009	0.0011	0.0035	0.0035
Bur1EP13	Bur2Sup12	Bur2Sup7	Bur1EP6	Bur2Sup9	Bur2Sup10	Bur2CO2	Bur2CO5	Bur2Sup9	Bur2CO8	Bur2Sup2	Bur2Sup1
0.63727	0.50734	0.46915	0.44767	0.43174	0.43174	0.43524	0.41079	0.38397	0.36946	0.36284	0.36284
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0002	0.0002	0.0002
Bur1EE1	Bur1EE2	Bur1DESP2	Bur1EE4	Bur1EP7	Bur1EE7	Bur2CO3	Bur1FRP6	Bur1EP10	Bur1EE5	Bur1FRP1	Bur2CO9
0.52291	0.43798	0.36628	0.34681	0.32203	0.32203	0.34774	0.29717	0.28633	0.28337	0.27617	0.27617
<.0001	<.0001	0.0002	0.0004	0.0011	0.0011	0.0004	0.0027	0.0039	0.0043	0.0054	0.0054
Bur1EE2	Bur1EE1	Bur1FRP7	Bur1EE6	Bur1EP7	Bur1FRP1	Bur2CO4	Bur1EP13	Bur2Sup5	Bur2CO9	Bur2CO3	Bur3PP1
0.52291	0.44179	0.42589	0.39010	0.37293	0.37293	0.26691	0.25355	0.24226	0.22353	0.21801	0.21801
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0001	0.0001	0.0073	0.0109	0.0152	0.0254	0.0293	0.0293
Bur1EE3	Bur1EP7	Bur1FRP7	Bur1EE4	Bur1EE7	Bur1EE5	Bur2CO5	Bur2Sup9	Bur2CO2	Bur2Sup5	Bur1FRP4	Bur1FRP1
0.50701	0.46788	0.45808	0.43187	0.38774	0.38774	0.50634	0.43524	0.41296	0.37791	0.36110	0.36110
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0001	0.0002	0.0002
Bur1EE4	Bur1EE7	Bur1EE6	Bur1EP7	Bur1EE3	Bur1EP5	Bur2CO6	Bur2Sup2	Bur2Sup5	Bur1FRP4	Bur2Sup8	Bur2CO8
0.54413	0.53737	0.47603	0.45808	0.45078	0.45078	0.47431	0.46193	0.43806	0.43098	0.42524	0.42524
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EE5	Bur1EP8	Bur1EE3	Bur2CO9	Bur1FRP6	Bur1FRP1	Bur2CO7	Bur2Sup7	Bur2Sup10	Bur2CO6	Bur2CO5	Bur2Sup9
0.44259	0.38774	0.38566	0.38214	0.37500	0.37500	0.43701	0.35727	0.35171	0.35134	0.32797	0.32797
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0003	0.0003	0.0003	0.0003	0.0009
Bur1EE6	Bur1EE4	Bur1FRP7	Bur1EP6	Bur1EP7	Bur1EE7	Bur2CO8	Bur2Sup1	Bur2CO6	Bur2Sup11	Bur2CO2	Bur2Sup9
0.53737	0.46304	0.45262	0.44882	0.44807	0.44807	0.52714	0.42524	0.42406	0.38397	0.36872	0.36872
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0002
Bur1EE7	Bur2CO9	Bur1FRP7	Bur1EE4	Bur1EP8	Bur1EP3	Bur2CO9	Bur1EE7	Bur1EP2	Bur1EP7	Bur1EP3	Bur3PP1
0.63680	0.57944	0.54413	0.51199	0.46620	0.46620	0.63680	0.49956	0.44914	0.43915	0.43854	0.43854
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1EE8	Bur1EE7	Bur2CO6	Bur1EP7	Bur2CO9	Bur1EP5	Bur3PP1	Bur2CO9	Bur3PP7	Bur1DESP3	Bur1EE7	Bur1FRP1
0.38575	0.35567	0.33352	0.29567	0.29070	0.29070	0.43854	0.35766	0.35296	0.32391	0.32026	0.32026
<.0001	0.0003	0.0007	0.0028	0.0033	0.0033	<.0001	0.0003	0.0003	0.0010	0.0012	0.0012
Bur1DESP1	Bur1DESP3	Bur1DESP4	Bur1EP13	Bur1EP12	Bur2CO5	Bur3PP2	Bur3FRP3	Bur3PP5	Bur3FRP2	Bur3PP6	Bur1EE2
0.32037	0.28295	0.27249	0.24490	0.22257	0.22257	0.35354	0.35238	0.33211	0.32354	0.31083	0.31083
0.0012	0.0043	0.0061	0.0141	0.0260	0.0260	0.0003	0.0003	0.0007	0.0010	0.0016	0.0016

Bur1DESP2	Bur1EE1	Bur1FRP6	Bur1FRP2	Bur1EE5	Bur1EE6	Bur3PP3	Bur1FRP1	Bur3FRP2	Bur1EP6	Bur1EP13	Bur3PP4
0.43798	0.36998	0.33182	0.33172	0.32626	0.33172	0.43736	0.40428	0.40141	0.39412	0.39033	0.39033
<.0001	0.0002	0.0007	0.0007	0.0009	0.0009	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1DESP3	Bur1EP13	Bur1EP12	Bur2Sup6	Bur1EP3	Bur3PP1	Bur3PP4	Bur3PP5	Bur3PP6	Bur3PP3	Bur1EP2	Bur3FRP2
0.40603	0.39795	0.38369	0.37465	0.35296	0.35296	0.46776	0.43965	0.39033	0.37679	0.37069	0.37069
<.0001	<.0001	<.0001	0.0001	0.0003	0.0003	<.0001	<.0001	<.0001	0.0001	0.0001	0.0001
Bur1DESP4	Bur1FRP5	Bur1DESP1	Bur3PP1	Bur2CO7	Bur3FRP2	Bur3PP5	Bur3PP6	Bur3PP4	Bur3FRP2	Bur1EE6	Bur3FRP4
0.31591	0.28295	0.25981	0.23271	0.23073	0.23073	0.51914	0.46776	0.45448	0.42416	0.39196	0.39196
0.0014	0.0043	0.0090	0.0198	0.0209	0.0209	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1FRP1	Bur1FRP2	Bur1FRP7	Bur1FRP4	Bur1FRP6	Bur3PP3	Bur3PP6	Bur3PP5	Bur3FRP2	Bur3PP4	Bur1EP7	Bur3PP7
0.56311	0.49768	0.48532	0.47199	0.43736	0.43736	0.51914	0.47530	0.43965	0.39374	0.35444	0.35444
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0003
Bur1FRP2	Bur1FRP6	Bur1FRP1	Bur1FRP7	Bur1EP7	Bur1EE6	Bur3PP7	Bur3FRP4	Bur3FRP3	Bur3FRP2	Bur3PP1	Bur3PP6
0.56745	0.56311	0.55813	0.40654	0.38544	0.38544	0.52883	0.46611	0.41439	0.35766	0.35444	0.35444
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0003	0.0003	0.0003
Bur1FRP3	Bur1FRP4	Bur1FRP1	Bur1EE3	Bur3FRP2	Bur1EE7	Bur3PP8	Bur3PP9	Bur3PP1	Bur1FRP3	Bur2Sup9	Bur1DESP1
0.45227	0.42119	0.33061	0.32592	0.31228	0.31228	0.72388	0.29598	0.17527	-0.16674	0.16658	0.16658
<.0001	<.0001	0.0008	0.0009	0.0016	0.0016	<.0001	0.0028	0.0811	0.0973	0.0976	0.0976
Bur1FRP4	Bur1FRP1	Bur1FRP3	Bur1EE7	Bur2CO6	Bur1EE4	Bur3PP9	Bur3PP8	Bur3PP1	Bur1EE2	Bur1EP3	Bur1EP4
0.48532	0.45227	0.44641	0.43806	0.38401	0.38401	0.72388	0.26658	-0.16582	0.14827	-0.13468	-0.13468
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0073	0.0992	0.1410	0.1816	0.1816
Bur1FRP5	Bur1EE7	Bur2Sup8	Bur1DESP4	Bur3FRP3	Bur2Sup12	Bur3FRP1	Bur1EP2	Bur1FRP1	Bur3PP3	Bur2CO1	Bur3PP7
0.36315	0.31659	0.31591	0.30829	0.29519	0.29519	0.50307	0.42290	0.38667	0.37368	0.34671	0.34671
0.0002	0.0013	0.0014	0.0018	0.0029	0.0029	<.0001	<.0001	<.0001	0.0001	0.0004	0.0004
Bur1FRP6	Bur1FRP2	Bur1FRP7	Bur1FRP1	Bur1EE6	Bur1EE4	Bur3FRP2	Bur3FRP3	Bur3PP6	Bur1EP2	Bur3PP5	Bur1EP6
0.56745	0.49084	0.47199	0.42617	0.41493	0.41493	0.69826	0.47530	0.46393	0.45448	0.41735	0.41735
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur1FRP7	Bur1EE7	Bur1FRP2	Bur1EP3	Bur1FRP1	Bur1FRP6	Bur3FRP3	Bur3FRP2	Bur3FRP4	Bur1EP6	Bur3PP7	Bur1EP2
0.57944	0.55813	0.49920	0.49768	0.49084	0.49084	0.69826	0.53927	0.47649	0.46611	0.44945	0.44945
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
Bur2Sup1	Bur2CO8	Bur2Sup11	Bur2Sup10	Bur2Sup12	Bur2Sup2	Bur3FRP4	Bur3FRP3	Bur3PP7	Bur3FRP2	Bur3PP5	Bur3PP3
0.52714	0.45001	0.44888	0.44088	0.40908	0.40908	0.53927	0.52883	0.41308	0.39196	0.36422	0.36422
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0002

As relações entre os itens que compõem as escalas do instrumento são elevadas e significativas ($p < 0.001$) na maioria deles. A análise fatorial confirmatória foi feita considerando o modelo de equações estruturais para variáveis latentes (*structural equation modeling for latent variables*).

“Este modelo é composto de parâmetros fixos (cargas fatoriais iguais a zero) e parâmetros livres a serem estimados (cargas fatoriais diferentes de zero). São calculadas estatísticas para testar a adequação do ajuste do modelo (*goodness of fit*) e verificar se os fatores explicam as correlações observadas entre as variáveis, conforme o modelo teórico proposto.” (BATISTONI, NERI e CUPERTINO, 2010 p. 16)

Para testar a hipótese da composição fatorial da escala CBPR em 3 fatores (itens Bur1EP1 a Bur1EP13, Bur1EE1 a Bur1EE8, Bur1DESP1 a Bur1DESP4 e Bur1FRP1 a Bur1FRP7 no fator 1, itens Bur2Sup1 a Bur2Sup12 e Bur2CO1 a Bur2CO9 no fator 2, e itens Bur3PP1 a Bur3PP9 e Bur3FRP1 a Bur3FRP4 no fator 3) foi utilizada a análise fatorial confirmatória, via modelo de equações estruturais para variáveis latentes (*structural equation modeling for latent variables*).

Verificou-se que um dos critérios de adequação de ajuste obteve valor ideal para aceitação do modelo teórico proposto (razão qui-quadrado) o que é suficiente para o prosseguimento das análises apresentado na Tabela 18.

Tabela 18: Medida de Adequação do Ajuste do CBP-R

Medida de Adequação do Ajuste		
Chi-square = 3644.50	df = 2076	P<0.001
Chi-square Ratio		1.76
Goodness of Fit Index (GFI)		0.53
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)		0.50
Root Mean Square Residual (RMR)		0.16
Bentler's Comparative Fit Index (CFI)		0.48
Bentler & Bonett's Non-normed Fit Index (NNFI)		0.46

Número de itens da escala: 66 itens; n=100 sujeitos.

Na estimativa das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala CBP-R encontrou-se os resultados apresentados na Tabela 19.

Tabela 19: Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR.

Item	Fator 1 (Estresse)		Item	Fator 2 (Desorgan.)		Item	Fator 3 (Problem.)	
	Carga Padronizada	Valor de t		Carga Padronizada	Valor de t		Carga Padronizada	Valor de t
Bur1EP1	0.394	3.94*	Bur2SUP1	0.632	6.73*	Bur3PP1	0.366	3.54*
Bur1EP2	0.544	5.67*	Bur2SUP2	0.585	6.12*	Bur3PP2	0.458	4.52*
Bur1EP3	0.611	6.54*	Bur2SUP3	0.525	5.38*	Bur3PP3	0.561	5.72*
Bur1EP4	0.307	3.01*	Bur2SUP4	0.352	3.44*	Bur3PP4	0.520	5.23*
Bur1EP5	0.486	4.98*	Bur2SUP5	0.572	5.96*	Bur3PP5	0.599	6.19*
Bur1EP6	0.538	5.60*	Bur2SUP6	0.402	3.97*	Bur3PP6	0.540	5.46*
Bur1EP7	0.685	7.56*	Bur2SUP7	0.709	7.83*	Bur3PP7	0.595	6.15*
Bur1EP8	0.596	6.34*	Bur2SUP8	0.449	4.50*	Bur3PP8	0.097	0.90
Bur1EP9	0.032	0.31	Bur2SUP9	0.707	7.80*	Bur3PP9	0.077	0.72
Bur1EP10	0.412	4.14*	Bur2SUP10	0.635	6.78*	Bur3FRP1	0.418	4.08*
Bur1EP11	0.327	3.23*	Bur2SUP11	0.539	5.55*	Bur3FRP2	0.782	8.81*
Bur1EP12	0.506	5.21*	Bur2SUP12	0.591	6.20*	Bur3FRP3	0.759	8.45*
Bur1EP13	0.545	5.69*	Bur2CO1	0.358	3.51*	Bur3FRP4	0.597	6.17*
Bur1EE1	0.397	3.97*	Bur2CO2	0.533	5.47*			
Bur1EE2	0.491	5.04*	Bur2CO3	0.235	2.25*			
Bur1EE3	0.552	5.78*	Bur2CO4	0.181	1.73			
Bur1EE4	0.677	7.44*	Bur2CO5	0.502	5.11*			
Bur1EE5	0.466	4.74*	Bur2CO6	0.652	7.01*			
Bur1EE6	0.642	6.96*	Bur2CO7	0.520	5.32*			
Bur1EE7	0.740	8.41*	Bur2CO8	0.549	5.66*			
Bur1EE8	0.343	3.40*	Bur2CO9	0.446	4.46*			
Bur1DESP1	0.239	2.33*						
Bur1DESP2	0.367	3.65*						
Bur1DESP3	0.474	4.84*						
Bur1DESP4	0.259	2.53*						
Bur1FRP1	0.589	6.24*						
Bur1FRP2	0.572	6.02*						
Bur1FRP3	0.349	3.46*						
Bur1FRP4	0.456	4.63*						
Bur1FRP5	0.421	4.24*						
Bur1FRP6	0.522	5.40*						
Bur1FRP7	0.689	7.62*						

* Valores significativos das cargas dos itens ($p < 0.05$) para valor de $t > 1.96$.

Pela estimação das cargas dos fatores verificou-se que os itens bur1ep9, bur2co4, bur3pp8 e bur3pp9 não foram significativos no respectivo fator apresentando valores $t < 1,96$. Na realização do teste Wald e Lagrange houve indicação de exclusão dos itens bur1ep9, bur3pp9, bur3pp8 e bur2co4, e de realocação do item bur2co9 ao fator 1 que pode ser verificado nas Tabelas 20 e 21.

Tabela 20: Teste de Wald para retirada de itens

TESTE DE WALD PARA RETIRADA DE ITENS					
STEPWISE MULTIVARIATE WALD TEST					
	CUMULATIVE STATISTICS			UNIVARIATE INCREMENT	
PARAMETER	CHI-SQUARE	D.F.	P-VALUE	CHI-SQUARE	PROB
LQ9F1	0.09486	1	0.7581	0.09486	0.7581-> Bur1EP9
LQ62F3	0.61357	2	0.7358	0.51871	0.4714 -...-> Bur3PP9

LQ61F3	1.42333	3	0.7001	0.80976	0.3682 -> ...Bur3PP8
LQ48F2	4.40661	4	0.3538	2.98328	0.0841 -> ...Bur2CO4

Tabela 21: Teste de Lagrange para retirada de itens

RANK ORDER OF THE 10 LARGEST LAGRANGE MULTIPLIERS IN _GAMMA_
(DECRÉSCIMO NA ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO APÓS REALOCAÇÃO DO ITEM)

ITEM	FACTOR	CHI-SQUARE	P-VALUE
Bur2CO9	F1	28.57433	<.0001
Bur1EP13	F2	15.74381	<.0001
Bur1EP2	F3	9.23491	0.0024
Bur2Sup3	F3	9.11079	0.0025
Bur1DESP2	2	8.76642	0.0031
Bur1EP6	F3	8.28514	0.0040
Bur2CO9	F3	7.98376	0.0047
Bur2Sup12	F1	7.77697	0.0053
Bur2Sup3	F1	7.53217	0.0061
Bur3FRP1	F1	7.07101	0.0078

As medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala CBP-R foram refeitas após a exclusão dos itens bur1ep9, bur3pp9, bur3pp8 e bur2co4 e realocação do item bur2co9 ao fator 1 (1ª modificação) e estão apresentadas na Tabela 22.

Tabela.22: Medidas de adequação de ajuste após a 1ª modificação

Medida de Adequação do Ajuste	
Chi-square = 3089.37	df = 1826 P<0.001
Chi-square Ratio	1.69
Goodness of Fit Index (GFI)	0.55
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI). . .	0.51
Root Mean Square Residual (RMR)	0.15
Bentler's Comparative Fit Index (CFI)	0.54
Bentler & Bonett's Non-normed Fit Index (NNFI).	0.52

* Número de itens da escala: 62 itens; n=100 sujeitos.

Verificou-se que dos critérios de adequação de ajuste obteve valor ideal para aceitação do modelo teórico proposto (razão qui-quadrado), e pela estimação das cargas dos fatores, todos os itens foram significativos no respectivo fator.

Após essa verificação, foi feita a estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR, após exclusão dos itens Bur1EP9, Bur3PP9, Bur3PP8 e Bur2CO4 e realocação do item Bur2CO9 ao fator 1 (1ª modificação) apresentada na Tabela 23.

Tabela. 23: Análise Fatorial Confirmatória – 1ª. modificação

Item	Fator 1 (Estresse)	Valor de t	Item	Fator 2 (Desorgan.)	Valor de t	Item	Fator 3 (Problem.)	Valor de t
	Carga Padronizada			Carga Padronizada			Carga Padronizada	
Bur1EP1	0.412	4.14*	Bur2SUP1	0.632	6.73*	Bur3PP1	0.361	3.48*
Bur1EP2	0.556	5.86*	Bur2SUP2	0.591	6.18*	Bur3PP2	0.458	4.52*
Bur1EP3	0.614	6.59*	Bur2SUP3	0.536	5.50*	Bur3PP3	0.561	5.72*
Bur1EP4	0.306	3.02*	Bur2SUP4	0.347	3.39*	Bur3PP4	0.520	5.22*
Bur1EP5	0.492	5.06*	Bur2SUP5	0.569	5.91*	Bur3PP5	0.599	6.20*
Bur1EP6	0.532	5.53*	Bur2SUP6	0.396	3.91*	Bur3PP6	0.541	5.48*
Bur1EP7	0.684	7.56*	Bur2SUP7	0.711	7.86*	Bur3PP7	0.595	6.15*
Bur1EP8	0.593	6.31*	Bur2SUP8	0.459	4.60*	Bur3FRP1	0.419	4.10*
Bur1EP10	0.421	4.25*	Bur2SUP9	0.718	7.96*	Bur3FRP2	0.781	8.81*
Bur1EP11	0.325	3.21*	Bur2SUP10	0.645	6.90*	Bur3FRP3	0.760	8.46*
Bur1EP12	0.505	5.22*	Bur2SUP11	0.545	5.61*	Bur3FRP4	0.597	6.17*
Bur1EP13	0.541	5.65*	Bur2SUP12	0.581	6.06*			
Bur1EE1	0.397	3.98*	Bur2CO1	0.351	3.43*			
Bur1EE2	0.478	4.89*	Bur2CO2	0.537	5.51*			
Bur1EE3	0.552	5.78*	Bur2CO3	0.218	2.08*			
Bur1EE4	0.667	7.31*	Bur2CO5	0.502	5.10*			
Bur1EE5	0.472	4.82*	Bur2CO6	0.646	6.92*			
Bur1EE6	0.639	6.92*	Bur2CO7	0.517	5.28*			
Bur1EE7	0.756	8.67*	Bur2CO8	0.551	5.69*			
Bur1EE8	0.352	3.49*						
Bur1DESP1	0.235	2.29*						
Bur1DESP2	0.367	3.66*						
Bur1DESP3	0.473	4.84*						
Bur1DESP4	0.258	2.52*						
Bur1FRP1	0.585	6.21*						
Bur1FRP2	0.559	5.88*						
Bur1FRP3	0.343	3.40*						
Bur1FRP4	0.450	4.57*						
Bur1FRP5	0.420	4.23*						
Bur1FRP6	0.519	5.38*						
Bur1FRP7	0.681	7.52*						
Bur2CO9	0.662	7.24*						

* Valores significativos das cargas dos itens ($p < 0.05$) para valor de $t > 1.96$.

Após a exclusão e realocação de itens, Bur1EP9, Bur3PP9, Bur3PP8 e Bur2CO4 e realocação do item Bur2CO9 ao fator 1 (1ª modificação) foram refeitos os

testes de adequação do modelo apresentados nas Tabelas 24 e 25. Pelo teste Wald não houve sugestão de retirada de nenhum item (Tabela 24).

Tabela 24: Teste Wald Para retirada de itens CBP-R

TESTE DE WALD PARA RETIRADA DE ITENS

STEPWISE MULTIVARIATE WALD TEST
 CUMULATIVE STATISTICS UNIVARIATE INCREMENT
 PARAMETER CHI-SQUARE D.F. P-VALUE CHI-SQUARE PROB
 NENHUM ITEM SELECIONADO PARA RETIRADA

Na realocação de itens verificou-se que houve indicação de realocação do item Bur1EP13 ao fator 2 (Tabela 25).

Tabela 25: Teste de Lagrange para realocação de fatores CBP-R

TESTE DOS MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA REALOCAÇÃO DOS ITENS NOS FATORES

(DECRÉSCIMO NA ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO APÓS REALOCAÇÃO DO ITEM)

ITEM	FACTOR	CHI-SQUARE	P-VALUE
Bur1EP13	F2	15.59114	<.0001
Bur1DESP2	F2	9.17703	0.0025
Bur2Sup12	F1	9.07344	0.0026
Bur1EP2	F3	8.77482	0.0031
Bur2Sup3	F3	8.61970	0.0033
Bur1EP6	F3	8.41519	0.0037
Bur3PP1	F1	7.49507	0.0062
Bur3FRP1	F1	7.32927	0.0068
Bur2Sup3	F1	6.59799	0.0102
Bur3PP3	F1	6.21261	0.0127

Novamente foram feitas medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala CBP-R, após realocação do item Bur1EP13 ao fator 2 (2ª modificação). A Tabela 26 apresenta os resultados dos testes de adequação de ajuste com as modificações propostas.

Tabela 26: Medidas de adequação do ajuste pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR*, após realocação do item Bur1EP13 ao fator 2 (2ª modificação).

Medidas de adequação do ajuste		
Chi-square = 3081.00	df = 1826	P<0.001
Chi-square Ratio		1.69
Goodness of Fit Index (GFI)		0.54
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)		0.51
Root Mean Square Residual (RMR)		0.15
Bentler's Comparative Fit Index (CFI)		0.54
Bentler & Bonett's Non-normed Fit Index (NNFI)		0.53

* Número de itens da escala: 66 itens; n=100 sujeitos.

Verificou-se que um dos critérios de adequação de ajuste (razão qui-quadrado) obteve valor ideal para aceitação do modelo teórico proposto. Foi então refeita a análise fatorial confirmatória apresentada na Tabela 27

Tabela 27:. Estimação das cargas dos fatores pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR, após realocação do item Bur1EP13 ao fator 2 (2ª modificação).

Item	Fator 1 (Estresse)	Valor de t	Item	Fator 2 (Desorgan.)	Valor de t	Item	Fator 3 (Problem.)	Valor de t
	Carga Padronizada			Carga Padronizada			Carga Padronizada	
Bur1EP1	0.414	4.16*	Bur2SUP1	0.625	6.65*	Bur3PP1	0.361	3.48*
Bur1EP2	0.554	5.80*	Bur2SUP2	0.570	5.94*	Bur3PP2	0.457	4.51*
Bur1EP3	0.614	6.58*	Bur2SUP3	0.526	5.39*	Bur3PP3	0.561	5.71*
Bur1EP4	0.306	3.02*	Bur2SUP4	0.369	3.63*	Bur3PP4	0.519	5.22*
Bur1EP5	0.487	4.99*	Bur2SUP5	0.540	5.57*	Bur3PP5	0.599	6.19*
Bur1EP6	0.519	5.38*	Bur2SUP6	0.417	4.15*	Bur3PP6	0.541	5.47*
Bur1EP7	0.686	7.59*	Bur2SUP7	0.725	8.08*	Bur3PP7	0.595	6.15*
Bur1EP8	0.593	6.31*	Bur2SUP8	0.453	4.54*	Bur3FRP1	0.419	4.09*
Bur1EP10	0.416	4.19*	Bur2SUP9	0.721	8.02*	Bur3FRP2	0.782	8.81*
Bur1EP11	0.329	3.25*	Bur2SUP10	0.650	7.00*	Bur3FRP3	0.761	8.48*
Bur1EP12	0.497	5.11*	Bur2SUP11	0.540	5.57*	Bur3FRP4	0.597	6.17*
Bur1EE1	0.407	4.09*	Bur2SUP12	0.618	6.56*			
Bur1EE2	0.486	4.99*	Bur2CO1	0.354	3.47*			
Bur1EE3	0.553	5.80*	Bur2CO2	0.519	5.32*			
Bur1EE4	0.671	7.37*	Bur2CO3	0.225	2.16*			
Bur1EE5	0.482	4.94*	Bur2CO5	0.496	5.04*			
Bur1EE6	0.640	6.93*	Bur2CO6	0.632	6.75*			
Bur1EE7	0.756	8.67*	Bur2CO7	0.511	5.22*			
Bur1EE8	0.350	3.47*	Bur2CO8	0.537	5.53*			
Bur1DESP1	0.226	2.20*	Bur1EP13	0.611	6.46*			
Bur1DESP2	0.381	3.81*						
Bur1DESP3	0.464	4.72*						
Bur1DESP4	0.256	2.50*						
Bur1FRP1	0.589	6.25*						
Bur1FRP2	0.563	5.92*						
Bur1FRP3	0.345	3.42*						
Bur1FRP4	0.454	4.61*						
Bur1FRP5	0.418	4.21*						
Bur1FRP6	0.526	5.46*						
Bur1FRP7	0.681	7.51*						
Bur2CO9	0.664	7.27*						

* Valores significativos das cargas dos itens (p<0.05) para valor de t>1.96.

As cargas fatoriais foram significativas em todos os fatores e não houve indicação de exclusão de qualquer item apresentado na Tabela 28.

Tabela 28:.. Exclusão e realocação de itens pela análise fatorial confirmatória da escala CBPR, após realocação do item Bur1EP13 ao fator 2 (2ª modificação).

TESTE DE WALD PARA RETIRADA DE ITENS

STEPWISE MULTIVARIATE WALD TEST

PARAMETER	CUMULATIVE STATISTICS	UNIVARIATE INCREMENT
CHI-SQUARE	D.F.	P-VALUE
CHI-SQUARE	PROB	
NENHUM ITEM SELECIONADO PARA RETIRADA		

Refeito o teste de Lagrange, novamente, os resultados pouco se alteraram, agora com indicação de realocação do item Bur1DESP2 ao fator 2. Entretanto, tendo em vista as poucas mudanças estatísticas na adequação de ajuste do modelo (Tabela 29) decidiu-se encerrar as análises.

Tabela 29: Teste dos multiplicadores de Lagrange para realocação dos itens nos fatores.

TESTE DOS MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA REALOCAÇÃO DOS ITENS NOS FATORES

RANK ORDER OF THE 10 LARGEST LAGRANGE MULTIPLIERS IN _GAMMA_
(DECRÉSCIMO NA ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO APÓS REALOCAÇÃO DO ITEM)

ITEM	FACTOR	CHI-SQUARE	P-VALUE
Bur1DESP2	F2	10.20482	0.0014
Bur2Sup3	F3	9.23305	0.0024
Bur1EP2	F3	9.22369	0.0024
Bur1EP6	F3	9.13558	0.0025
Bur1EP13	F1	8.33284	0.0039
Bur3PP1	F1	7.57895	0.0059
Bur3FRP1	F1	7.46809	0.0063
Bur2Sup3	F1	7.36081	0.0067
Bur3PP3	F1	5.82562	0.0158
Bur2Sup12	F1	5.78775	0.0161

Considerando os resultados das estatísticas de medidas de ajuste utilizando-se o modelo fatorial proposto pela literatura e as duas modificações sugeridas, verificou-se que apenas um critério o Chi-square Ratio apresentou valores ideais nos três modelos testados, conforme apresentado na Tabela 30.

Tabela 30:. Índices de ajustamento de todos os modelos propostos para o CBP-R

Índices	Valor de referência	Modelo 1	Modelo 2	Modelo3
Qui-quadrado	p>0,05	3644,50	3089,37	3081,00
		df=2576	df=252	df= 1826
		p<0,001	p<0,001	p<0,001
Razão do qui-quadrado	< 2,0	1,76	1,69	1,69
GFI	>ou = 0,85	0,53	0,55	0,54

Índices	Valor de referência	Modelo 1	Modelo 2	Modelo3
RAR	<ou= 0,10	0,16	0,15	0,15
CFI	>ou= 0,90	0,48	0,54	0,54
NNFI	>ou= 0,90	0,46	0,52	0,53

Os resultados das análises confirmatórias do CBP-R sinalizaram a possibilidade da continuidade do estudo uma vez que todas as cargas fatoriais foram significativas nos fatores e pelo menos um critério de adequação do modelo foi atendido. Partindo dessa premissa, foram analisados os dados coletados da escala de *Burnout* em suas 3 dimensões, exaustão emocional, despersonalização e exaustão emocional.

6.9 PROCEDIMENTOS

Foi feito um contato inicial com a Superintendente de Ensino da 15^a. Superintendência de Ensino de Minas Gerais (15^a. SER), com sede na cidade de Itajubá/MG, para apresentação do projeto da pesquisa devidamente aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté sob o número 351-08. Após a solicitação de autorização para a coleta de dados, o que foi prontamente disponibilizado, foi sugerido pela superintendente, que a coleta fosse feita no horário

em que os professores estivessem na instituição de ensino, mas não em sala de aula, e que isso seria comunicado aos diretores para que o agendamento fosse possível, interferindo ao mínimo nas atividades da instituição. Os objetivos do estudo também foram apresentados e a autorização para coleta foi concedida.

Fez-se então um levantamento do número de professores do ensino médio da rede pública estadual na ativa no ano de 2009 na jurisdição da 15ª. Superintendência Regional de Ensino de MG que é composta por 21 municípios, com 23 escolas públicas ofertando o Ensino Médio e decidiu-se iniciar a coleta pela cidade com maior número de escolas, a cidade de Itajubá, que conta com seis escolas com esse nível de ensino.

Na reunião geral no início do ano letivo 2009 de Diretores e Superintendente, a Superintendente apresentou os objetivos do estudo e autorizou aos Diretores a participação voluntária dos professores na condição anteriormente descrita.

Os dados foram coletados por meio dos instrumentos impressos, pessoalmente de forma coletiva ou individual em escolas públicas de Ensino Médio, localizadas na cidade de Itajubá, da Jurisdição da 15ª. SRE de MG, de acordo com as datas e horários que a direção das escolas determinaram como mais conveniente. A aplicação era sempre em uma sala de aula disponibilizada para tal e os professores participantes encontravam-se cumprindo o módulo de estudos ou extra-classe.

A coleta dos dados se deu em quatro momentos (fases) distintos: no início do primeiro semestre letivo 2009 (entre os meses de fevereiro e março), ao final do primeiro semestre letivo (entre os meses de junho e julho), no início do segundo semestre letivo (entre os meses de agosto e setembro) e ao final do segundo semestre letivo (entre os meses de novembro e dezembro), repetindo-se o procedimento de visitas as escolas até alcançar o número de participantes desejado. Para análises posteriores os instrumentos foram apresentados em duas diferentes ordens de apresentação: na primeira seqüência foram apresentados o TLC, o questionário de caracterização, a escala de *Burnout* docente e a escala de autoeficácia docente. Na segunda seqüência foram apresentados o questionário de caracterização, a escala de autoeficácia docente e a escala de *Burnout* docente.

O tempo entre os diferentes momentos de coleta de dados pressupôs alteração nos resultados dos grupos investigados, uma vez que no início dos semestres letivos os

professores tiveram entre 30 e 40 dias sem atividades docentes, o que também foi aventado para a ordem de aplicação. Entretanto tais fatores não foram analisados para o presente estudo.

Nos momentos de aplicação dos instrumentos foi feita apresentação da pesquisadora e destacados a importância da participação dos professores ali presentes como contribuição para a pesquisa, o total sigilo dos dados e a devolutiva ao grupo depois dos resultados publicados. O sigilo foi ainda reforçado, sendo explicado aos professores que, depois de preenchidos, os instrumentos só seriam identificados pela numeração aposta na primeira folha do caderno de aplicação e somente a pesquisadora teria acesso a identificação resguardando a solicitação de retirada da pesquisa dos dados de qualquer participante a qualquer tempo.

Fazia-se então a leitura do termo de consentimento e mediante a anuência do professor participante e após a assinatura das duas vias do termo de consentimento foi entregue uma via e o bloco de instrumentos com o questionário, a escala de auto-eficácia docente e o questionário de *Burnout* – CBP-R.

Alguns participantes (cinco professores) apresentaram dúvidas quanto a forma escalar de apresentação dos instrumentos o que foi esclarecido. Oito professores pediram mais explicações sobre dois itens da escala de Burnout (o item 39): *Meus superiores dão “a cara” por nós que trabalhamos na escola* e o (item 32): *Me preocupa consumir muita bebida alcoólica* o que também foi esclarecido. Essa intercorrência foi um alerta para possíveis dificuldades encontradas pelos respondentes frente a estas questões, o que foi sanado nas aplicações posteriores, com explicações específicas das questões, concomitantes as explicações de apresentação da pesquisa.

O tempo médio para o preenchimento dos instrumentos foi de 50 minutos o que foi favorável ao procedimento pois o módulo do professor, o tempo que ele tem para preparação de aulas, correção de provas e mesmo capacitação, é de 1h e 40 minutos.

O total de 100 instrumentos completos analisados foi obtido de um universo de 157 professores do Ensino Médio da rede pública de uma cidade de médio porte do Sul de Minas Gerais. A Tabela 31 apresenta a frequência de respondentes por escola. Essa amostra de conveniência em cada escola poderá fornecer dados para possíveis estudos futuros em cada instituição.

Tabela 31: Frequência de respondentes por escola

Escola	Frequência	Percentual
Escola 1	15	15%
Escola 2	13	13%
Escola 3	17	17%
Escola 4	16	16%
Escola 5	39	39%
Total	100	100

Na coleta geral de dados foram aplicados 125 instrumentos sendo que 11 foram descartados por conterem itens não respondidos. Ressalta-se que oito professores recusaram-se a responder alegando falta de tempo disponível e seis professores estavam ausentes nos dias de coleta o que pode ser observado na Tabela 32.

Tabela 32: Momentos de coleta e de número de participantes no estudo

Fase	1º. Momento	2º. Momento	3º. Momento	4º. Momento	Total
	Fev-Mar 2009	Jun-Jul 2009	Ago-Set 2009	Nov-Dez 2009	
Nº. total de professores nas escolas investigadas	25	35	36	29	125
Nº. de prof. participantes	23	31	28	29	111
Nº. de recusas		03	02	03	08
Nº. instrumentos incompletos					11
Nº. professores ausentes	02		04		06

6.10 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os 100 instrumentos considerados válidos para a caracterização da amostra foram inicialmente lançados no Programa *Excell* que permite a exportação de dados para outros pacotes de análises estatísticas e foi utilizado o Programa Computacional

The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 8.02. SAS Institute Inc, 1999-2001, Cary, NC, USA.

No plano de análise considerado foram contemplados os resultados de evidências de validade para as duas escalas (EAD e CBP-R) aferidas pelos autores originais, para comparação do comportamento dos instrumentos na amostra do presente estudo.

Para as análises estatísticas da descrição do perfil da amostra dos 100 professores, segundo as variáveis em estudo foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas com os valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) representadas em gráficos de barra, e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (idade, escores das escalas), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis que indicam a distribuição da amostra estudada.

Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman para avaliar a força e a direção da correlação entre duas variáveis. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou - 1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. Foi adotado como critério, para interpretação das análises, os valores correlacionados acima de 0,70 como indicativos de uma forte correlação; e os valores entre 0,30 e 0,70 como indicativos de correlação moderada; e, abaixo de 0,30, como indicativo de fraca correlação (LEVIN e FOX, 2004).

Para comparar os escores das escalas entre as variáveis categóricas foram utilizados os testes de Mann-Whitney (para duas categorias) e de Kruskal-Wallis (para três ou mais categorias), devido à ausência de distribuição normal dos escores. Para estudar a relação entre as variáveis das escalas foi utilizada a análise de regressão linear univariada e multivariada, com critério *Stepwise* de seleção de variáveis. A regressão linear permitiu estimar quanto uma determinada variável se alterou (*Burnout*) em função de uma mudança em certo valor de outra (AED – Manejo e intencionalidade docentes).

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P < 0.05$.

7. RESULTADOS

O propósito desse capítulo é o de apresentar os resultados encontrados nas análises estatísticas descritivas e inferencial dos resultados obtidos com os instrumentos: a) Questionário de caracterização da amostra, b) Escala de Autoeficácia Docente e c) Escala de *Burnout* em Professores versão revisada (CBP-R). A organização de apresentação dos resultados deu-se na seguinte ordem: a) apresentação dos dados descritivos das duas escalas, e do questionário de caracterização c) resultados da análise comparativa dos escores dos fatores das escalas e a variáveis pessoais, estruturais e de formação d) resultados das análises de regressão univariada e multivariada das dimensões das escalas de AED e *Burnout* e as variáveis pessoais, estruturais e de formação.

7.6 ANÁLISE DESCRITIVA DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE (EAED)

Para análise da Autoeficácia Docente foi elaborada a Tabela 33 com os valores descritivos da Média, Desvio Padrão, Mínimo, Mediana e Máximo aferidos em uma escala Likert de 6 pontos, nas suas duas dimensões: Intencionalidade Docente e Manejo de Classe.

Tabela 33: Dados descritivos da Autoeficácia Docente

Dimensões	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
Intencionalidade Docente	4,59	0,70	2,5	6,00	4,79
Manejo de Classe	4,44	0,68	2,6	5,80	4,50
Total	4,53	0,67	2,54	5,92	4,65

Observou-se que nas duas dimensões os participantes tiveram pontuações acima da média com baixa variabilidade de respostas verificada pelo valor dos DP (desvio padrão). A dimensão Intencionalidade docente recebeu a maior média (M = 4,59) e também o maior valor de DP (0,70). O valor máximo encontrado foi de 4,79 também na dimensão intencionalidade docente.

Considerando o ponto médio da escala de AED foram classificados os graus ou níveis de autoeficácia na escala total nas dimensões de manejo de classe e intencionalidade docente. Considerou-se os resultados dos estudos de laochite (2007) aprebtados no Anexo V e Rocha (2008) e a classificação foi baixa, moderada e alta. As respostas com pontuação entre 1 e 2,9 foram consideradas baixas, entre 3 e 4,9 moderadas e entre 5 e 6 altas. A Tabela 34 mostra como os participantes se distribuíram-se nessa classificação.

Tabela 34: Classificação das Frequências de respostas ao item da EAED por participante (n=100)

Faixa de respostas	%	Classificação
1-2,9	1%	Baixa
3,0-4,9	71%	Moderada
5,0 a 6,0	28%	Alta

Pela observação das médias totais tanto nas dimensões Intencionalidade Docente e Manejo de Classe como na pontuação da escala total, verificou-se níveis moderados de autoeficácia docente em 71% dos participantes classificados. Para possibilitar uma análise mais qualitativa, foram analisadas as respostas de cada um dos

itens nas duas dimensões da escala. Inicia-se com a dimensão Intencionalidade docente conforme Tabela 35.

Tabela 35: Dados descritivos da Dimensão Intencionalidade Docente da EAED (n=100)

Itens	MÉDIA	D. P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	4.86	0.85	3.00	5.00	6.00
Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	4.16	1.20	1.00	4.00	6.00
Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	4.76	0.92	2.00	5.00	6.00
Itens	MÉDIA	D. P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	4.63	0.93	3.00	5.00	6.00
Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	4.91	0.88	3.00	5.00	6.00
Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	4.79	0.96	2.00	5.00	6.00
Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	4.38	1.04	2.00	4.00	6.00
Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	4.18	1.17	1.00	4.00	6.00
Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	4.42	0.96	2.00	5.00	6.00
Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	4.69	1.01	1.00	5.00	6.00
Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	4.18	1.15	1.00	4.00	6.00
Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	5.01	0.80	3.00	5.00	6.00
Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	4.58	1.00	2.00	5.00	6.00

Observou-se que o item que obteve menor média (M= 4,16) foi o do enunciado: *Quanto você pode fazer para motivar alunos (as) que demonstram baixo interesse na atividade?* e também o maior DP (1,20) sinalizando uma maior variabilidade de resposta ao item com um mínimo de 1 e máximo de 6 pontos. A maior média observada (M=5,01) no item: *Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos (as) estão confusos?* Com um DP de 0,80 o que indicou baixa variabilidade de respostas. Tal pontuação relaciona-se com a percepção do professor em lidar com fatores pertinentes a sua habilidade de ministrar aulas e ensinar conteúdos.

Na dimensão Manejo de Classe os resultados das estatísticas descritivas em relação a cada um dos itens encontram-se na Tabela 36.

Tabela 36: Dados descritivos da dimensão Manejo de Classe escala de AED (n=100)

Itens	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	3.65	1.28	1.00	4.00	6.00
Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	4.27	1.13	1.00	4.00	6.00
Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	4.38	0.91	1.00	4.50	6.00
Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)	4.93	0.79	3.00	5.00	6.00
Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	4.73	0.87	2.00	5.00	6.00
Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	4.56	1.06	1.00	5.00	6.00
Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	4.49	0.88	2.00	5.00	6.00
Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	4.88	1.00	2.00	5.00	6.00
Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	3.87	1.49	1.00	4.00	6.00
Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	4.67	1.09	2.00	5.00	6.00

Observou-se na apresentação das médias na Tabela 36. que a maior média foi de 4,88 no item *Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?* Tal pontuação relaciona-se com a percepção do professor em lidar com fatores pertinentes a relação interpessoal em sala de aula em sala de aula. A menor média verificada foi de 3,87 no item *Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?* Esse item relaciona-se com a percepção do professor para lidar com fatores externos a sua atuação como docente, mas específicos no tocante a relações estabelecidas com os pais.

7.7 ANÁLISE DESCRITIVA DO *BURNOUT*:CBP-R

Considerando a escala Likert de 5 pontos, na análise da estatística descritiva dos itens do *Burnout* Docente -CBP-R verificou-se os dados apresentados na Tabela 37.

Tabela37: Estatística Descritiva do *Burnout* e suas três dimensões (n=100)

Dimensões	MEDIA	D.P	MIN	MAX	Ma	Q1	Q3
Esgotamento Emocional	2.45	0.83	1.00	4.88	2.38	2.00	2.75
Despersonalização	1.86	0.63	1.00	4.25	1.75	1.50	2.13
Falta de Realização	2.64	0.80	1.14	4.43	2.57	2.00	3.14
Total	2,39	1.16	1.28	4.11	2.42	2.00	2.79

Na pontuação da escala total a média encontrou-se ligeiramente rebaixada sendo que a dimensão, falta de realização profissional é que apresenta maior escore. Pelo desvio padrão verificado a variabilidade de respostas foi alta na escala total. A pontuação máxima obtida foi na dimensão exaustão emocional seguida de falta de realização profissional.

Analisando as dimensões separadamente verificou-se, na dimensão exaustão emocional, que houve um aumento da variabilidade das respostas, pois, os valores do DP são todos maiores que 1 como pode ser observado na Tabela 38.

Tabela 38: Estatística descritiva da Dimensão Exaustão Emocional do *Burnout* (n = 100)

Itens	MÉDIA	D. P.	MIN	MEDIANA	MÁX
Ensinar esgota-me emocionalmente	2.54	1.29	1.00	2.00	5.00
Sinto que qualquer dia poderia ter um ataque de nervos se não deixar de ensinar	2.24	1.29	1.00	2.00	5.00
Sinto-me ansioso/a e tenso/a ao ir trabalhar a cada dia	2.52	1.33	1.00	2.00	5.00
Itens	MÉDIA	D. P.	MIN	MEDIANA	MÁX
Me é muito difícil voltar ao trabalho depois das férias	2.50	1.35	1.00	2.00	5.00
Sinto que meu trabalho está afetando negativamente minha saúde	2.67	1.29	1.00	2.00	5.00
Com frequência me sinto deprimido/a com respeito a minha profissão	2.51	1.28	1.00	2.00	5.00
Eu teria sérias reservas em recomendar minha escola caso um bom amigo/a me dissesse que estava interessado/a em vir a trabalhar nela	2.44	1.31	1.00	2.00	5.00

Encontrou-se pontuações máximas (5) e mínimas (1) em todos os itens e cinco deles com a média ligeiramente aumentada. O item de maior média é o de enunciado *Sinto que meu trabalho está afetando negativamente minha saúde* apresentando uma possível relação entre o adoecimento e o trabalho.

O mesmo procedimento de análise repetiu-se na dimensão Despersonalização e os resultados estão apresentados na Tabela 39.

Tabela 39: Estatística descritiva da Dimensão Despersonalização do *Burnout* (n=100)

Itens	MÉDIA	D. P.	MIN	MEDIANA	MÁX
Às vezes tendo a tratar os estudantes como objetos impessoais	1.75	0.89	1.00	2.00	4.00
Sinto que meus alunos são "o inimigo"	1.76	1.04	1.00	1.00	5.00
Sinto uma pressão constante por parte dos outros para que melhore meu trabalho	1.99	1.09	1.00	2.00	5.00

Minha escola reúne condições
suficientes para que os professores
possam cumprir eficientemente seu
trabalho

1.92

0.96

1.00

2.00

5.00

Essa foi a dimensão que apresentou menores escores medianos tanto nos escores por item quanto no escore geral.

Na dimensão falta de realização profissional foram verificados os resultados apresentados na Tabela 40.

Tabela 40: Estatística descritiva da Dimensão Falta de realização profissional do *Burnout*

Itens	MÉDIA	D. P.	MIN	MEDIANA	MÁX
Basicamente, eu diria que estou muito contente com meu trabalho*	2.84	1.20	1.00	2.50	5.00
Atualmente minha vida é muito proveitosa*	2.55	1.12	1.00	2.00	5.00
Sabendo o que sei agora, se tivesse que decidir de novo se voltaria a escolher este trabalho, definitivamente o escolheria.*	2.68	1.30	1.00	2.00	5.00
Em geral, meu trabalho se adapta muito bem à classe de profissão que eu desejava.*	2.75	1.17	1.00	2.00	5.00
Sinto que me é impossível produzir alguma mudança positiva na vida de meus alunos	2.27	1.27	1.00	2.00	5.00
Tenho me dado conta que desfruto bastante de minha vida*	2.89	1.22	1.00	2.50	5.00
Atualmente sinto minha vida muito aborrecida	2.48	1.25	1.00	2.00	5.00

*itens computados de forma inversa

Nessa dimensão encontrou-se alta variabilidade de respostas com DP variando de 1,12 a 1,30 com um mínimo de 1 a um máximo de 5 pontos. Todos os itens mostraram médias ligeiramente aumentadas e o item *Tenho me dado conta que desfruto bastante de minha vida** foi o que apresentou maior escore médio.

Observou-se também que a dimensão de *Burnout* que apresentou maiores escores médios por item foi a Dimensão – falta de realização profissional.

7.8 AUTOEFICÁCIA DOCENTE E *BURNOUT* EM RELAÇÃO ÀS VARIÁVEIS PESSOAIS, DE FORMAÇÃO E ESTRUTURAIS

Tentando responder as questões sobre quais fatores se diferenciariam nas dimensões dos construtos estudados, autoeficácia docente e *Burnout* foram realizadas análises diferenciais quanto às variáveis pessoais, de formação e estruturais.

Considerando as médias dos fatores foram analisados os dados das variáveis: idade, sexo, tempo de docência e os resultados estão apresentados nas Tabelas 41, 42 e 43.

7.8.1 Idade

A tabela 41. apresenta as comparações das dimensões da AED do *Burnout* - CBPR e a variável numérica idade dos docentes.

Tabela 41: Relação entre os fatores das escalas de AED e *Burnout* e a variável idade

IDADE	DIMENSÕES	N	MÉDIA	D. P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
<40	Intencionalidade Docente	28	4.48	0.76	3.14	4.43	6.00
	Manejo de classe	28	4.24	0.76	3.00	4.25	5.80
	Autoeficácia Docente Total	28	4.38	0.74	3.25	4.35	5.92
	Exaustão Emocional	28	2.67	0.80	1.38	2.50	4.25
	Despersonalização	28	2.06	0.82	1.00	1.75	4.25
	Falta de realização profissional	28	2.68	0.80	1.29	2.57	4.00
	<i>Burnout</i> Total	28	2.75	0.61	1.56	2.78	3.78
40-49	Intencionalidade Docente	45	4.57	0.68	2.50	4.79	5.64
	Manejo de classe	45	4.44	0.63	2.60	4.60	5.50
	Autoeficácia Docente Total	45	4.51	0.64	2.54	4.58	5.58
	Exaustão Emocional	45	2.47	0.90	1.00	2.38	4.88
	Despersonalização	45	1.73	0.50	1.00	1.75	3.25
	Falta de realização profissional	45	2.75	0.87	1.29	2.86	4.43
	<i>Burnout</i> Total	45	2.42	0.69	1.16	2.42	4.11
≥50	Intencionalidade Docente	27	4.75	0.67	3.21	4.93	5.79
	Manejo de classe	27	4.66	0.62	3.30	4.90	5.50
	Autoeficácia Docente Total	27	4.71	0.63	3.25	4.92	5.67

Exaustão Emocional	27	2.17	0.66	1.00	2.25	3.38
Despersonalização	27	1.84	0.57	1.00	1.75	3.00
Falta de realização profissional	27	2.40	0.63	1.14	2.57	3.43
<i>Burnout</i> Total	27	2.39	0.54	1.28	2.41	3.22

N= 100

Não foram encontradas diferenças significativas, entretanto, pela análise das médias dos fatores, observou-se que, os valores da escala de AED aumentam da menor faixa etária (<40 anos) para a maior (≥50anos), ou seja, professores mais jovens apresentam escores médios menores de Intencionalidade docente e Manejo de classe. Da mesma forma pode ser observado que o fator manejo de classe é o que apresenta as menores médias em todas as faixas etárias.

7.8.2 Sexo

Os resultados dispostos na Tabela 42 mostram as médias, valores máximos e mínimos e o DP encontrados na comparação das dimensões da autoeficácia docente, o *Burnout* e a variável sexo.

Tabela 42: Relação entre os fatores das escalas de AED e *Burnout* e a variável sexo

	Dimensões	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	
Masculino	Intencionalidade Docente	33	4.78	0.67	3.21	4.86	6.00	
	Manejo de classe	33	4.61	0.66	3.20	4.70	5.80	
	Autoeficácia Total	33	4.71	0.64	3.21	4.88	5.92	
	Exaustão Emocional	33	2.36	0.81	1.00	2.38	4.25	
	Despersonalização	33	1.89	0.68	1.00	1.75	4.25	
	Falta de realização profissional	33	2.45	0.83	1.14	2.57	4.00	
	<i>Burnout</i> Total	33	2.30	0.69	1.16	2.32	3.84	
	Feminino	Intencionalidade Docente	67	4.50	0.70	2.50	4.64	5.79
		Manejo de classe	67	4.36	0.68	2.60	4.40	5.50
Autoeficácia Total		67	4.44	0.67	2.54	4.50	5.67	
Exaustão Emocional		67	2.49	0.83	1.00	2.38	4.88	
Despersonalização		67	1.84	0.61	1.00	1.75	4.25	
Falta de realização profissional		67	2.73	0.77	1.29	2.71	4.43	
<i>Burnout</i> Total	67	2.44	0.63	1.16	2.42	4.11		

n=100

Não foram encontradas diferenças significativas cabe, entretanto observar que pela comparação das médias dos fatores de autoeficácia docente, as dimensões de *Burnout* e a variável sexo apresentou ligeira variabilidade de resultados. Verificou-se que os homens apresentam maiores escores de AED nos dois fatores da escala: Intencionalidade docente e Manejo de Classe. Na escala de *Burnout* verificou-se que tanto homens quanto mulheres apresentam os maiores escores médios na dimensão Falta de realização Profissional do CBP-R.

7.8.3 Tempo de Docência

Em relação a distribuição dos participantes por tempo de docencia não se encontrou resultados significativos conforme é apresentado na Tabela 43.

Tabela 43: Relações entre os fatores das escalas de AED e *Burnout* e a variável tempo de docência

Tempo Docencia		N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
<10 anos	Intencionalidade	21	4.53	0.76	3.21	4.36	6.00
	Manejo de classe	21	4.22	0.78	3.00	4.10	5.80
	AED Total	21	4.40	0.75	3.25	4.29	5.92
	Exaustão emocional	21	2.52	0.87	1.13	2.50	4.25
	Despersonalização	21	2.00	0.96	1.00	1.75	4.25
	Falta de realização profissional	21	2.57	0.75	1.29	2.43	4.00
	<i>Burnout</i> Total	21	2.68	0.69	1.56	2.75	3.78
10 - 19 anos	Intencionalidade	35	4.44	0.75	2.50	4.57	5.64
	Manejo de classe	35	4.38	0.75	2.60	4.50	5.50
	AED Total	35	4.42	0.74	2.54	4.58	5.58
	Exaustão emocional	35	2.70	0.94	1.00	2.50	4.88
	Despersonalização	35	1.97	0.51	1.00	2.00	3.25
	Falta de realização profissional	35	2.85	0.81	1.29	2.86	4.43
	<i>Burnout</i> Total	35	2.78	0.63	1.31	2.66	4.13
>=20 anos	Intencionalidade	44	4.75	0.61	3.21	4.93	5.79
	Manejo de classe	44	4.60	0.53	3.30	4.65	5.50
	AED Total	44	4.69	0.55	3.25	4.88	5.67
	Exaustão emocional	44	2.21	0.63	1.00	2.25	3.63
	Despersonalização	44	1.69	0.49	1.00	1.75	3.00
	Falta de realização profissional	44	2.50	0.79	1.14	2.50	4.14
	<i>Burnout</i> Total	44	2.46	0.53	1.28	2.41	3.41

Vale ressaltar que pela observação dos dados encontrados verificou-se que os professores com mais tempo como docentes apresentaram escores médios mais altos nas duas dimensões da autoeficácia docente, Intencionalidade docente e Manejo de classe. Chama atenção a faixa de docentes com experiência entre 10 e 19 anos com valores médios menores na dimensão Intencionalidade docente, se comparados aos professores com menos tempo de experiência e mais tempo de experiência. Maiores escores para as dimensões de *Burnout* - Exaustão Emocional e falta de realização profissional foram encontrados em professores com tempo de docência entre 10 e 19 anos. A dimensão Despersonalização teve a maior pontuação nos professores com menos tempo de docência.

7.8.4 Apoio Administrativo

Tendo em vista o prosseguimento das análises para atender os objetivos do estudo realizou-se o teste de Mann-Whitney, para comparação das variáveis entre 2 grupos e Kruskal-Wallis, para comparação entre 3 ou mais grupos.

Pelos resultados apresentados na Tabela 44 verificou-se diferença entre as dimensões da autoeficácia docente as do *Burnout* e a variável apoio administrativo.

Tabela 44: Relações entre os fatores das escalas de AED e *Burnout* e a variável apoio administrativo

Apoio Administrativo		N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**	
NAD/POUCO	Intencionalidade	32	4.33	0.74	3.14	4.43	5.57	P=0.022	'NAD/POUC'≠'MUITO'
	Manejo de classe	32	4.22	0.69	3.10	4.20	5.30	P=0.042	'NAD/POUC'≠'MUITO'
	Exaustão emocional	32	2.56	0.86	1.00	2.50	4.63	P=0.285	
	Despersonalização	32	1.98	0.67	1.00	2.00	4.25	P=0.127	
	Falta de realização profissional	32	2.98	0.75	1.29	3.14	4.43	P=0.004	'NAD/POUC'≠'MUITO'
SUFICIENTE	Intencionalidade	57	4.67	0.63	2.50	4.79	5.79		
	Manejo de classe	57	4.51	0.63	2.60	4.60	5.50		
	Exaustão emocional	57	2.45	0.82	1.00	2.38	4.88		
	Despersonalização	57	1.85	0.61	1.00	1.75	4.25		

Apoio Administrativo		N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR- P**
MUITO	Falta de realização profissional	57	2.54	0.77	1.29	2.43	4.29	
	Intencionalidade	11	4.94	0.77	3.43	5.00	6.00	
	Manejo de classe	11	4.76	0.74	3.00	5.00	5.80	
	Exaustão emocional	11	2.08	0.69	1.00	2.13	3.38	
	Despersonalização	11	1.52	0.56	1.00	1.50	2.50	
	Falta de realização profissional	11	2.16	0.71	1.14	2.14	3.14	

** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

Foram encontrados maiores escores de intencionalidade docente manejo de classe da escala de AED nos professores com percepção de maior apoio administrativo e também foram encontrados maiores escores de falta de realização profissional da Escala de *Burnout*, nos professores participantes com avaliação de menor apoio administrativo.

7.8.5 Percepção de Liberdade de Expressão

Foram encontrados maiores escores das dimensões intencionalidade docente e manejo de classe nos professores participantes que se percebem com maior liberdade de expressão para colocar junto a instituição, suas idéias e dar sugestões. Também foram verificados maiores escores na dimensão exaustão emocional do CBP-R nos professores que avaliam ter menor liberdade de expressão. O que pode ser verificado na Tabela 45.

Tabela 45: Relações entre Liberdade de Expressão e as Dimensões das Escalas de AED e CBP-R

Liberdade de Expressão		N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR- P**	
NADA/POUCO	Intencionalidade	31	4.33	0.77	2.50	4.36	5.57	P=0.009	'NAD/POUC' #'MUITO'
	Manejo de classe	31	4.19	0.70	2.60	4.10	5.30	P=0.026	'NAD/POUC' #'MUITO'
	Exaustão emocional	31	2.81	0.87	1.00	2.75	4.63	P=0.005	'NAD/POUC' #'SUFIC';
	Despersonalização	31	1.98	0.65	1.00	2.00	4.25	P=0.257	'NAD/POUC'

Liberdade de Expressão		N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**
SUFICIENTE	Falta de realização profissional	31	2.91	0.72	1.29	3.00	4.43	P=0.051
	Intencionalidade	48	4.61	0.65	3.14	4.79	6.00	
	Manejo de classe	48	4.49	0.68	3.00	4.60	5.80	
	Exaustão emocional	48	2.27	0.75	1.00	2.19	4.88	
MUITO	Despersonalização	48	1.84	0.65	1.00	1.75	4.25	
	Falta de realização profissional	48	2.52	0.81	1.29	2.50	4.29	
	Intencionalidade	21	4.94	0.57	3.50	5.00	5.64	
	Manejo de classe	21	4.71	0.53	3.30	4.90	5.50	
	Exaustão emocional	21	2.32	0.78	1.13	2.25	4.25	
	Despersonalização	21	1.69	0.54	1.00	1.75	3.00	
	Falta de realização profissional	21	2.50	0.79	1.14	2.29	4.14	

** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

7.8.6 Percepção de Apoio de Pares

Nessa análise verificou-se maiores escores nas duas dimensões da autoeficácia docente, intencionalidade docente e manejo de classe, nos professores com percepção de maior apoio dos pares assim como foram verificados maiores escores de falta de realização profissional nos professores com percepção de menor apoio dos pares. A Tabela 46 apresenta esses resultados

Tabela 46: Comparação da variável apoio de pares e as escalas de AED e CBP-R

APOIO DOS PARES		N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**
NADA/POUCO	Intencionalidade	37	4.48	0.60	3.36	4.43	5.50	P=0.010
	Manejo de classe	37	4.32	0.57	3.10	4.30	5.40	P=0.024
	Exaustão emocional	37	2.74	0.91	1.13	2.50	4.88	P=0.058
	Despersonalização	37	1.96	0.64	1.00	1.75	4.25	P=0.438
SUFICIENTE	Falta de realização profissional	37	2.93	0.75	1.71	2.86	4.43	P=0.005
	Intencionalidade	51	4.55	0.76	2.50	4.79	5.64	
	Manejo de classe	51	4.43	0.73	2.60	4.60	5.50	
	Exaustão emocional	51	2.30	0.75	1.00	2.25	4.25	
	Despersonalização	51	1.80	0.63	1.00	1.75	4.25	
	Falta de realização profissional	51	2.55	0.78	1.14	2.57	4.14	
	Intencionalidade							

APOIO DOS PARES		N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**
MUITO	Manejo de classe	12	5.14	0.54	4.21	5.14	6.00	
	Exaustão emocional	12	4.89	0.58	3.60	5.00	5.80	
	Despersonalização	12	2.16	0.64	1.13	2.25	3.00	
	Falta de realização profissional	12	1.75	0.64	1.00	1.75	3.00	
		12	2.10	0.68	1.29	1.93	3.14	

**Teste Kruskal-Wallis para comparação de três grupos independentes

7.8.7 Percepção de Maior preparação para a Docência

Na tabela 47 foram verificados maiores escores na escala de AED nos fatores intencionalidade docente e manejo de classe nos professores com percepção de maior preparação para docência e maiores escores na dimensão despersonalização da escala CBP-R nos professores com menor preparo para a docência.

Tabela 47: Relações entre a percepção de estar preparado para a docência e as Dimensões das Escalas de AED e CBP-R

Preparação para a Docência		N	MÉDIA	D. P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**	**
POUCO	Intencionalidade	9	4.18	0.97	2.50	4.21	5.50	P=0.012	-> 'POUCO'≠'MUITO'
	Manejo de classe	9	3.83	0.84	2.60	3.60	5.00	P=0.002	-> 'POUCO'≠'MUITO'
	Exaustão emocional	9	2.60	0.82	1.50	2.50	4.25	P=0.868	
	Despersonalização	9	2.67	0.83	1.50	2.50	4.25	P=0.001	-> 'POUCO'≠'MUITO'; 'SUFIC'≠'MUITO'
SUFICIENTE	Falta de realização profissional	9	2.89	0.70	1.71	2.86	3.71	P=0.225	
	Intencionalidade	61	4.50	0.64	3.14	4.57	5.64		
	Manejo de classe	61	4.37	0.63	3.10	4.40	5.50		
	Exaustão emocional	61	2.42	0.79	1.00	2.38	4.88		
MUITO	Despersonalização	61	1.84	0.56	1.00	1.75	4.25		
	Falta de realização profissional	61	2.69	0.74	1.29	2.57	4.29		
	Intencionalidade	30	4.91	0.63	3.21	4.96	6.00		
	Manejo de classe	30	4.77	0.56	3.20	4.90	5.80		
MUITO	Exaustão emocional	30	2.45	0.91	1.00	2.44	4.63		
	Despersonalização	30	1.64	0.52	1.00	1.63	3.00		
	Falta de realização profissional	30	2.45	0.92	1.14	2.14	4.43		

**Teste Kruskal-Wallis para comparação de três grupos independentes

7.8.8 Percepção de maior realização profissional

Nos professores participantes do estudo foram verificados maiores escores na escala de AED na dimensão intencionalidade docente nos professores que relatam percepção de maior realização profissional apresentados na Tabela 48.

Tabela 48: Comparação de percepção de realização profissional e fatores e dimensões de AED e *Burnout*

Realização Profissional	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P	**	
NADA/POUCO	Intencionalidade	43	4.34	0.76	2.50	4.43	5.79	P=0.009	-> 'NAD/POUC'≠ 'MUITO'
	Manejo de classe	43	4.31	0.69	2.60	4.30	5.50	P=0.244	
NADA/POUCO	Exaustão emocional	43	2.82	0.83	1.13	2.50	4.88	P<0.001	-> 'NAD/POUC'≠'SUFIC'; 'NAD/POUC'≠'MUITO'
	Despersonalização	43	2.00	0.73	1.00	1.75	4.25	P=0.267	
Realização Profissional	Falta de realização profissional	43	3.25	0.55	2.14	3.14	4.43	P<0.001	-> 'NAD/POUC'≠ 'SUFIC'; 'NAD/POUC'≠'MUITO'
	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**		
SUFICIENTE	Intencionalidade	43	4.78	0.55	3.50	4.86	5.64		
	Manejo de classe	43	4.52	0.63	3.10	4.60	5.50		
	Exaustão emocional	43	2.25	0.71	1.00	2.13	4.25		
	Despersonalização	43	1.78	0.52	1.00	2.00	3.00		
MUITO	Falta de realização profissional	43	2.25	0.62	1.14	2.14	4.14		
	Intencionalidade	14	4.82	0.72	3.43	5.04	6.00		
	Manejo de classe	14	4.61	0.75	3.00	4.80	5.80		
	Exaustão emocional	14	1.90	0.64	1.00	1.81	3.00		
MUITO	Despersonalização	14	1.63	0.56	1.00	1.63	2.50		
	Falta de realização profissional	14	1.96	0.59	1.29	1.71	3.43		

** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

Os dados também sugeriram que professores com maiores escores nas dimensões de *Burnout* de Exaustão Emocional e Falta de realização profissional são os que tem menor percepção de realização na profissão.

7.8.9 Ano de conclusão da graduação

Na análise da variável ano de conclusão da graduação verificou-se que os professores com maiores escores na escala de AED na dimensão manejo de classe são os que se graduaram entre os anos de 70 a 89, conforme apresentado na Tabela 49.

Tabela 49: Comparação de percepção de ano de conclusão da graduação e fatores e dimensões de AED e *Burnout*

Ano de Conclusão de Curso	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**
70-89	Intencionalidade	40	4.66	0.62	3.21	4.86	5.79
	Manejo de classe	40	4.56	0.60	3.30	4.65	5.50
	Exaustão emocional	40	2.45	0.66	1.38	2.38	4.50
	Despersonalização	40	1.74	0.50	1.00	1.75	3.00
	Falta de realização profissional	40	2.65	0.77	1.14	2.57	4.29
90-99	Intencionalidade	23	4.66	0.70	3.14	4.86	5.64
	Manejo de classe	23	4.58	0.66	3.00	4.70	5.50
	Exaustão emocional	23	2.38	0.78	1.00	2.50	4.25
	Despersonalização	23	1.95	0.52	1.00	2.00	3.00
	Falta de realização profissional	23	2.71	0.85	1.29	2.86	4.00
>=2000	Intencionalidade	37	4.48	0.78	2.50	4.43	6.00
	Manejo de classe	37	4.24	0.73	2.60	4.10	5.80
	Exaustão emocional	37	2.48	1.01	1.00	2.25	4.88
	Despersonalização	37	1.93	0.79	1.00	1.75	4.25
	Falta de realização profissional	37	2.58	0.80	1.29	2.43	4.43

** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

7.8.10 Percepção da Infraestrutura escolar

Na comparação entre os escores de infraestrutura escolar e os fatores e dimensões da EAED e o CBP-R encontrou-se maiores escores de falta de realização profissional nos professores com percepção insuficiente ou pouco suficiente da estrutura escolar, conforme apresentado na Tabela 50.

Tabela 50: Comparação de percepção de ano de infraestrutura escolar e fatores e dimensões de AED e *Burnout*

Infraestrutura Escolar	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P**
INSUFICIENTE	Intencionalidade	31	4.46	0.81	2.50	4.71	5.57 P=0.325
	Manejo de classe	31	4.32	0.80	2.60	4.40	5.40 P=0.737
	Exaustão emocional	31	2.60	0.92	1.00	2.38	4.63 P=0.341
	Despersonalização	31	1.93	0.70	1.00	1.75	4.25 P=0.499
	Falta de realização profissional	31	2.83	0.76	1.29	2.71	4.43 P=0.036 ->INSUF'≠'SUFIC'; 'POUC SUF'≠'SUFIC'
POUCO SUFICIENTE	Intencionalidade	34	4.56	0.68	3.14	4.75	5.64
	Manejo de classe	34	4.50	0.58	3.30	4.55	5.50
	Exaustão emocional	34	2.45	0.73	1.00	2.50	4.00
	Despersonalização	34	1.91	0.66	1.00	2.00	4.25
SUFICIENTE	Falta de realização profissional	34	2.73	0.82	1.14	2.86	4.00
	Intencionalidade	35	4.75	0.60	3.43	4.86	6.00
	Manejo de classe	35	4.49	0.65	3.00	4.60	5.80
	Exaustão emocional	35	2.31	0.82	1.00	2.13	4.88
	Despersonalização	35	1.74	0.53	1.00	1.75	3.00
	Falta de realização profissional	35	2.37	0.75	1.29	2.14	4.14

** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

Retomando os resultados até então apresentados pode-se verificar que o estudo das relações estabelecidas e apresentadas entre as dimensões a escala de autoeficácia docente e a escala de *Burnout* apresentou que o nível de autoeficácia docente dos participantes foi moderado e 71% deles teve pontuação média entre 3 e 4,9. O fator manejo de classe da escala de AED apresentou menor pontuação média que o fator intencionalidade docente. Na escala de *Burnout* foram encontradas pontuações médias mais altas na dimensão Falta de realização profissional, seguida da dimensão Exaustão emocional.

As análises diferenciais entre as dimensões das escalas e as variáveis pessoais, de formação e estruturais apresentaram resultados significativos em algumas relações como percepção de apoio administrativo, percepção liberdade de expressão e apoio de pares, percepção de realização profissional e infraestrutura escolar e preparação para a docência. A maioria das dimensões analisadas se relacionaram de maneira moderada e significativa e estão esquematicamente apresentadas na figura 9 o que possibilita um esboço geral do delineamento do perfil desse professor investigado.

VARIÁVEL*	Autoeficácia Docente	Burnout Docente
>Apoio Administrativo	>Manejo de Classe >Intencionalidade >escores médios AED	
<Apoio Administrativo		>Falta de Realização Profissional
>Liberdade de Expressão no trabalho	>Manejo de Classe >Intencionalidade >escores médios AED	
<Liberdade de Expressão no trabalho		>Exaustão Emocional
>apoio de pares	>Manejo de Classe >Intencionalidade >escores médios AED	
<apoio de pares		>Falta de Realização Profissional
>preparação para a docência	>Manejo de Classe >Intencionalidade >escores médios AED	
<preparação para a docência		>Despersonalização
>Realização Profissional	>Manejo de Classe >Intencionalidade >escores médios AED	
< Realização Profissional		>Exaustão Emocional >Falta de Realização Profissional
>tempo de graduado	>manejo de Classe	
<Infra-estrutura escolar		>Falta de realização profissional

>maior <menor

* variáveis com diferenças significativas.

Figura 9: Apresentação das relações encontradas entre autoeficácia docente e *Burnout*

7.9 CORRELAÇÕES ENTRE OS ESCORES MÉDIOS DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E DA SINDROME DE *BURNOUT*

Para retomar o objetivo do presente estudo de investigar as relações entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de *Burnout* foram calculadas as correlações entre as variáveis numéricas das Escalas de Autoeficácia Docente nas dimensões Intencionalidade Docente e Manejo de Classe e a Escala de *Burnout* do

CBP-R nas dimensões Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional. Tomou-se como fonte de análise da força e direção das correlações encontradas como proposto por Levin e Fox (2004) no que se refere à força do relacionamento no geral. Para esse autor a representação dos graus dos coeficientes de correlação, tanto no sentido positivo quanto negativo for 0 – Não há correlação; se houver a pontuação de 0,10 a 0,29 – correlação fraca; de 0,30 a 0,60 – correlação moderada; correlação forte de 0,70 a 0,90. A pontuação 1 é a correlação perfeita.

A correlação de Spearman (r) entre as dimensões da autoeficácia docente, Intencionalidade docente e Manejo de classe e as dimensões de *Burnout*: Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de realização profissional apresentou os resultados expostos na Tabela 51.

Tabela 51: Correlações entre os escores médios da AED e do *Burnout* do CBP-Rr

Auteficacia Docente \ <i>Burnout</i>		Exaustão Emocional	Despersonalização	Falta de realização Profissional	<i>Burnout</i> Total
Intencionalidade Docente	$r=$	-0.20929 (F)	-0.26245 (F)	-0.34909 (M)	-0.39369(M)
	$p=$	0.0366	0.0083	0.0004	<.0001
Manejo de classe	$r=$	-0.21492(F)	-0.28554(F)	-0.27240(F)	-0.36679(M)
	$p=$	0.0318	0.0040	0.0061	0.0002
Autoeficácia Total	$r=$	-0.21935(F)	-0.28230(F)	-0.32400(M)	-0.39186(M)
	$p=$	0.0283	0.0044	0.0010	<.0001

Γ = coeficiente de correlação de Spearman

p = valor >0,001

F=correlação fraca

M=correlação moderada

Pela observação da Tabela 51 verificou-se correlação inversa entre as dimensões de autoeficácia docente e o *Burnout*. Encontrou-se fraca correlação entre a dimensão da autoeficacia Intencionalidade Docente e as dimensões do *Burnout* Exaustão emocional e Despersonalização e correlação moderada com os escores de falta de realização e *Burnout* Total. Verificou-se fraca correlação da dimensão manejo de classe da autoeficácia docente e as três dimensões do *Burnout*, entretanto verificou-se correlação moderada com o *Burnout* total. Observou-se fraca correlação entre a

autoeficácia total e as dimensões exaustão emocional e despersonalização e correlação moderada entre falta de realização profissional e *Burnout* total. Destacam-se os valores encontrados no escore da correlação entre o *Burnout* Total (exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional) e o total da escala de AED (intencionalidade docente e manejo de classe). No total geral as escalas se correlacionaram de forma moderada e significativa ($p > 0001$).

7.10 ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR UNIVARIADA E MULTIVARIADA PARA OS FATORES DAS ESCALAS E AS VARIÁVEIS PESSOAIS, ESTRUTURUAIS E DE FORMAÇÃO.

Buscando uma melhor compreensão de qual ou quais variáveis se relacionam isoladamente com os escores da Autoeficácia docente e do *Burnout* docente foram realizadas análises univariadas, com critério *Stepwise* de seleção de variáveis. Foram investigadas todas as variáveis categóricas presentes no Questionário de Caracterização do Participante e sua Atividade Docente (Anexo). Essas variáveis foram selecionadas considerando principalmente resultados encontrados na revisão de literatura efetuada para o presente estudo.

Importante destacar que tais análises buscam tão somente mostrar o perfil do participante com maiores e menores escores das dimensões de *Burnout* e autoeficácia docente e não criar um modelo preditivo sendo, então possível considerar as variabilidades explicadas (R^2) de baixos valores, desde que sejam significativos: $P < 0.05$.

7.10.1 Dimensões do *Burnout* e as variáveis pessoais, de formação e estruturais.

A Tabela 52. a seguir, apresenta os resultados das análises de regressão linear univariada (com critério *Stepwise* de seleção de variáveis) para estudar a relação das

variáveis de interesse com o escore de exaustão emocional do Burnout e a seleção das variáveis para a análise multivariada.

Tabela 52: Análise de regressão linear univariada para escore de exaustão emocional do CBPR

Variáveis pessoais	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Idade (anos)	<40 (ref.)	---		
	40-49	-0.197 (0.195)	0.315	
	≥50	-0.503 (0.219)	0.024	0.0525
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	-0.127 (0.176)	0.472	0.0053
Apoio administrativo	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.107 (0.182)	0.558	
	Muito	-0.479 (0.287)	0.099	0.0280
Percepção de Liberdade de expressão	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.541 (0.183)	0.004	
	Muito	-0.485 (0.225)	0.034	0.0878
Percepção de Apoio dos pares	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.447 (0.173)	0.011	
	Muito	-0.587 (0.266)	0.029	0.0804
Percepção de Preparação para docência	Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.175 (0.297)	0.557	
	Muito	-0.151 (0.316)	0.633	0.0036
Percepção de Realização profissional	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.567 (0.163)	<0.001	
	Muito	-0.915 (0.233)	<0.001	0.1738
Variáveis formação				
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)	---		
	10-19	0.182 (0.222)	0.413	
	≥20	-0.310 (0.213)	0.148	0.0523
Graduação	Humanas (ref.)	---		
	Exatas	-0.005 (0.196)	0.980	
	Biológicas	0.213 (0.282)	0.453	0.0061
Variáveis pessoais				
Ano de conclusão de curso	1970-1989 (ref.)	---		
	1990-1999	-0.073 (0.218)	0.739	
	≥2000	0.023 (0.190)	0.903	0.0020
Natureza da instituição de formação	Privada (ref.)	---		
	Pública	0.198 (0.289)	0.495	0.0048

	Graduação (ref.)	---		
Formação continuada	Especialização	0.045 (0.179)	0.801	0.0136
	Mestrado	0.396 (0.344)	0.254	
<hr/>				
Variáveis estruturais				
<hr/>				
Natureza da instituição de trabalho	Pública (ref.)	---		
	Ambas	0.079 (0.194)	0.684	0.0017
	<20 (ref.)	---		
Jornada de trabalho na semana		0.213		
	20-29	(0.254)	0.402	
	≥30	0.083 (0.231)	0.720	0.0082
Nível de ensino que atua	Fundamental (ref.)	---		
	Fundamental e Médio	-0.173 (0.177)	0.331	0.0096
Média de alunos por classe	<35 (ref.)	---		
	35-50	0.238 (0.165)	0.152	0.0208
Infraestrutura escolar	Insuficiente (ref.)	---		
	Pouco Suficiente	-0.148 (0.205)	0.471	
	Suficiente	-0.290 (0.203)	0.158	0.0205

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência. (n=100).P<0.05

Verificou-se relações significativas com as variáveis idade, percepção de liberdade de expressão, de apoio de pares e de realização profissional. Tomando como referência essas variáveis foi feita a análise multivariada apresentada na Tabela 53

Tabela 53: Análise de regressão linear multivariada para escore de exaustão emocional do CBPR (n=100).

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial

1. Realização profissional	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	-0.521 (0.159)	0.002	0.1738
	Muito	-0.813 (0.232)	<0.001	

2. Idade (anos)	<40 (ref.)			
	40-49	-0.194 (0.179)	0.280	0.0463
	≥50	-0.448 (0.202)	0.029	

3. Liberdade de expressão	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	-0.403 (0.172)	0.021	0.0436
	Muito	-0.241 (0.217)	0.270	

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.2637. Intercepto (EP): 3.235 (0.182); P<0.05.

Pelos resultados da análise multivariada, verifica-se relação conjunta significativa de percepção de realização profissional, idade e percepção de liberdade de expressão com o escore de exaustão emocional do CBPR. Os professores com percepção de realização profissional suficiente ou muito satisfeitos com a carreira têm uma redução de 0.52 e 0.81 pontos no escore de exaustão emocional do CBPR com uma variabilidade explicada de 17%. Os professores com idade acima de 50 anos têm uma redução de 0.45 pontos no escore de exaustão emocional do CBPR, e os professores com percepção de suficiente liberdade de expressão têm uma redução de 0.40 pontos no escore de exaustão emocional do CBPR. Ou seja, os docentes com maior escore de exaustão emocional do CBPR são aqueles com percepção de menor realização profissional, encontram-se na faixa etária de menor idade e tem menor percepção de liberdade de expressão.

Prosseguindo as análises univariadas e multi variadas a Tabela 54 , apresenta os resultados da análise de regressão das variáveis de interesse a o escore de despersonalização do CBPR.

Tabela 54: Análise de regressão linear univariada para escore de despersonalização do CBPR

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²

Idade (anos)	<40 (ref.)			
	40-49	-0.329 (0.150)	0.030	
	≥50	-0.220 (0.168)	0.193	0.0476
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	0.047 (0.135)	0.729	0.0012
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)			
	10-19	-0.029 (0.171)	0.868	
	≥20	-0.307 (0.165)	0.065	0.0525
Apoio administrativo	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	-0.126 (0.138)	0.364	
	Muito	-0.454 (0.218)	0.040	0.0429
Liberdade de expressão	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	-0.140 (0.145)	0.336	
	Muito	-0.293 (0.178)	0.102	0.0277
Apoio dos pares	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	-0.156 (0.136)	0.257	
	Muito	-0.209 (0.210)	0.321	0.0170
Preparação para docência	Pouco (ref.)			
	Suficiente	-0.827 (0.205)	<0.001	
	Muito	-1.025 (0.219)	<0.001	0.1855
Realização profissional	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	-0.215 (0.134)	0.112	
	Muito	-0.375 (0.191)	0.053	0.0471
Graduação	Humanas (ref.)			
	Exatas	0.128 (0.149)	0.392	
	Biológicas	0.113 (0.216)	0.600	0.0089
Ano de conclusão de curso	1970-1989 (ref.)			
	1990-1999	0.208 (0.165)	0.210	
	≥2000	0.188 (0.144)	0.193	0.0235
Natureza da instituição de formação	Privada (ref.)	---		
	Pública	0.068 (0.221)	0.760	0.0010
Formação continuada	Graduação (ref.)			
	Especialização	-0.143 (0.137)	0.301	
	Mestrado	-0.090 (0.264)	0.734	0.0110
Natureza da instituição de trabalho	Pública (ref.)	---		
	Ambas	-0.111 (0.148)	0.456	0.0057
Jornada de trabalho na semana	<20 (ref.)			
	20-29	-0.194 (0.192)	0.314	
	≥30	-0.300 (0.175)	0.088	0.0302

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
Média de alunos por classe	<35 (ref.)	---		
	35-50	-0.023 (0.127)	0.855	0.0003
Infraestrutura escolar	Insuficiente (ref.)	---		
	Pouco Suficiente	-0.016 (0.157)	0.921	
	Suficiente	-0.192 (0.156)	0.221	0.0195

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência.

Utilizando o critério *stepwise* de seleção de variáveis considerando as variáveis idade, percepção de apoio administrativo e percepção de preparação para a docência foi realizada a análise multivariada e a variável que melhor se relacionou com a dimensão despersonalização foi a de percepção de preparação para a docência. Os resultados estão apresentados na Tabela 55.

Tabela 55: Análise de regressão linear multivariada para escore de despersonalização do CBPR (n=100).

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Preparação para docência	Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.827 (0.205)	<0.001	
	Muito	-1.025 (0.219)	<0.001	0.1855

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.1855. Intercepto (EP): 2.667 (0.192); P<0.001.

Pelos resultados da análise multivariada, verifica-se relação significativa de preparação para docência com o escore de despersonalização do CBPR: os professores que relataram percepção suficiente de preparação para docência ou percepção de estar muito preparados tiveram uma redução de 0.83 e 1.03 pontos no escore de despersonalização do CBPR com uma variabilidade explicada de 18,55%. Ou seja, os docentes com maior escore de despersonalização do CBPR foram os que tiveram percepção de menor preparação para docência.

Para a dimensão realização profissional os resultados da análise univariada encontra-se na Tabela 56 a seguir.

Tabela 56: Análise de regressão linear univariada para dimensão de falta de realização profissional CBPR (n=100).

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Idade (anos)	<40 (ref.)	---		
	40-49	0.069 (0.190)	0.718	
	≥50	-0.287 (0.213)	0.181	0.0354
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	-0.273 (0.168)	0.107	0.0262
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)	---		
	10-19	0.278 (0.217)	0.205	
	≥20	-0.071 (0.209)	0.733	0.0398
Apoio administrativo	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.439 (0.168)	0.010	
	Muito	-0.822 (0.265)	0.003	0.1088
Liberdade de expressão	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.395 (0.180)	0.031	
	Muito	-0.409 (0.221)	0.067	0.0545
Apoio dos pares	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.385 (0.163)	0.020	
	Muito	-0.839 (0.251)	0.001	0.1149
Preparação para docência	Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.198 (0.283)	0.485	
	Muito	-0.437 (0.301)	0.150	0.0283
Realização profissional	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-1.003 (0.127)	<0.001	
	Muito	-1.290 (0.181)	<0.001	0.4653
Graduação	Humanas (ref.)	---		
	Exatas	-0.119 (0.189)	0.531	
	Biológicas	0.053 (0.272)	0.847	0.0051
Ano de conclusão de curso	1970-1989 (ref.)	---		
	1990-1999	0.058 (0.210)	0.783	
	≥2000	-0.071 (0.183)	0.699	0.0039
Natureza da instituição de formação	Privada (ref.)	---		
	Pública	-0.002 (0.279)	0.993	0.0000

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
Natureza da instituição de trabalho	Pública (ref.)	---		
	Ambas	0.156 (0.186)	0.404	0.0071
Jornada de trabalho na semana	<20 (ref.)	---		
	20-29	-0.155 (0.245)	0.527	
	≥30	-0.137 (0.223)	0.539	0.0047
Nível de ensino que atua	Fundamental (ref.)	---		
	Fundamental e Médio	0.005 (0.171)	0.978	0.0000
Média de alunos por classe	<35 (ref.)	---		
	35-50	0.252 (0.158)	0.115	0.0252
Infraestrutura escolar	Insuficiente (ref.)	---		
	Pouco Suficiente	-0.103 (0.193)	0.595	
	Suficiente	-0.463 (0.192)	0.018	0.0635

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência.

Após a seleção das variáveis foi feita a análise multivariada e as variáveis que melhor se relacionaram com essa dimensão do *Burnout* foi a percepção de realização profissional, com valor de P<0.001 e uma variabilidade explicada de 46,53% e a percepção de apoio de pares, apresentados na Tabela 57.

Tabela 57: Análise de regressão linear multivariada para escore de falta de realização profissional do CBPR (n=100).

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Realização profissional	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.950 (0.128)	<0.001	
	Muito	-1.190 (0.183)	<0.001	0.4653
2. Apoio dos pares	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	-0.154 (0.128)	0.235	
	Muito	-0.458 (0.198)	0.023	0.0290

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.4943. Intercepto (EP): 3.345 (0.107); P<0.001.

Pelos resultados da análise multivariada, verificou-se relação conjunta significativa de percepção de realização profissional e de apoio dos pares com o escore de falta de realização profissional do CBPR. Os professores que percebem-se na variável realização profissional suficientemente ou muito satisfeitos têm uma redução de 0.95 e 1.19 pontos no escore de falta de realização profissional do CBPR, com 47% de variabilidade explicada. Já os professores que tiveram a percepção de muito apoio dos pares tiveram uma redução de 0.46 pontos no escore de falta de realização profissional do CBPR, com uma baixa variabilidade explicada de 2%. Ou seja, os docentes com maior escore de percepção de falta de realização profissional do CBPR foram os que se perceberam com menor realização profissional e tiveram menor percepção de apoio dos pares.

7.10.2 Dimensões da autoeficácia docente e as variáveis pessoais, de formação e estruturais

A Tabela 58 a seguir, apresenta os resultados das análises de regressão linear univariada para estudar a relação das variáveis de interesse com o escore de manejo de classe da autoeficácia docente.

Tabela 58: Análise de regressão linear univariada para escore da dimensão manejo de classe (n=100).

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Idade (anos)	<40 (ref.)	---		
	40-49	0.193 (0.160)	0.232	
	≥50	0.420 (0.180)	0.022	0.0534
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	0.252 (0.143)	0.080	0.0310
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)	---		
	10-19	0.164 (0.184)	0.376	
	≥20	0.379 (0.177)	0.035	0.0491
Apoio administrativo	Nada ou Pouco (ref.)	---		

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
	Suficiente	0.288 (0.146)	0.052	
	Muito	0.545 (0.231)	0.021	0.0654

Apoio dos pares	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	0.113 (0.143)	0.430	
	Muito	0.575 (0.220)	0.010	0.0664

Preparação para docência	Pouco (ref.)			
	Suficiente	0.539 (0.225)	0.019	
	Muito	0.937 (0.240)	<0.001	0.1508

Realização profissional	Nada ou Pouco (ref.)			
	Suficiente	0.207 (0.145)	0.158	
	Muito	0.303 (0.207)	0.148	0.0307

Graduação	Humanas (ref.)			
	Exatas	0.128 (0.160)	0.428	
	Biológicas	0.188 (0.231)	0.419	0.0111

Ano de conclusão de curso	1970-1989 (ref.)			
	1990-1999	0.028 (0.174)	0.874	
	≥2000	-0.320 (0.152)	0.038	0.0560

Natureza da instituição de formação	Privada (ref.)			
	Pública	-0.047 (0.238)	0.843	0.0004

Formação continuada	Graduação (ref.)			
	Especialização	0.111 (0.148)	0.454	
	Mestrado	0.225 (0.284)	0.429	0.0091

Natureza da instituição de trabalho	Pública (ref.)			
	Ambas	-0.007 (0.160)	0.964	0.0000

Jornada de trabalho na semana	<20 (ref.)			
	20-29	-0.215 (0.204)	0.295	
	≥30	0.130 (0.186)	0.487	0.0491

Nível de ensino que atua	Fundamental (ref.)			
	Fundamental e Médio	-0.029 (0.146)	0.845	0.0004

Média de alunos por classe	<35 (ref.)			
	35-50	0.077 (0.136)	0.572	0.0033

Infraestrutura escolar	Insuficiente (ref.)			
	Pouco Suficiente	0.180 (0.169)	0.288	
	Suficiente	0.169 (0.168)	0.316	0.0144

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência.

Verificou-se na análise univariada que as variáveis idade, percepção de apoio administrativo e de pares, percepção de liberdade de expressão e percepção de preparo para docência e ano de conclusão da graduação relacionaram-se significativamente com a dimensão manejo de classe. Passou-se então, pelo critério stepwise, as análises multivariadas que apresentaram os resultados da Tabela 59.

Tabela 59: Análise de regressão linear multivariada para escore de manejo de classe da EAED (n=100).

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Preparação para docência	Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	0.540 (0.225)	0.018	0.1508
	Muito	0.875 (0.239)	<0.001	
2. Apoio dos pares	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	0.077 (0.136)	0.572	0.0378
	Muito	0.443 (0.212)	0.039	

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.1886. Intercepto (EP): 3.758 (0.216); P<0.001.

Pelos resultados da análise multivariada, verificou-se relação conjunta significativa de percepção de preparação para docência e apoio dos pares com o escore da dimensão manejo de classe da autoeficácia docente. Os professores que relataram percepção suficiente ou muita preparação para a docência tiveram um aumento de 0.54 e 0.88 pontos no escore da dimensão manejo de classe da autoeficácia docente e uma variabilidade explicada de 15,08%. Os professores que se perceberam com muito apoio dos pares tiveram um aumento de 0.44 pontos no escore de manejo de classe da autoeficácia docente. Ou seja, os docentes com maior escore na dimensão manejo de classe da autoeficácia docente foram os que apresentaram percepção de maior preparação para docência e percepção de maior apoio dos pares.

A Tabela 60 apresenta os resultados das análises de regressão linear univariada para estudar a relação das variáveis de interesse com o escore da dimensão intencionalidade docente da autoeficácia.

Tabela 60: Análise de regressão linear univariada para escore da dimensão intencionalidade docente da autoeficácia docente

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Idade (anos)	<40 (ref.)	---		
	40-49	0.084 (0.169)	0.622	
	≥50	0.267 (0.189)	0.162	0.0212
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	0.276 (0.147)	0.064	0.0346
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)	---		
	10-19	-0.086 (0.192)	0.653	
	≥20	0.221 (0.184)	0.233	0.0403
Apoio administrativo	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	0.342 (0.150)	0.025	
	Muito	0.609 (0.238)	0.012	0.0797
Liberdade de expressão	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	0.283 (0.155)	0.072	
	Muito	0.604 (0.191)	0.002	0.0945
Apoio dos pares	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	0.065 (0.146)	0.658	
	Muito	0.654 (0.225)	0.005	0.0843
Preparação para docência	Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	0.316 (0.239)	0.189	
	Muito	0.729 (0.255)	0.005	0.1049
Realização profissional	Nada ou Pouco (ref.)	---		
	Suficiente	0.437 (0.145)	0.003	
	Muito	0.483 (0.207)	0.022	0.1015
Graduação	Humanas (ref.)	---		
	Exatas	0.041 (0.166)	0.804	
	Biológicas	0.224 (0.240)	0.352	0.0090
Ano de conclusão de curso	1970-1989 (ref.)	---		
	1990-1999	0.001 (0.184)	0.997	
	≥2000	-0.180 (0.160)	0.264	0.0156
Natureza da instituição de formação	Privada (ref.)	---		
	Pública	-0.156 (0.246)	0.527	0.0041
Formação continuada	Graduação (ref.)	---		
	Especialização	0.033 (0.153)	0.831	
	Mestrado	0.106 (0.295)	0.719	0.0014

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial

Jornada de trabalho na semana	<20 (ref.)			
	20-29	-0.132 (0.215)	0.540	
	≥30	0.074 (0.195)	0.705	0.0165
	Fundamental (ref.)	---		
Nível de ensino que atua	Fundamental e Médio	0.017 (0.151)	0.910	0.0001

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência.

Os resultados da análise apontaram relações significativas da dimensão intencionalidade da autoeficácia docente com a percepção de apoio administrativo, percepção de apoio de pares, percepção de preparação para docência e percepção de realização profissional. (P<0.05).

Na análise multivariada destacaram-se as variáveis percepção de realização profissional, percepção de preparo para docência e percepção de liberdade de expressão apresentados na Tabela 61.

Tabela 61: Análise de regressão linear multivariada para escore de intencionalidade docente da EAED (n=100).

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial

1. Preparação para docência	Pouco (ref.)			
	Suficiente	0.319 (0.225)	0.161	
	Muito	0.684 (0.241)	0.006	0.1049
	Nada ou Pouco (ref.)	---		
2. Realização profissional	Suficiente	0.408 (0.136)	0.003	
	Muito	0.315 (0.198)	0.116	0.0940
	Nada ou Pouco (ref.)	---		
3. Liberdade de expressão	Suficiente	0.261 (0.146)	0.078	
	Muito	0.478 (0.181)	0.010	0.0584

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.2573. Intercepto (EP): 3.749 (0.240); P<0.001.

Pelos resultados da análise multivariada, verificou-se relação conjunta significativa de percepção de preparação para docência, de realização profissional e de liberdade de expressão com o escore da dimensão intencionalidade docente . Os

professores que relataram percepção de muita preparação para docência tiveram um aumento de 0.68 pontos no escore de intencionalidade docente. Os professores que relataram percepção de realização profissional suficiente tiveram um aumento de 0.41 pontos no escore de intencionalidade docente da AED, e os professores que se perceberam com muita liberdade de expressão tiveram um aumento de 0.48 pontos no escore de intencionalidade docente da AED. Ou seja, os docentes com maior escore na dimensão intencionalidade docente da AED são os com se percebem com maior preparação para docência, maior realização profissional, e maior liberdade de expressão.

Para atingir o objetivo geral desse estudo, investigar as relações entre a crença de autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout* foram realizadas análises univariadas e multivariadas das dimensões dos dois construtos.

7.8 ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR UNIVARIADA E MULTIVARIADA PARA AS DIMENSÕES DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E AS DIMENSÕES DO BURNOUT

A Tabela 62 apresenta os resultados da análise de regressão univariada para a dimensão exaustão emocional considerando todas as variáveis envolvidas no estudo.

Tabela 62: Análise de regressão linear univariada para escore de exaustão emocional do CBPR (n=100).

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Idade (anos)	<40 (ref.)	---		
	40-49	-0.197 (0.195)	0.315	
	≥50	-0.503 (0.219)	0.024	0.0525
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	-0.127 (0.176)	0.472	0.0053
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)	---		
	10-19	0.182 (0.222)	0.413	
	≥20	-0.310 (0.213)	0.148	0.0523
Escore total de intencionalidade docente da EAED	Variável contínua	-0.285 (0.115)	0.015	0.0586
Escore total de manejo de classe da EAED	Variável contínua	-0.331 (0.118)	0.006	0.0738

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência.

As variáveis idade e as dimensões intencionalidade docente e manejo de classe relacionaram-se isoladamente, na direção inversa de maneira significativa com a dimensão exaustão emocional do Burnout, na análise univariada realizada. Na continuidade das análises, para verificar qual a variável que melhor se ajustaria ao modelo foi identificada a dimensão manejo de classe apresentado na Tabela 63.

Tabela 63: Análise de regressão linear multivariada para escore de exaustão emocional do CBPR (n=100).

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Escore de manejo de classe da EAED	Variável contínua	-0.331 (0.118)	0.006	0.0738

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.0738. Intercepto (EP): 3.914 (0.532); P<0.001.

Pelos resultados da análise multivariada, verifica-se relação significativa inversa da dimensão manejo de classe da AED com a dimensão exaustão emocional do *Burnout*. A cada aumento de 1 unidade no escore da dimensão manejo de classe da AED há uma redução de 0.33 pontos na dimensão exaustão emocional do CBPR. A Figura 10 bem representa a força e a direção dessa relação.

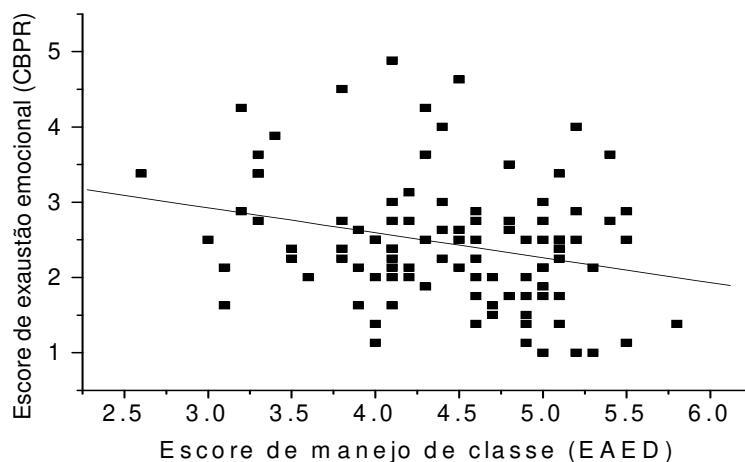


Figura 10 Representação da relação entre o fator Manejo de classe da EAED e a dimensão de Exaustão emocional do CBPR-R

Nas relações investigadas pela análise de regressão univariada para a dimensão Despersonalização do *Burnout* encontrou-se os resultados apresentados na Tabela 64

Tabela 64: Análise de regressão linear univariada dimensão despersonalização *Burnout* (n=100).

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Idade (anos)	<40 (ref.)	---	0.030	0.0476
	40-49	-0.329 (0.150)		
	≥50	-0.220 (0.168)	0.193	
Sexo	Feminino (ref.)	---		0.0012
	Masculino	0.047 (0.135)	0.729	
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)	---	0.868	0.0525
	10-19	-0.029 (0.171)		
	≥20	-0.307 (0.165)	0.065	
Intencionalidade docente da EAED	Variável contínua	-0.317 (0.085)	<0.001	0.1242
Manejo de classe da EAED	Variável contínua	-0.370 (0.086)	<0.001	0.1585

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência.

As dimensões intencionalidade docente e Manejo de classe da AED relacionaram-se de forma significativa e inversa com a dimensão despersonalização do *Burnout*. Os resultados da análise multivariada apresentados na Tabela 65 confirmaram a relação significativa e inversa da dimensão despersonalização e a dimensão manejo de classe.

Tabela 65: Análise de regressão linear multivariada para escore de despersonalização do CBPR (n=100).

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Escore de manejo de classe da EAED	Variável contínua	-0.370 (0.086)	<0.001	0.1585

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.1585. Intercepto (EP): 3.501 (0.388); P<0.001.

Pelos resultados da análise multivariada, verificou-se que a cada aumento de 1 unidade na dimensão manejo de classe da AED há uma redução de 0.37 pontos na dimensão despersonalização do *Burnout* como apresentado na Figura 11.

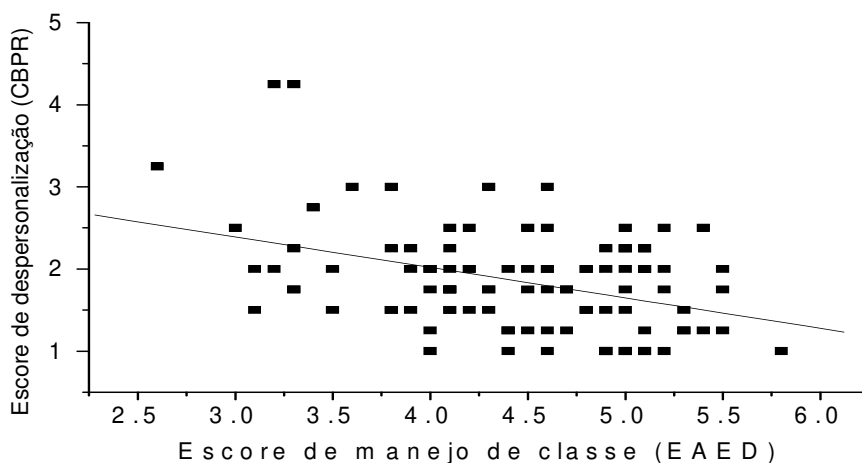


Figura 11: Representação da relação entre o fator Manejo de classe da EAED e a dimensão de despersonalização do CBPR

Os resultados apresentados na Tabela 66 indicam as relações estabelecidas pela análise univariada das variáveis do estudo e a dimensão falta de realização profissional do *Burnout*.

Tabela 66: Análise de regressão linear univariada para escore de falta de realização profissional CBPR (n=100).

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²

Idade (anos)	<40 (ref.)	0.069 (0.190)	0.718	0.0354
	40-49			
	≥50	-0.287 (0.213)	0.181	
Sexo	Feminino (ref.)	---		0.0262
	Masculino	-0.273 (0.168)	0.107	
Tempo de docência (anos)	<10 (ref.)	0.278 (0.217)	0.205	0.0398
	10-19			
	≥20	-0.071 (0.209)	0.733	
intencionalidade docente da EAED	Variável contínua	-0.435 (0.106)	<0.001	0.1474
manejo de classe da EAED	Variável contínua	-0.358 (0.113)	0.002	0.0930

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência.

Verificou-se relações significativas e inversas entre a dimensão falta de realização profissional e as dimensões intencionalidade docente e manejo de classe da autoeficácia docente. Na análise de regressão multivariada a dimensão intencionalidade docente manteve-se como relacionada a dimensão falta de realização profissional de forma significativa e inversa.(Tab 65).

Tabela 67: Análise de regressão linear multivariada para escore de falta de realização profissional do CBPR (n=100).

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Escore de intencionalidade docente da EAED	Variável contínua	-0.435 (0.106)	<0.001	0.1474

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.1474. Intercepto (EP): 4.637 (0.491); P<0.001.

A cada aumento de 1 unidade na dimensão intencionalidade docente da AED há uma redução de 0.44 pontos na dimensão falta de realização profissional do *Burnout* como apresentado na Figura 12.

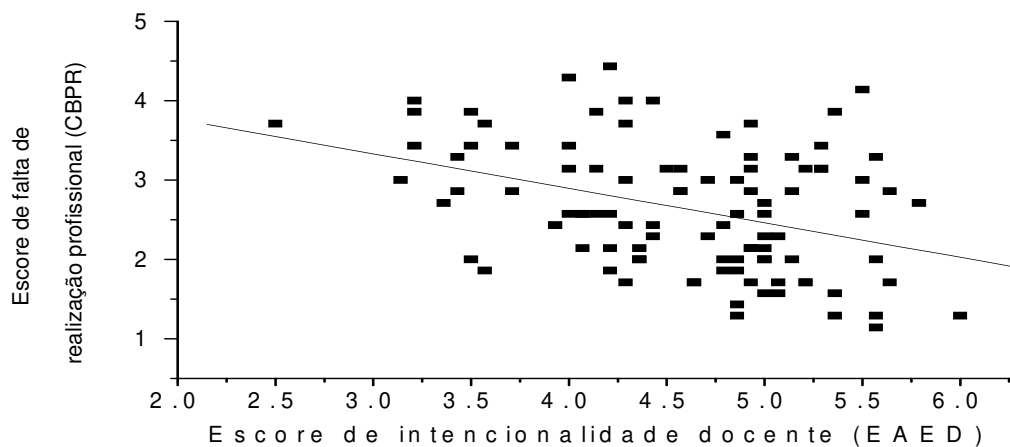


Figura 12: Representação da relação entre o fator Intencionalidade Docente da EAED e a dimensão de Despersonalização do CBP-R

Frente aos resultados encontrados optou-se como estratégia metodológica a elaboração de um capítulo para a discussão dos resultados, acreditando ficar mais claro o entendimento das relações encontradas.

8. DISCUSSÃO

Esse capítulo discute os resultados encontrados na aplicação das escalas de autoeficácia docente, *Burnout* e o questionário de caracterização. Assim sendo, a discussão proposta seguirá a seguinte organização: 8.1) Análise Comparativa entre os fatores relacionados (pessoais, estruturais e de formação) e os níveis de Autoeficácia docente e Burnout e 8.2) Análise dos Resultados das Análises de Regressão uni e multivariadas entre as escalas de AED e CBP-R.

8.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS FATORES RELACIONADOS (PESSOAIS, ESTRUTURAIS E CONTEXTUAIS) E OS NÍVEIS DE AED E BURNOUT

Em relação à faixa etária dos profissionais participantes do presente estudo foi encontrada uma amostra com idade média de 44.6 anos e em sua maioria com 20 ou mais anos de regência. Gatti e Barreto (2009) afirmam que no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%) e cerca de 30% deles com 46 anos e mais. Esses dados vêm confirmar o padrão encontrado no Estado de Minas Gerais segundo o censo 2007 do INEP e em artigo recente de Souza, Dias e Rezende Junior (2009) apresentado no XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2009 com foco nos professores de Física da cidade de Itajubá MG, onde esses também foram caracterizados com uma média de idade de 43 anos. Tais achados apontam para “finalização” de carreira docente onde mais da metade dos anos produtivos (considerando a idade para aposentadoria de 55 anos conforme Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS) foram empregados atuando como docente e a perspectiva da aposentadoria se delinea de forma mais clara havendo pouca ou nenhuma possibilidade de troca de atividade laboral.

Verificou-se ainda, que os resultados dos professores com menor faixa etária correlacionam-se de forma estatisticamente significativa com maiores escores nos itens

de condições organizacionais do fator Desorganização do CBP-R. Esse fator faz referência as condições em que se realiza o trabalho docente ou seja, os materiais disponibilizados, os recursos técnicos didáticos que se dispõe na sala de aula e na escola em geral e também ao estilo de direção ao qual está submetido e ao apoio recebido por parte dos superiores. Como sugerido na literatura, confirma-se a importância dos obstáculos ao exercício da função docente já discutidos por Salanova (2005) adotando a definição de Brow e Mitchell (1993) desses obstáculos, que seriam os fatores do ambiente de trabalho que tem a capacidade de restringir o desempenho adequado dos professores sendo passíveis de medidas e exercem um importante papel no desempenho da atividade docente.

Quanto ao sexo, os dados de caracterização dos professores participantes desse estudo também apresentaram a amostra como predominantemente feminina. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2006), essas porcentagens encontravam-se nos patamares de 83,1% do sexo feminino *versus* 16,9% do sexo masculino, com variações quanto aos níveis de ensino aumentando esse percentual nos níveis mais altos da escolarização básica. Tais dados confirmam os achados de Gatti e Barreto (2009) onde 33% da população de professores do Ensino médio por ela pesquisada era masculina, contra 67% de professores do sexo feminino mas que também sofriam aumento da população masculina nos níveis mais altos de escolarização. Estudos com amostras menores, entre 100 e 200 professores do Ensino Médio em diferentes localidades do Brasil tem apresentado um claro aumento da população masculina em relação a feminina. Nogueira e Ferreira (2008), em estudo recente com 80 professores do Ensino Médio na cidade de Fortaleza CE e Souza, Dias e Rezende Junior (2009) já identificaram uma tendência de aumento da população feminina entre os professores do Ensino Médio, Para as primeiras autoras 54% dos professores entrevistados foi do sexo masculino contra 46% do sexo feminino, e no outro estudo chegou-se a 50% da mostra masculina e 50% feminina, aumento esse já sinalizado por Batista e Codo (1999).

Vale destacar que no presente estudo não foi estabelecida nenhuma correlação significativa com as variáveis estudadas, ou seja, a variável sexo não se correlacionou estatisticamente de forma significativa com os escores de Autoeficácia

Docente em nenhum de seus fatores nem com as dimensões de *Burnout*. Isso confirma achado de laochite (2007) onde os escores de AED não apresentaram alteração, e confirma também os dados de Carlotto e Silva (2003) no estudo sobre *Burnout* com professores, tendo como foco de investigação a variável sexo. Cabe enfatizar, entretanto, que pela comparação das médias encontradas, os homens apresentam maiores escores na escala de AED nos dois fatores e menores escores nas três dimensões da escala de *Burnout* CBP-R sendo que no fator despersonalização apresenta maiores escores.

Os professores que tem a percepção de estar preparados para a docência, com mais tempo de graduados e com mais tempo de regência, apresentaram maiores escores na Escala de Autoeficácia Docente nos fatores, manejo de classe e intencionalidade docente, tal como já apresentado por Bzuneck(1996), e Navarro (2007) referindo-se a variável de experiência docente como tendo estreita ligação com a crença de AED. Darling-Hammond; Chung; Frelow (2002) confirmam essa relação e acrescentam que professores que se sentem mais preparados para a docência tem mais comprometimento com a aprendizagem do aluno e maior intenção de permanecer na carreira.

Na relação inversa, nos professores com menos tempo de experiência docente foram verificados maiores escores nas três dimensões da escala de Burnout – CBP-R:, Exaustão emocional, ,Despersonalização e Falta de Realização Profissional. Tais resultados apóiam- a investigação de Carlotto e Camara (2007). Soma-se a essa questão, os dados sobre a formação para docência. 60% dos participantes além da graduação possuem o grau de especialista e 61% percebe-se preparado para a docência. O estudo de Gatti e Barreto (2009) apresenta que no nível médio 95,2% dos professores possuem ensino superior, entretanto sem a confirmação de atuação na área de formação. Tais constatações levam a reflexão sobre a formação continuada como prática adotada pela maioria dos profissionais na ativa e confirma achados de Leite e Souza (2007) onde o professor a despeito das condições de trabalho não favoráveis mostra-se como um profissional com alta qualificação profissional

Quanto a área de formação na graduação 65% da amostra investigada é da área de Ciências Humanas. Chama a atenção as baixas porcentagens de professores

das áreas de Ciências Exatas e Biológicas. Já em 2005, no Relatório: **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais** (CNE/CEB 2005) produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio apresentava um panorama da situação do Ensino Médio no Brasil, não como obra acabada, mas como um alerta contundente à questão da escassez dos profissionais professores que nesse nível educacional atuam e que se providências imediatas não fossem tomadas teríamos, em curto prazo, uma falta completa desses professores comprometendo ainda mais a qualidade da educação no País. O relatório destacava ainda, em relação a formação dos professores, um baixo percentual, em torno de 50%, desses com licenciatura plena nas disciplinas que ministra, sendo a situação mais crítica para a área de física, que contava com apenas 9% de licenciados.

O Censo do Professor realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa –INEP (2007) apresentou que contamos hoje com 414 mil de professores de ensino médio sendo que 360 mil são licenciados, o que corresponde a 87% dos professores na ativa restando então 13% de professores sem a habilitação mínima, necessária para estar na regência, qual seja, a licenciatura. Os dados apresentados pelo Educacenso 2009 realizado pelo MEC, em Minas Gerais, apenas 42,9 mil professores atuando nos níveis infantil, fundamental e médio, de um universo de 65,1 mil têm formação específica para a matéria que lecionam. Desses, 55% estão lecionando a disciplina de física e 43% a disciplina de química sem a habilitação necessária. É comum, segundo Coutinho (2007) um professor ser chamado para substituir outro que não tem a licenciatura específica devido ao déficit já constatado.

Nas condições do trabalho docente 54% dos professores participantes tem mais de 30h semanais de atividade docente, 68% dos participantes atua no nível médio e fundamental de ensino sinalizando dois períodos de trabalho diário e 46% com classes com mais de 30 alunos. Entretanto não se apresentaram correlações significativas com nenhum dos fatores da escala de Burnout CBP-R. Tais dados não confirmam achados do estudo de Carlotto e Palazzo 2006; Garcia e Benevides-Pereira 2003 que apresentam .altos escores na dimensão exaustão emocional do Burnout ..nos professores trabalhando nessas condições.

No presente estudo pode-se verificar uma leve tendência de maiores escores de AED nos professores com experiência docente maior que 20 anos pela aferição das médias encontradas e apresentadas no gráfico 27, o que também foi encontrado por laochite (2007)

Na distribuição da amostra, do presente estudo, quanto a avaliação da estrutura escolar, para o exercício da docência, verifica-se que a percepção dos professores quanto as condições ambientais ou infra estrutura escolar como: espaço, equipamentos e material apresenta correlação estatística significativa com a dimensão de Falta de Realização Profissional da escala de *Burnout* do CBP-R.

Professores com baixos escores na avaliação da estrutura e das condições do ambiente escolar em que atua, apresenta altos escores na dimensão de falta de realização profissional da escala de *Burnout* CBP-R. Para Esteve (1995) esses seriam fatores de 2ª ordem que afetam também fortemente a motivação e o envolvimento do professor na atuação docente, mesmo sendo considerados fatores de ação indireta uma vez que não são impeditivos ao professor de ministrar suas aulas mas o docente ministra essas aulas não de forma totalmente satisfatória para ele, o que pode vir a gerar também, falta de realização profissional.

A percepção de apoio administrativo e apoio de pares revela-se nessa investigação como fator determinante para a autoeficácia docente e para a dimensão do Burnout de falta de realização profissional. Professores com altos escores em percepção de apoio de pares e da administração apresentam também maiores escores em manejo de classe e intencionalidade docente, os dois fatores da Escala de Autoeficácia Docente, com relação estatística significativa. E por outro lado os professores que percebem pouco apoio quer da administração, quer dos pares, apresenta maiores escores de falta de realização profissional na escala de Burnout docente.

Os dados confirmam também os achados de Rocha, (2009); laochite, (2007); Prieto-Navarro, (2002); Taschannen-Moran *et al.*, (1998);Bzuneck, (1996); onde colocam que as variáveis Realização Profissional e Liberdade de Expressão pontuadas pelos professores relacionam-se com a medida de autoeficácia docente.

Verificou-se ainda, no presente estudo, que os professores que tem escores altos na percepção de liberdade de expressão de suas idéias, opiniões e para apresentação de propostas na instituição em que trabalha, também apresentam escores mais altos na escala de AED nos dois fatores, manejo de classe e intencionalidade docente..Da mesma forma, relacionam-se de forma inversa com as dimensões de exaustão emocional e falta de realização profissional. Na mesma direção, Klassen e Chiu (2010) verificaram relação significativa entre autoeficácia docente e satisfação no trabalho. Os professores que apresentaram 10% a mais, em relação ao grupo estudado, na pontuação da dimensão de intencionalidade docente, pontuaram 3% a mais em satisfação no trabalho Esses resultados também confirmam as afirmações de laochite (2007) e Rocha (2009) quando, nos estudos por eles realizados, encontraram evidências da relação entre AED e a percepção de liberdade de expressão no local de trabalho pela análise de correlação de Pearson. Para Rocha (2009) as correlações encontradas entre as variáveis foram de 0,255*** para Intencionalidade Docente, de 0,221*** para Manejo de Classe e de 0,251*** para a escala total. Sendo todas elas com $p < 0,001$.

8.4 ANÁLISE DA REGRESSÃO LINEAR UNIVARIADA E MULTIVARIADA PARA AS DIMENSÕES DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE (EAED) A ESCALA DE BURNOUT (CBP-R)

O conjunto de variáveis estudadas e apresentadas, até então, confirmou indicadores da possibilidade de se estabelecer uma dependência entre fatores pessoais, contextuais e estruturais e os fatores de Autoeficácia docente e as dimensões de Burnout. Verificou-se, nos estudos internacionais de Labone (2002); Brouwers e Tomic (2000); Friedman (2003); Bermejo-Toro (2007); Albert (2007); Skaalvik e Skaalvik (2007e 2010); Arata (2008); Rojas (2010) relações significativas entre fatores pessoais (sexo, idade, tipo de personalidade, satisfação no trabalho, percepção de êxito nas tarefas pedagógicas), contextuais (apoio de pares e da direção, relacionamento com pares, relações interpessoais, nível de ensino) e ainda os

estruturais (contexto escolar, infraestrutura escolar) com os fatores da autoeficácia docente e a escala total (Intencionalidade docente e Manejo de classe) e as dimensões Burnout (Exaustão emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional) e a escala total.

Como nos estudos internacionais o presente estudo também encontrou relações significativas entre os fatores pessoais (idade, sexo, percepções sobre liberdade de expressão, apoio de pares e da administração, liberdade de expressão e realização profissional), os contextuais (tempo de docência, preparação para docência e ano de conclusão de curso) e os estruturais (infraestrutura escolar) com os fatores da autoeficácia docente (Intencionalidade docente e Manejo de classe) e a escala total. Da mesma forma foram encontradas relações entre esses fatores e as dimensões Burnout (Exaustão emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional) e a escala total de Burnout. Como discutido por Salanova (2005) e pontuado por Esteve (1994) esses fatores poderiam ser considerados como facilitadores ou obstáculos ao exercício da função docente, possibilitando um programa de intervenção com indicadores claros e objetivos.

As análise das relações encontradas entre os fatores da AED (Intencionalidade Docente e Manejo de Classe) e as 3 dimensões do Burnout (Exaustão emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional re-afirmam a hipótese principal desta investigação que é a existência de correlação inversa entre esses construtos. Apoiada na literatura internacional e no estudo de Costa (2003), esperava-se encontrar uma correlação negativa entre os fatores da AED (Intencionalidade e manejo de Classe) e as 3 Dimensões do Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional) e isso se confirmou.

Os estudos de Burnout revistos apresentam maiores índices na dimensão exaustão emocional. Esse achado confirma estudo de Carlotto e Palazzo (2006). Da mesma forma a dimensão despersonalização, tanto no estudo inicial, quanto no presente estudo apresentou as menores pontuações da escala ou seja, 1.65 no estudo original e 1.86 no presente estudo.

Os escores verificados na Análise da Regressão Linear Univariada e Multivariada para as Dimensões da Escala de Autoeficácia Docente (EAED) da Escala de *Burnout*

(CBP-R) no índice Beta permitem a inferência de dependência entre elas em uma direção oposta. Verificou-se que o acréscimo de uma unidade nos escores de Autoeficácia Docente diminui as dimensões de Burnout.

Autoeficácia docente nas duas dimensões investigadas correlacionou-se negativamente com as três Dimensões do *Burnout* Docente assim como no estudo piloto de Costa (2003). O indicativo é válido para se buscar propostas de melhoria nas condições de trabalho docente. Tal achado aponta para a possibilidade de se considerar a crença de autoeficácia docente como preditora do desenvolvimento de *Burnout* nos professores investigados. Os resultados encontrados nessa investigação apontaram a necessidade sistemática de se ampliar, cada vez mais, o foco na direção de tentativas explicativas efetivas que permitam uma intervenção que altere esse cenário constatado da precarização das condições do trabalho docente.

Cabe, entretanto, buscar maiores evidências em populações maiores e com diferentes instrumentos de coleta de dados além das escalas como entrevistas e questionários, pois existem limitações potenciais para o estudo que devem ser reconhecidas quanto a amostragem e a generalidade dos resultados.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delineamento do cenário educativo, palco da investigação aqui relatada tem sido feito, nos últimos anos, quer pelas pesquisas dos órgãos oficiais do governo, pelas universidades públicas, entidades financiadoras, quer pela iniciativa de pesquisadores e estudiosos do assunto nas mais diversas áreas.

Anísio Teixeira nos idos de 1957 já preconizava que investigações de cunho sociológico, pedagógico e psicológico e de saúde, têm apontado a importância da cooperação entre diferentes saberes na aplicação dos instrumentos da ciência para melhor compreensão dos problemas originários da prática profissional docente.

Considerando a possibilidade de contribuição dos pressupostos da Teoria Social Cognitiva (Bandura 1986, 1997) para ampliar a compreensão do adoecimento do professor nesse cenário, ao desenvolver a Síndrome de Burnout realizou-se essa investigação junto a professores do ensino médio.

Bandura(1997) ao considerar o trabalho não como um problema privado ou pessoal: e sim uma atividade interdependente que estrutura uma boa parte das relações sociais das pessoas, sinaliza o quanto o trabalho docente pode estar implicado na qualidade de vida do professor e nas atividades docentes por ele executadas.

Os resultados encontrados nesta pesquisa apontam para a importância que tem as crenças desse professor sobre sua atividade docente. A Autoeficácia docente, que é a crença do professor em realizar tarefas necessárias para ensinar e conseguir o engajamento do aluno nas atividades escolares foi relacionada significativamente com aumento e diminuição dos níveis de *Burnout* nas três dimensões que o compõem: Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional. Relacionou-se também, significativamente, com variáveis de contexto do trabalho docente tais como, apoio administrativo e de pares, infraestrutura escolar, preparação para a docência, tempo como docente, idade, liberdade de expressão e realização como profissional docente.

Diferentes pesquisadores têm investigado essas relações no âmbito internacional buscando alternativas explicativas para uma proposta de intervenção que

melhore a qualidade do ensino e a qualidade de vida do professor. Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986,1977) tem-se verificado consistentes resultados de relações entre o construto de Autoeficácia docente e essas variáveis de contexto e também relações com as três dimensões da síndrome de *Burnout* docente.

As condições docentes, atualmente, número de alunos por turma, jornada de trabalho, a formação desse docente, papéis desempenhados pelo professor, apoio dos pares e administração, trabalhos em equipe, relações interpessoais, comportamento do aluno são percebidas pelo professor como demasiadamente amplas e com baixa possibilidade de resolutividade em curto prazo (CARLOTTO 2008). Soma-se ainda, a essas condições as precárias condições salariais e de carreira profissional, a questão da violência contra os docentes amplamente divulgada pela mídia e as mudanças estruturais repentinas quanto a métodos de ensino, sistemas avaliativos e de registro das atividades por decisões arbitrárias.

Esses estressores ocupacionais exigem estratégias ativas de enfrentamento para resolução, o que não acontece, pois os professores adotam comportamentos evitativos e de fuga mais freqüentemente, como fingir que nada está acontecendo, deixar o tempo passar, minimizar o problema, faltar ao trabalho acarretando maiores níveis de exaustão emocional ainda segundo Carlotto (2008).

Para Bandura (1997) sobrecarga de trabalho que exige atualização constante, poucas oportunidades para reciclagem e atualização na carreira, planos de carreira mal estruturados e que não permitem visualizar uma progressão real e desequilíbrio entre a vida do trabalho e a própria vida pessoal, podem enfraquecer as crenças nas capacidades laborais e exacerbar os efeitos adversos de baixo senso de eficácia de enfrentamentos. Quando deparados com estressores acadêmicos, os professores com alta autoeficácia percebida direcionam seus esforços para resolver os problemas. Olham para eles como desafios e incentivos focando os aspectos. para melhorar as próprias habilidades. Ao contrário professores que tem baixa autoeficácia, tentam evitar os problemas acadêmicos e voltam seus esforços para aliviar o estresse emocional. A relação entre estilo de estratégia de enfrentamento e *Burnout* é, dessa forma, bidirecional. Reações desadaptadas de esquiva e fuga cronificam os estressores

laborais, contribuindo para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* e a experiência aversiva de *Burnout* incita reações desadaptadas.

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, ao agir dessa maneira esse professor está enfraquecendo sua crença de autoeficácia docente, pois não age ativamente com foco no problema e assim deixa de ter uma fonte importante de construção e aumento de autoeficácia que é a experiência direta ou a própria ação no contexto de ensino-aprendizagem. É também pela execução das tarefas pertinentes à função docente que o professor desenvolve a autoeficácia docente.

Da mesma maneira, vai se distanciando socialmente de seus pares e gestores perdendo outras fontes de construção de autoeficácia que são a aprendizagem vicária e a persuasão social. O isolamento social não permite a interação verbal nem a observação de comportamentos de sucesso de modelos docentes significativos, não sendo possível a aprendizagem por observação, nem por persuasão que são fontes de construção e aumento de autoeficácia.

Enquanto sentimentos de bem estar e realização profissional aumentam a percepção de autoeficácia a ativação constante de ansiedade e sentimentos de ineficácia para a realização das tarefas docentes, diminui essa percepção, passando a serem fontes constantes de estresse.

Para Bandura (1997) a crença de eficácia pessoal afeta a reação ao estresse não somente através do controle comportamental percebido, mas também através da crença percebida da capacidade de gerenciar pensamentos e estados afetivos perturbadores. A auto-eficácia influencia diretamente a percepção de controlabilidade resultando diferentes reações ao estresse a uma situação específica. A percepção de controle sobre os eventos é fundamental para que a motivação seja mantida e o indivíduo persevere nas atividades que realiza.

Professores que acreditam, serem capazes de mobilizar a motivação, recursos cognitivos, e buscar os cursos de ação necessários para, efetivamente, atender às demandas da situação com resolutividade apresentam alta autoeficácia. Entretanto, professores com altos níveis de ansiedade na execução das tarefas docentes e pensamentos debilitantes que aumentam ainda mais esse mal estar, diminuem a crença de autoeficácia docente.

Ao se verificar, no presente estudo, níveis elevados de falta de realização profissional na dimensão do *Burnout* e pontuações também altas no item falta de realização profissional no questionário de caracterização, pode-se refletir sobre a questão da valorização desse professor em todas as instancias em que atua e nas condições de trabalho a que está submetido. Confirma a questão da precarização docente que tanto vem sendo discutida, quer por salários, quer por estrutura física das instituições quer por relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva esse dado chama atenção para o quanto a falta de realização profissional dos docentes investigados contribui para a diminuição das crenças de autoeficácia docente, pois o professor ao pontuar essa variável aponta também para a ausência de fontes de autoeficácia. Quanto menos realizado, menos propostas de ensino serão disponibilizadas por ele, menos engajamento nas relações interpessoais quer com pares e gestores e mais sensações de angústia e ansiedade frente à atividade docente.

Uma relação circular se estabelece, pois a baixa autoeficácia docente implica na percepção do contexto laboral em que o professor está envolvido cada vez mais como estressante e ameaçador. Essa percepção, alimentada pelas estratégias desadaptadas de enfrentamento faz com que o professor se avalie cada vez menos capaz de executar atividades docentes com possibilidades de sucesso. Não executando as tarefas docentes não tem a possibilidade real de avaliar sua atuação o que também reduz a percepção de autoeficácia que, por sua vez, retorna em estratégias de enfrentamento mais desadaptadas.

A percepção de autoeficácia docente aferida, na amostra desse estudo, explica, parcialmente, o sucesso ou o fracasso do funcionamento humano nas relações de trabalho docente e no desenvolvimento ou não da Síndrome de *Burnout* pelo professor. As análises de regressão efetuadas apresentaram resultados que sinalizam a correlação inversa entre os dois construtos, Autoeficácia Docente em seus dois fatores, Intencionalidade Docente e Manejo de Classe e as três dimensões da Síndrome de *Burnout* Docente, Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional

Percepções de baixa auto-eficácia geram comportamentos de evitação e ansiedade que são fatores primordiais para o desenvolvimento de *Burnout* nas três dimensões que o compõem: exaustão física e emocional, despersonalização ou indiferença nas relações e a sensação de fracasso profissional. (BANDURA, 1977).

A pesquisa ora realizada confirma que existe maior possibilidade de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nos professores que, ao se deparem por muito tempo com estressores ocupacionais identificados como menor idade de ingresso na carreira, menor tempo de docência, recebimento de pouco apoio de pares e dos gestores, que tem menos preparo para a docência, com baixa realização profissional e pouca possibilidade de se expressar livremente na situação de trabalho, não se percebem capazes de enfrentá-los, evitando-os ou agindo de forma desadaptada e conseqüentemente aumentando a exaustão emocional, a despersonalização e a sensação de não realização pessoal.

Na direção contrária, professores que se percebem capazes de resolver as questões acadêmicas direcionam seus esforços para resolvê-las; isto é, despendem esforços ou determinam cursos de ação para a execução das tarefas resolutivas. Apresentam auto-eficácia percebida para lidar com esses estressores ocupacionais e assim apresentam também menores níveis de exaustão emocional, despersonalização e Falta de realização profissional. Ou seja, estariam menos predispostos ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. (FERREIRA E AZZI, 2010).

Frente a esses resultados retornamos o olhar para as condições de trabalho que os professores do ensino médio estão submetidos no seu cotidiano escolar. Conforme apresentado por Abramovay (2003), Neri (2007) e Gatti e Barreto (2009) esse cotidiano encontra-se repleto de estressores ocupacionais que vão desde a formação e remuneração desses professores, passando pelas condições físicas e gerenciais da escola ate o comportamento dos alunos.

O professor tem relatado consistentemente que não se encontra preparado academicamente para enfrentar os desafios postos pelo cenário educacional. As inconstâncias das decisões políticas que norteiam a educação, mudanças de governadores, secretários de educação e mesmo de superintendentes de ensino,

como acontece em Minas Gerais, alteram projetos pedagógicos estabelecidos que muitas vezes encontram-se em fases intermediárias de aplicação

Da mesma forma esses professores destacam que é muito grande o salto entre os estágios acadêmicos docentes e a realidade da sala de aula sendo que a formação acadêmica pouco refere-se ao aluno real com o qual se defrontam em sua prática como docente.

Os instrumentos de controle de sala de aula e do próprio aluno mais utilizados que eram as avaliações e reprovações pouco se aplicam atualmente com as propostas de promoção automática e de não retenção do aluno. Ferramentas utilizadas para manter a disciplina em sala de aula com uma alta frequência, não são mais aplicadas e a formação desse professor ainda não o dota de outras ferramentas.

Salas numerosas e conteúdos extensos que devem ser cumpridos são também fontes de estresse constante e o professor para executar sua tarefa educativa tem também que lidar com as diferenças individuais de compreensão dos conteúdos e o tempo escasso que lhe é disponibilizado para o ensino.

O apelo do mundo digital exerce um grande poder sobre os alunos atualmente. O professor “quadro e voz” compete de forma desigual com as mídias eletrônicas que são de acesso a todas camadas sociais e é utilizada pelos alunos de forma frequente e contínua. Difícil hoje encontrar um aluno que não possua um celular com conexão com a Internet., recheado de jogos eletrônicos e redes de bate-papo. Não raro também é se defrontar com alunos fazendo anotações nos notebooks ao invés dos tradicionais cadernos. Essas transformações geram novas exigências de adaptação tanto do professor quanto dos próprios sistemas educacionais.

As novas tarefas educativas seja como organizador de trabalho de grupo, um facilitador de aprendizagem que estabelece uma relação afetiva com o aluno, alguém que cuide do desenvolvimento psicológico desse aluno ou de sua integração social (ESTEVE, 2006) exigem, cada vez mais, que esse docente receba apoio efetivo de pares e gestores. E quando isso não ocorre encontramos mais uma fonte de estresse ocupacional para esse professor que se desconcerta com seus resultados, com sua carreira profissional, com sua remuneração e apresenta baixa realização profissional.

Aliada a todas as questões anteriores, a falta de liberdade de expressão no contexto escolar vem se apresentando também como um dos estressores ocupacionais do docente. Ao aplicar os instrumentos dessa pesquisa, recebi uma carta de um professor ou professora que, de forma incontestada, apresentou o quanto sentia-se tolhida para propor inovações pedagógicas que acreditava serem muito mais efetivas para o ensino. Fez diversas tentativas junto ao grupo e com a coordenação mas em vão, não lhe foi dada a voz e isso estava lhe causando um profundo “*Mal estar*” (ESTEVE, 1995)

Com efeito, nossos professores estão a cada dia e todos os dias expostos a estressores ocupacionais que, se não abordados de forma resolutiva tornam-se crônicos e geram o adoecer desse profissional com o desenvolvimento, por exemplo, da Síndrome de *Burnout*. Urge buscar possibilidades de se desenvolver estratégias pessoais de enfrentamento que permitam o não adoecimento e também fortaleçam as capacidades avaliativo-críticas desses professores. Uma teoria consistente que explique tanto o desenvolvimento da síndrome quanto o não desenvolvimento, coloca assim a alternativa real de se buscar estratégias de enfrentamento, mudanças de contextos e situações adversas que proporcionariam investidas na direção do ingresso, condução das ações e permanência desse professor na carreira docente. Bandura (2008) refere-se a um extenso programa de investigações em que foram verificadas novas visões sobre o papel da autoeficácia percebida também na educação, na promoção da saúde e prevenção de doenças, demonstrando que tais crenças podem ser criadas e fortalecidas gerando mudanças pessoais e sociais.

Para Azzi (2010) transformações sociais são possíveis e a Teoria Social Cognitiva nos dá possibilidades de enfrentamento de questões do cotidiano de forma resolutiva.

10. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2003.

ANASTASI, A. E URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 575.

ALBERT, R. L. **The impact of self-efficacy and autonomous learning on teacher burnout. Requirements of the doctor degree in education**. Regent University, United States, 2007.

ARATA, M. F. **Burnout, Autoeficácia y Estrés en Maestros Peruanos**: Tres studios Fáticos. Ciencia & Trabajo año 10 número 30 2008 120-125. Disponível em www.cienciaytrabajo. Acessado em 23 de novembro de 2010

ASHTON, P. Motivation and the teacher's sense of efficacy. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.) **Research on motivation in Education**. v. 2: The classroom milieu. New York: Academic Press, 1985. p. 141-171.

ASHTON, P. T.; WEBB, B.W. **Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student Achievement**. New York. Longman 1986.

AZZI, R. G. **Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva**. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, pp. 252-258, abr./jun. 2010. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br/mctpucrs/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5202/5322. Acessado em: 12 de dezembro de 2010.

AZZI R. G., POLYDORO S. A. J., BZUNECK, J. A. Considerações sobre a Auto-eficácia Docente. In: AZZI R. G., POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia em diferentes Contextos**. Campinas: Alínea, 2006, cap. 7, p. 149-159.

BANDURA, A; AZZI, R. G; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A. Guide for creating self-efficacy scales. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006, p. 307-338.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-efficacy. **Developmental Psychological**. v.25, n. 5, 1989, p. 729-735.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a Social Cognitive Theory**. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, A., & ADAMS, N. E.. Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. **Cognitive Therapy and Research**, 1, 1977, p. 287-308.

BATISTA, A. S. E CODO, W.. Relações com o sindicato e saúde mental dos trabalhadores da Educação. IN: **Educação: Carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Wanderley Codo (coordenador). – Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 1999, p. 300-311.

BATISTONI, S. S. T., NÉRI, A. L., CUPERTINO, A. P.. Validade e confiabilidade da versão brasileira da Center for Epidemiological Scale –Depression (CES-D) em idosos brasileiros. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 13-22, jan./abr. 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. P. Burnout: uma tão conhecida *desconhecida* Síndrome. In **A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular: Pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Editora Cognitiva. 2010, p. 146.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. P. **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M.; MORENO-JIMÉNEZ; HERNÁNDEZ, E. G.; GONZÁLEZ, J. L. **Un estudio transcultural acerca de los procesos de estrés y burnout en profesores. s/d on-line** 2006.

BERMEJO-TORO, L. Variables cognitivas mediadoras en el malestar docente: Cognitive mediators in educational uneasiness. **MAPFRE MEDICINA** v.18 Enero-Marzo, 2007

BESERRA-LEITE, N. Síndrome de Burnout e as Relações Sociais no Trabalho: Um estudo com professores da Educação Básica. Tese de Mestrado. Departamento de Psicologia Universidade de Brasília 2007

BRASIL. INEP/MEC. Documento sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica, 2003.

BRASIL. INEP/MEC. Documento sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica Censo do Professor, 2007.

BRASIL. Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e da outras providências. Diário Oficial da União, 14 ago. 1991. (Atualizada até dez. 2008). Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1991/8213.htm>>. Acesso em: 19 de maio de 2009.

BRASIL. DECRETO Nº 3.048, de 06 mai. 1999. Do Instituto Nacional de Seguro Social. Aprova o Regulamento da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 7 mai. 1999. Republicado em 12 mai. 1999. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3048.htm> >. Acesso em: 19 mai de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, composta pelos conselheiros Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel, tomando por base o documento da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC). Maio 2007.

BRASIL. MPS-Ministério da Previdência e Assistência Social. Doenças relacionadas ao trabalho; manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília, DF: MS, 2001.

BRASIL. MPS-Ministério da Previdência e Assistência Social. Anuário Estatístico da Previdência Social. Brasília, DF: MPS/DATAPREV; 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação de Minas Gerais
<https://www.educacao.mg.gov.br/m1cn/administracao/buscaEscola.php?oidSRE=15&oidMunicipio=3240&tpBusca=1>

BRASIL. Secretaria da Educação de Itajubá - Minas Gerais
<http://www.itajuba.mg.gov.br/>

BRESSO, E.; SALANOVA, M.; SCHAUFELLI, W; NOGAREDA, C..NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición. 2007. Disponível em: http://iaprl.asturias.es/opencms/es/instituto/riesgos_laborales/ergonomia/ergo03/ergo03.html. Acesso em: 12 de maio de 2009.

BROUWERS, A. H, TOMIC W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management **Teaching and Teacher Education** 16, 2000, p. 239-253

BZUNECK, A. J. Crenças de autoeficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, 1996, p. 57-89.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia do professor. In: SISTO, F., OLIVEIRA, G. C., FINI, L. D. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2000.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

CALTON, G.; GROSSNICKLE, W. F.; COPE, J. G., LONG *et al.* Burnout and stress among employees at a state institution for mentally retarded persons. **American Journal of Mental Retarded**. n. 93, p. 300-304, 1998.

CAMPOS, M. R. **Ator ou Protagonista? Responsabilidades Sociais da Profissão Docente** O Docente como Protagonista. Revista PRELAC projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe, 2005, p. 8.

CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI, L., & PETITTA, L.. Teachers', school staff's, and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. **European Journal of Psychology of Education**, 18. 2003, p. 15-31.

CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. **Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 26, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 4 de dezembro de 2010.

CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. **Preditores da Síndrome de Burnout em Professores in Psicologia Escolar e Educação**. V.11, n. 1, 2007, p.101-110.

CARLOTTO, M.S PALAZZO, L. S. **Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(5):, mai, 2006, p. 1017-1026.

CARLOTTO, M. S. **A síndrome de burnout e o trabalho docente**. *Psicologia em Estudo*, v. 7, 2002, p. 21-29.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho: Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação**. Petrópolis: Vozes. 1999.

CODO, W. Saúde mental e trabalho: uma urgência prática. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, 1988, p. 20-24.

COSBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. Reimpressão 2006. São Paulo: Atlas 2006.

COSTA, A. E. B. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria socialcognitiva: conceitos básicos**. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, p. 123-148, 2008.

COSTA, A. E. B. **Autoeficácia e Burnout**. *Interação Psy, Maringá*, v. 20, n. 1, p. 34-67, 2003. Disponível em: <http://www.dpi.uem.br/Interacao/Numero%201/PDF/Artigos/Sumario.pdf>. Acesso em 6 de fevereiro de 2007.

DARLING-HAMMOND L.; CHUNG R.; FRELOW F. Variation In Teacher Preparation How Well Do Different Pathways Prepare Teachers To Teach? **Journal of Teacher Education**, Vol. 53, N. 4, September/October 2002 286-302 2002 by the American Association of Colleges for Teacher Education.

DEJOURS, C. **A loucura do Trabalho**. Trad. PARAGUAY, A. I.; FERREIRA, L. L.; 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DOMINICH, M. **Síndrome de Burnout**. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 jun. 2002. Caderno Empregos, p. 1.

ESTEVE, J. M. Identidad y desafios de La condicion docente. In: **EL OFICIO DE DOCENTE: VOCACIÓN TRABAJO Y PROFESIÓN EM EL SIGLO XXI** . Compilado por Emilio Tenti Fanfani. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

ESTEVE, J. M. A ambivalência da Profissão Docente: Mal-estar e Bem-estar no exercício do Ensino. In: **Revista PRELAC: Projeto Regional de Educação para a America Latina e Caribe**. n.1 2005, p. 117-133.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós, 2004.

FERREIRA, L. L. Relações Entre o Trabalho e a Saúde de Professores na Educação Básica no Brasil Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil 2010”. Disponível em www.fundacentro.gov.br, acesso em 5 de dezembro de 2010.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G.. Docência, Burnout e considerações da Teoria da auto-eficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, 2010, p. 23-34.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 21, 1980, p. 219-239.

FIVES, H. **What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge?** American Educational Research Association Annual Conference, University of Maryland, Estados Unidos, 2003.

FONSECA, C. C. de O. P. da. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública no estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FRANÇA, H. H. A síndrome de “Burnout”. **Revista Brasileira de Medicina**, v. 44, 1987, p. 197-199.

FREUDENBERG, H. J. Staff Burn-Out. **Journal of Social Issues**, v. 30, 1974, p. 159-165.

FRIEDMAN, I. Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy **Social Psychology of Education** 6. 2003, p. 191–215,

GARCEZ DE LOS FAYOS, E. J.; VIVES, L. Variables motivacionales y emocionales Implicadas en el síndrome de Burnout en el contexto deportivo. **Revista Electrónica de Motivación y Emoción**, Castellón, v. 5, p. 11-12, 2002. Disponível em: <URL:<http://reme.uji.es>>. Acesso em: 12 mai. 2009.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. INVESTIGANDO O BURNOUT EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS **Revista Eletrônica InterAção Psy** – Ano 1, ago 2003, p. 76-89.

GARRIDO MARTÍN, E.: **Autoeficacia en el mundo laboral**. *Apuntes de Psicología*, 18, n. 1,, 2000, p. 9-38.

[GASPARINI, S. M. Transtornos mentais em professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Dissertação \(Mestrado\). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.](#)

[GATTI, A. B.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. UNESCO, Brasília, 2009.](#)

GAYA, A. E COLABORADORES. **Ciencias do Movimento Huamano**: Introdução a Metodologia. Porto Alegre:Artmed, 2008.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. **Teacher Efficacy: a construct validation**. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, 1984, p. 569-582,

GIL-MONTE, P. R.; GARCÍA-JUESAS J. A.; HERNÁNDES M. C. Influencia de la Sobrecarga Laboral y la Autoeficacia sobre el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout) en Profesionales de Enfermería *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 42 , n.1, 2008, p. 113-118.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. **Desgaste psíquico en el trabajo**: el síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis. 1997. Disponível em: <http://10.1590/S0036-3634200200010000536342002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mai. 2009.

GIL-MONTE, Pedro R. The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) Spanish Version. *Salud pública Méx, Cuernavaca*, v. 44, n. 1, Jan. 2002. Disponível em http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036. Acesso em: 19 de maio de 2009.

GRAU R., SALANOVA M.; PEIRÓ J. M. **Moderator Effects of Self-Efficacy on Occupational Stress**. *Psychology in Spain*, Vol. 5. No 1, , 2001 63-74

GOYA, A., BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. **Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física.** In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). v. 12, n. 2 Jan/Jul, 2008, p.51-67.

GUSKEY, T. R. **Context variables that affect measures of teacher efficacy.** Journal of Educational Research, 81(1). 1987, p. 41-47

HENSON, R. K. **The effects of participation in teacher research on teacher efficacy.** Teaching and Teacher Education, v.17, 2001, p. 819-836.

HEUVEN, H.; BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. B.; HUISMAN, N. **The role of self efficacy in performing emotion work.**In: Journal of Vocational Behavior 69, 2006, p. 222-235

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2007.

JIMÉNEZ, M. B.; HERNÁNDES, E.G.; GUTIÉRREZ, J. L. G. **La evaluación Del estrés y Le burnout Del professorado:** CBP-R. Revista de Psicología Del Trabajo y las organizaciones. 16,(1), 2000, pp. 331-349.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009, p. 48. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>. Acessado em: setembro 2010.

KRAWCZYK, N. A escola media: um espaço sem consenso. In: Ensino Médio: Ciência Cultura e Trabalho FRIGOTTO,G.; CIAVATTA, M.(orgs). Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KLASSEN, R. M; CHIU, M. M. **Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction:** Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. Journal of Educational Psychology. Vol. 102, n. 3, 2010, p. 741–756.

KYRIACOU, C. **Teacher stress: Directions for future research.** Educational Review, 53, 2001, p. 27–35.

LABONE, E. **Teacher efficacy: maturing the construct trough research in alternative paradigms.** Teaching and Teacher Education, v.20, n.4, 2004, p. 341-359.

LABONE, E. **The role of teacher efficacy beliefs in the development and prevention of teacher burnout.** Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, 2002.

LEE, V. E., DEDRICK, R. F; SMITH, J. B. **The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction.** *Sociology of Education*, 64(3), 1991, p. 190.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. (coord.). **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil: Estado da Arte.** Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2007.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para Ciências Humanas.** 9ª. ed. Prenticehall, Brasil, 2004

LIMA, C. F. **Síndrome de Burnout e Autoeficácia:Um estudo com profissionais de enfermagem de hospitais privados em Natal RN.**Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Administração, 2009.

LIPP, M. E. N (org). **Mecanismos Neuropsicofisiológicos do Estresse: Teoria e Aplicações Clínicas.** 3ª Ed. Itatiba SP Casapsi Livraria e Editora Ltda. 2010, p. 227.

LUPPI, M. A. R. **As Crenças de Eficácia de Professores do Ensino Fundamental em Diferentes Contextos Escolares.** Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2003.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. **The measurement of experienced burnout.** *Journal of Occupational Behaviour*. n. 2, 1981, p. 99-113.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. **Job burnout.** *Annual Review of Psychology*, v. 52, 2001, p. 397-422.

MAZON; V.; CARLOTTO;S. M.; CÂMARA S. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores Arquivos Brasileiros de Psicologia, Vol. 60, n. 1 2008

MARTÍNEZ I. Mª SALANOVA, M.I. Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con El burnout docente 2005 . [prFORM@R.Online,7](http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_professores_Espana.pdf) Disponível em [http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_professores Espana.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_professores_Espana.pdf). Acessado em:

MCLAUGHLIN, M. W., MARSH, D. D. **Staff development and school change.** *Teachers College Record*, 80(1), 1978, p. 70-94.

MELAMED, S.; SHIRON, A., TOKER BERLINER, S. SHAPIRA,I. **Burnout and Risk of Cardiovascular Disease: Evidence, Possible Causal Paths, and Promising Research Directions** Vol. 132, 2006, N. 3, 327 *Psychological Bulletin*

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA-HERNÁNDEZ, E.; GÁVEZ, M.; GONZÁLEZ, J.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **A avaliação do burnout em professores: comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED.** *Psicologia em Estudo*, n. 7, 2002. p. 11-19,

[MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W.](#) **Estatística Básica.** 6ª. ed. Editora: 2009.

MORIN, E. **O Método IV: as idéias: sua natureza, vida, habitat e organização.** Mira-Cintra: Europa-América, 1991.

MONTGOMERY, C, & RUPP, A. A. **A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers.** *Canadian Journal of Education*, 28(3), 2006, p. 458-486.

MULHOLLAND, J.; WALLACE J. **Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy** *Teaching and Teacher Education* v. 17 no. 2 (February 2001), p. 243-61

NERI, A. L. E FORTES-BURGOS, A. C. G. **A dinâmica estresse e enfrentamento na velhice.** In Freitas, EV, Py, L., Cançado, F. A. X., Doll, J, e Gorzoni, M. L. (2011, prelo). *Tratado de Geriatria e Gerontologia, 3a edição.* Rio de Janeiro: Ed. Guanabara-Koogan.

NEVES, L. F. **Um Estudo Sobre as Relações entre a Percepção e as Expectativas de Professores e dos Alunos e o Desempenho em Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas – SP, 2002.

NOGUEIRA, J. F. F.; FERREIRA E. A. **PROFISSÃO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO** Texto apresentado na reunião ANPED 2008 GT08 – Formação de Professores. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acessado em: 12 de junho de 2010.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. & POLYDORO, S. A. J & cols. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008, p.97-114.

PAJARES, M. F. **Self-Efficacy in Academic Settings.** *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, 1996, p. 543-578.

PAJARES, M. F. **Teacher's belief and educational research: cleaning up a messy construct.** *Review of Educational Research*, 62 (3) 1992, p. 307-332.

PARKAY, F.; GREENWOOD, G.; OLEJNIK, S.; PROLLER, N. **A study of the relations among teacher efficacy, locus of control and stress.** *Journal of Research and Development in Education*, v. 21, n. 4, 1988, p. 13-22.

PINTO E SILVA, E.; HELOANI R. **Gestão Educacional e Trabalho Docente: Aspectos Socioinstitucionais e Psicossociais dos Processos de Saúde-Doença.** IN: *Revista HISTEDBR Campinas*, n. 33, mar.2009, p.207-227 – ISSN: 1676-2584

PIRES, D. A.; BRANDÃO, M. R. F; MACHADO, A. A. **A síndrome de Burnout no esporte**. Motriz, Rio Claro, v.11 n.3, set./dez, 2005, p.147-153

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P.; AZZI, R. G. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2004.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; CARMO, A.P.; VENDITTI JR., R. Escala de Auto-Eficácia Docente de educação física. In: Machado, C. e cols. (Orgs). Avaliação psicológica: formas e contextos, v.10, 2004, p.330-337.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficácia Del professor universitario: eficacia percibida y práctica docente**. Madrid Espanha, Narcea S. A de Ediciones. 2007.

PRIETO NAVARRO, L. **As Crenças de Auto-eficácia Docente do Professorado Universitário**. Síntese da Tese de Doutorado, 2005. Disponível em <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>. Acessado em: junho de 2006.

PRIETO NAVARRO, L. **La Autoeficacia em el Contexto Académico: exploración bibliográfica comentada**. Disponível em <http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.PDF>. Acessado em: dezembro de 2004.

RAUDENBUSH, S.; ROWEN, B.; CHEONG, Y. Contextual Effects on the Self-perceived efficacy of High School Teachers. Sociology of Education, 65, 1992, p. 150-167.

REINHOLD, H. **O sentido da Vida prevenção de estresse e Burnout de professor**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. Tese Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2009.

ROJAS, S. U. **Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por El Trabajo (SQT) y su Asociación con Sobrecarga y Autoeficacia en Maestros de Primaria de la Ciudad de México Ciencia & Trabajo**. Año 12 ; número 35, 2010. 25-262. Disponível em: <http://www.cienciaytrabajo.com>. Acessado em: 5 de junho de 2010

ROSS, J. A. **The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy**. Teaching and Teacher Education, 10, 1994, p. 381-394.

SALANOVA, M. I. **Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con El burnout docente**. 2005. Disponível em: [prFORM@R.Online.7 http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_profesores Espana.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_profesores_Espana.pdf), Acesso em: em:.

SANTOS, A. T. **Controle percebido, senso de eficácia e satisfação com a vida: um estudo comparativo entre homens e mulheres pertencentes a três grupos de idade.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2003.

SCHUNK, D. H. **Self-efficacy and academic motivation.** *Educational Psychologist*. n. 26, 1991, p. 207-231.

SHAUGHNESSY, M. F. **An interview with Anita Woolfolk: the Educational Psychology of Teacher Efficacy.** *Educational Psychology Review*. v. 16, n. 2, 2004, p. 153-176.

SILVA G.; CARLOTTO M. S. **Síndrome de Burnout: Um Estudo Com Professores da Rede Pública Psicologia Escolar e Educacional.** Vol. 7, n. 2, 2003, p. 145-153.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R.T; AZZI, R. G. **Crença de autoeficácia de licenciandos em Educação Física.** Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Vol. 16, n. 4. 2010.

SILVA, A. J. ; AZZI, R. G.; IAOCHITE, R. T. Auto-eficácia percebida de professores de Educação Física em contextos inclusivos: um estudo inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA e MOTRICIDADE HUMANA, 4 e SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 10, Rio Claro. Anais... Motriz, Rio Claro, v. 11, 2005, n. 1 (Supl.), p. s166.

SKAALVIK E. M.; SKAALVIK S. **Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout** *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, n. 3, 2007, p. 611–625.

SKAALVIK E. M.; SKAALVIK S. **Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context.** In: R. Craven, H. W. Marsh, & D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (pp. 223 e 247). Connecticut: 2008

SKAALVIK E. M.; SKAALVIK S. **Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations** *Teaching and Teacher Education* 26. 2010, p. 1059 -1069.

SOBRINHO, P. N. S Fatores Contribuintes para a Síndrome de Burnout entre professores. In: **A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular: Pesquisa, reflexões e enfrentamento.** Editora Cognitiva, 2010, p. 146.

SORATTO, L.; PINTO, R. M. Atitudes no trabalho e burnout. In: Wanderley Codo (Org.). *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis: Vozes, v. 1, 2003, p. 278-281.

SOUZA, D. M. G.; DIAS W. S.; REZENDE M. F. **Os Professores de Física da Cidade de Itajubá – MG: Caracterização do Público para a Definição de Ações Formativas.** XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2009 – Vitória, ES.

SOUZA, L. F. N. I; BRITO, M. R. F. **Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática** Estudos de Psicologia I Campinas I25(2) I -.junho 2008-193-201 I abril

TEIXEIRA, A.. Ciência e arte de educar. Educação e Ciências Sociais. v. 2, n. 5, ago. 1957, p. 5-22. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acessado em: 5 de junho de 2010.

TRIOLA, M. **Introdução a Estatística**. Rio de Janeiro LTC, 2008.

TSCHANNEN-MORAN, M.; MCMASTER, P. **Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy**. The Elementary School Journal V 110, N 2, 2009 by The University of Chicago.

TSCHANNEN-MORAN, M; WOOLFOLK HOY, A. **Teacher efficacy: capturing an elusive construct**. Teaching and Teacher Education. n. 17, 2001, p. 783-805.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. and HOY, W. K. **Teacher efficacy: its meaning and measure**. Review of Educational Research. v. 68, n. 2., verão 1998, p. 202-248.

TURATO, E. R. **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: Construção teórica-epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2^a. ed. Vozes, 2003.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2010**. Disponível em <http://www.unesco.org/pt/brasil>. Acessado em: 7 de julho de 2010.

WANG, L.; ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. **Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology Integration**. Journal of Research on Technology in Education, v. 36, n. 3, p. 231-50, Spring 2004, p. 231-50.

WILLIAMS, R. **A Gaining a degree: the effect on teacher self-efficacy and emotions**. Professional Development in Education. 2009 Disponível em <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t716100715>, Acessado em: 05 de junho de 2010

WOOLFOLK H. A., & BURKE S., R. **Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures**. Teaching and Teacher Education, 21, 2005, p. 343–356.

WOOLFOLK, A.; HOY, W. K. **Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control.** Journal of Educational Psychology, v. 82, n. 1, 1990, p. 81-91.

ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. **A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais.** VITAR, A.; ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. (Orgs.). Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha. Brasília: OEI, Líber livro e São Paulo: FCCH, 2006.

ZIBAS, D. M. L. **A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições.** Cadernos de Pesquisa. v. 124, n.35, 2005, p. 201-226.

ZIBAS, D. M. L.; KRAWCZYK, N. **Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio – Ceará, Paraná, Pernam,** 2002.

ANEXOS

Para a versão digitalizada todos os anexos foram retirados. Maiores informações contatar a autora da Tese luizacmauad@hotmail.com