



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NAELY IAMARINO PIZZI CAZARIN

**AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS E A SÍNDROME DE *BURNOUT*:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Londrina
2016



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

NAELY IAMARINO PIZZI CAZARIN

**AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS E A SÍNDROME DE *BURNOUT*:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sueli Édi Rufini

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Cazarin, Naely Iamarino Pizzi .

Autoeficácia de professores de línguas estrangeiras e a síndrome de Burnout : Um estudo exploratório / Naely Iamarino Pizzi Cazarin. - Londrina, 2016.
126 f. : il.

Orientador: Sueli Édi Rufini.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. burnout - Tese. 2. autoeficácia - Tese. 3. professores de língua estrangeira - Tese. I. Rufini, Sueli Édi. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

NAELY IAMARINO PIZZI CAZARIN

**AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E
A SÍNDROME DE *BURNOUT*:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sueli Édi Rufini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª Dr^ª Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª Dr^ª Soely Polydoro
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Londrina, 29 de julho de 2016.

Com amor, a minha filha Luíza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Aquele que me fortalece e em Quem tudo posso.

A meus pais, Edson e Isabel, que me deram a vida e me ensinaram a lutar por ela.

A meu esposo, Carlos, meu companheiro e amigo.

A minhas amigas e colegas de profissão Valdirene Zorzo-Veloso e Ana Raquel Abelha Cavenaghi, que foram o incentivo para minha caminhada na academia.

A meus tios Rony Farto Pereira e Maria Otilia Farto Pereira, peças fundamentais em minha formação acadêmica.

A minha amiga e companheira de Mestrado Mônica Schimitt, ao lado de quem vivi as angústias e as alegrias de ser mestranda.

Ao professor Dr. Aloyseo Bzuneck, pelo zelo e excelência com os quais se dispôs a ajudar no processo de aprendizagem que vivi, durante o percurso do Mestrado.

Finalmente, a minha querida orientadora, Dr^a Sueli Édi Rufini, a quem devo toda minha admiração e respeito pelo ser humano lindo que é, por tamanha competência e por ter me lapidado enquanto pesquisadora.

CAZARIN, Naely Iamarino Pizzi. **Autoeficácia de Professores de Línguas Estrangeiras e a Síndrome de *Burnout***: Um Estudo Exploratório. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

A Síndrome de *Burnout* se caracteriza como um estado de esgotamento dos recursos energéticos pessoais do indivíduo, que advém das situações estressoras vivenciadas no ambiente de trabalho e que aparece com maior frequência em profissionais que lidam com pessoas. O professor tem-se despontado como um dos profissionais que mais sofrem com a ocorrência da síndrome. A presente pesquisa investigou a ocorrência da Síndrome de *Burnout* em 113 professores de língua estrangeira e relacionou a patologia a um constructo da Teoria Social Cognitiva, as crenças de autoeficácia (expectativas ligadas ao *self* que se referem a convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa). Foram realizadas também correlações entre os constructos investigados (*Burnout* e Autoeficácia) e variáveis de caracterização dos docentes. Buscou-se, com este estudo exploratório, levantar dados para uma melhor compreensão dos fatores que compõem o quadro do professor com Síndrome de *Burnout* e, assim, contribuir com reflexões acerca dos desafios que a patologia acaba por impor à escola como um todo. Os instrumentos de medida utilizados na pesquisa foram o MBI-HSS, de Maslach e Jackson (1986), para avaliar a Síndrome de *Burnout*, e a Escala de Eficácia do Professor, de Woolfolk e Hoy (1990), para as crenças de autoeficácia. A fim de obter as variáveis de caracterização, construiu-se um questionário com perguntas objetivas. Os resultados da pesquisa evidenciaram correlações entre as dimensões da Síndrome de *Burnout* e as variáveis que compõem a autoeficácia. Foi possível averiguar que os professores de línguas estrangeiras participantes da investigação não apresentaram quadro de Síndrome de *Burnout* e que, por sua vez, revelaram crenças de autoeficácia de moderadas a altas. No que concerne às variáveis de caracterização, associaram-se às três dimensões da Síndrome de *Burnout* quatro variáveis: o relacionamento com a supervisão, o relacionamento com os alunos, a oportunidade de expressão e o equilíbrio entre vida profissional e pessoal.

Palavras-chave: Autoeficácia. Síndrome de *Burnout*. Professores de línguas estrangeiras.

CAZARIN, Naely Iamarino Pizzi. **Self-Efficacy of foreign language teachers and *Burnout Syndrome***: an exploratory study. 2016. 126p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The Burnout syndrome is characterized as a state of depletion of personal energetic resources of the individual, which comes from the experienced stressful situations in the workplace and that appears more frequently in professionals who deal with people. The teacher has emerged as one of the professionals most affected by the occurrence of the syndrome. This study investigated the occurrence of Burnout syndrome in 113 foreign language teachers and related pathology to a construct of Social Cognitive Theory, the beliefs of self-efficacy (expectations related to the *self* that refer to personal convictions as to give to a specific assignment). They were also made correlations between the investigated constructs (Burnout and Self-efficacy) and descriptive variables of teachers. We tried to, with this exploratory study, to collect data for a better understanding of the factors that make up the teacher's table with *Burnout Syndrome* and thus contribute to reflections on the challenges that the disease ends up imposing the school as a whole. Measuring instruments used in the research were the MBI-HSS, Maslach and Jackson (1986), to evaluate the Burnout Syndrome, and the Teacher Efficacy Scale, of Woolfolk and Hoy (1990), for the beliefs of self-efficacy. In order to get the characterization variables, it was built a questionnaire with objective questions. The survey results showed correlations between dimensions of Burnout Syndrome and the variables that make up the self-efficacy. It was possible to verify that the teachers of foreign languages participants of research showed no Burnout Syndrome framework and that, in turn, revealed self-efficacy beliefs of moderate to high. Regarding the characterization variables, associated to the three dimensions of Burnout Syndrome, four variables: the relationship with supervision, the relationship with the students, the opportunity of expression and the balance between professional and personal life.

Keywords: Self-efficacy. Burnout Syndrome. Foreign languages teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de causação recíproca triádica	24
Figura 2 - Estudos do constructo de autoeficácia docente	30
Figura 3 - Mapa de Autovalores	69
Figura 4 - Mapa de Autovalores	72
Figura 5 - Associações entre as dimensões da Síndrome de <i>Burnout</i> e as variáveis de autoeficácia com as variáveis de caracterização	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula	32
Quadro 2 - Instrumentos de avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i>	36
Quadro 3 - Pesquisas recentes que correlacionaram AED e SB.....	50
Quadro 4 - Variáveis investigadas nas pesquisas recentes	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Variável Tempo de experiência.....	62
Tabela 2 –	Fatores obtidos pela análise fatorial, com valor próprio maior do que 2, obtidos a partir da Análise dos Componentes Principais, relativamente aos itens da escala de avaliação das crenças de eficácia do professor	68
Tabela 3 –	Extração das cargas fatoriais dos itens que compõem a escala de avaliação das crenças de eficácia do professor, com rotação varimax	70
Tabela 4 –	Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Escala de Avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i>	71
Tabela 5 –	Localização dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores	73
Tabela 6 –	Coeficientes de correlação entre as dimensões da Síndrome de <i>Burnout</i> (N= 586)	74
Tabela 7 –	Desempenho dos professores na avaliação das Dimensões da Síndrome de <i>Burnout</i>	75
Tabela 8 –	Desempenho dos professores na avaliação das Crenças de Autoeficácia.....	75
Tabela 9 –	Relações entre Autoeficácia Docente e Síndrome de <i>Burnout</i>	76
Tabela 10 –	Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i> , da Autoeficácia e as faixas de idade dos participantes.....	78
Tabela 11 –	Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i> , da Autoeficácia e a variável ter companheiro fixo dos participantes.....	78
Tabela 12 –	Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i> , da Autoeficácia e a variável horas de preparação de aula dos participantes	79
Tabela 13 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a percepção que têm sobre sua realização	80

Tabela 14 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com o relacionamento com os supervisores	81
Tabela 15 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com o relacionamento com os colegas	81
Tabela 16 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com o relacionamento com os alunos.....	82
Tabela 17 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável expressar opiniões	83
Tabela 18 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável equilíbrio entre vida profissional e pessoal.....	84
Tabela 19 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável infraestrutura para preparação de aulas	85
Tabela 20 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável reconhecimento social.....	86
Tabela 21 –	Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável reconhecimento da supervisão	87

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AE	autoeficácia
AED	autoeficácia docente
DP	despersonalização
EE	exaustão emocional
EE	eficácia de ensino
EP	eficácia pessoal
LE	língua estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RP	realização pessoal
SB	Síndrome de <i>Burnout</i>

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	O Conceito de Crenças de Autoeficácia	22
2.1.1	A Agência Humana	24
2.1.2	Fontes e Influências das Crenças de Autoeficácia	26
2.2	As Crenças de Autoeficácia Docente	29
2.3	Síndrome de <i>Burnout</i>	33
2.4	Síndrome de <i>Burnout</i> Docente	39
2.5	Desafios do Contexto Educacional do Professor de Língua Estrangeira	45
3	PESQUISAS RECENTES E ANÁLISE TEÓRICA ACERCA DA AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES E SÍNDROME DE BURNOUT: PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL	49
3.1	Variáveis Encontradas nas Pesquisas Recentes	55
3.2	Objetivos	60
4	OBJETIVOS	60
5	MÉTODO	61
5.1	Participantes	61
5.2	Instrumentos	63
5.2.1	Questionário sobre as Variáveis de Caracterização	63
5.2.2	Síndrome de <i>Burnout</i>	64
5.2.3	Crenças de autoeficácia	65
5.3	Procedimentos	66
5.4	Considerações Éticas	66
6	RESULTADOS	68
6.1	Evidências de Validade da Escala de Avaliação das Crenças e Autoeficácia de Professores	68

6.2	Escala de Avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i>	71
6.3	Desempenho dos professores de língua estrangeira	74
6.4	Relações entre as crenças de Autoeficácia Docente e a Síndrome de <i>Burnout</i> de um grupo de professores de LE	76
6.5	Relações entre as variáveis de caracterização e os constructos: crenças de Autoeficácia Docente e Síndrome de <i>Burnout</i>	77
7	DISCUSSÃO	88
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	106
	APÊNDICE A	106
	ANEXOS	124
	ANEXO A	124

1 APRESENTAÇÃO

O sistema de educação brasileiro atual se apresenta como palco de inúmeros desafios. Não é fácil ser docente, nos dias de hoje. O trabalho desse profissional, que é indiscutivelmente um exercício nobre na sociedade, acaba por ser muitas vezes causa de seu adoecimento. Tenho assistido, em minha trajetória como docente, a muitas dificuldades inerentes à profissão, quais sejam, número alto de alunos por sala, indisciplina e falta de interesse dos estudantes pelas aulas, falta de respeito e violência para com o professor, salários baixos, longa jornada de trabalho (dois ou até três períodos em sala), pouco tempo despendido para formação e planejamento das aulas, acúmulo de trabalho em casa – o que inclui preparação, correção de provas e de atividades – , falta de recursos e materiais de trabalho, dentre outras dificuldades. Normalmente, esse é o quadro que encontramos na rede pública de ensino básico.

A rede privada, por sua vez, apesar de ter salas com número menor de alunos, de contar com espaço mais estruturado e disponibilizar materiais para o desenvolvimento do trabalho, também exige do professor um grande desprendimento, seja no trato com o aluno-cliente, seja na preparação das aulas, de atividades extras e avaliações várias, na formação continuada, no atendimento aos pais. O professor da rede particular – geralmente – tão pouco é bem remunerado, por vezes trabalha em mais de uma instituição para manter um salário razoável e tem muito trabalho em casa, até porque um pequeno deslize pode lhe causar o desemprego. Pode-se dizer que, independentemente da disciplina que ministre e da rede de ensino em que atue, o professor sente a pressão de um sistema o qual lhe atribui a importante responsabilidade de formar cidadãos críticos, mas que não lhe oferece condições necessárias para bem realizá-lo.

O resultado da precariedade nas condições de trabalho do professor é, muitas vezes, seu esgotamento físico e emocional. Por vezes, vi colegas de trabalho afastados por motivos de saúde resultantes do desperdício emocional que a profissão nos causa, colegas outrora cheios de entusiasmo que, com o decorrer do tempo de serviço, acabaram perdendo o brilho no olhar, o gosto pelo trabalho. Em determinado momento, também me vi em um estado de esgotamento que roubava minhas forças para iniciar os trabalhos relativos à profissão. Felizmente, consegui me reerguer – e como eu, muitos o fazem – todavia, o que vem ao caso neste estudo é que se faz necessário levantar a bandeira desse problema, por trás

do qual muitos professores se escondem, e propor discussões sérias a seu respeito, em proveito da qualidade do trabalho docente e – consequência disso – da qualidade da educação.

É certo, portanto, que, a fim de atuarem de maneira eficaz, no ensino, os professores precisam de saúde física e mental. É comum encontrarmos docentes que sofrem de um estado de esgotamento dos recursos energéticos pessoais do indivíduo, semelhante a um estresse crônico decorrente do ambiente de trabalho (CARLOTTO, 2010; GIL-MONTE, 2008). A esse estado de esgotamento físico e emocional se atribui o termo Síndrome de *Burnout* (SB). Entre as características identificadas na Síndrome de *Burnout*, há intensa sensação de cansaço físico, cognitivo e de exaustão emocional, a qual está atrelada à frequente necessidade de tentar adaptar-se às situações de estresse laborais. A Síndrome de *Burnout* é comum em profissionais que desenvolvem seu trabalho com pessoas. Conforme registra a literatura (CARLOTTO, 2010; FERNET; GUAY; SENÉCAL; AUSTIN, 2012), dentre todos os profissionais que a apresentam, o professor é o mais vulnerável deles e, apesar de muitos pesquisadores se dedicarem a investigações da patologia, ainda muito se tem por descobrir a respeito de como ela se desenvolve no indivíduo, dada a complexidade de suas dimensões.

Segundo Fernet et al. (2012), os estudos sobre a Síndrome de *Burnout* em professores revelam que, dentre as várias dificuldades que esse profissional enfrenta, em sua rotina de trabalho, destacam-se: os baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão entre professor e aluno, carga horária excessiva, pouca participação nas políticas e no planejamento, falta de segurança. Dessa forma, a ocorrência da Síndrome de *Burnout* relaciona-se com consequências negativas para a saúde e o bem-estar dos docentes, bem como para a instituição escolar e para o cumprimento dos objetivos da educação. No Brasil, a Síndrome de *Burnout* é reconhecida como uma doença do trabalho, de acordo com a Lei nº 3048/99. No documento, há referência a patologias como sensação de estar acabado, Síndrome do Esgotamento Profissional e Síndrome de *Burnout*. A adoção da patologia, dentre as doenças profissionais no Regulamento da Previdência Social, evidencia a relevância de estudos acerca do assunto.

No presente estudo, foi realizada uma investigação com vistas a contribuir para uma melhor compreensão do esgotamento emocional em professores, mais especificamente naqueles que lecionam língua estrangeira (L.E.). Para tal, a Síndrome de *Burnout* docente foi relacionada com um constructo advindo da Teoria Social Cognitiva, de Bandura (1986), as crenças de autoeficácia. Dados acerca das variáveis de caracterização dos

professores também foram levantados e associados às crenças de autoeficácia (AE) e ao *Burnout*, com o intuito de obter informações a respeito de fatores associados à ocorrência de ambos os constructos, visando a auxiliar a compreensão do complexo quadro vinculado com a profissão de professor.

A associação entre a Síndrome de *Burnout* e as crenças de autoeficácia foi investigada tendo como base as pesquisas de Bandura (1977), um caminho que apoia a relação significativa entre ambos os constructos. De acordo com Bandura (1986, p.391), as crenças de autoeficácia são “[...] julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”, por isso, as crenças na eficácia pessoal ou na própria capacidade de realizar determinada tarefa são associadas de forma positiva à motivação, ao bem-estar e às realizações pessoais. Nos professores, as crenças de eficácia se relacionam positivamente com satisfação no trabalho, flexibilidade para participar de novos programas ou projetos de ensino, persistência, criatividade, dentre outras variáveis.

As crenças de eficácia estão presentes nas realizações da vida do ser humano, associando-se a quanto ele persevera diante de alguma dificuldade, à sua vulnerabilidade para o estresse, depressão e até às escolhas que faz na vida. Crenças positivas na eficácia pessoal, portanto, impulsionam o indivíduo a realizar as ações, dependendo de como ele acredita que poderia efetuar-las. Segundo Pajares e Olaz (2008), quanto maior a crença de autoeficácia, mais capaz o indivíduo se sente e mais propenso a alcançar o sucesso ele estará. Ao contrário, quanto menor é a crença, mais desistência ele tende a apresentar, menos confiança e, portanto, mais propenso estará ao fracasso. Em suma, as crenças de autoeficácia referem-se a um autossistema que regula as atividades pessoais, incluindo os conhecimentos e habilidades profissionais. De acordo com as crenças pessoais sobre sua capacidade, o indivíduo faz escolhas, persiste frente aos desafios e obstáculos, despende tempo e esforço para executar tarefas de realização (BANDURA, 1986; GAVORA, 2010; PAJARES; OLAZ, 2008).

As crenças de autoeficácia do professor se relacionam à confiança nas próprias capacidades de educador. Professores com crenças positivas de autoeficácia acreditam na própria capacidade de organizar as ações necessárias para realizar seu trabalho, exibem melhores níveis de planejamento e de organização, são abertos a novos métodos de trabalho, são mais persistentes e, com base nessa confiança, agem e obtêm bons resultados. Professores com baixas crenças de autoeficácia, em contrapartida, tendem a atuar em sua

profissão com menos dedicação, desistem com facilidade diante das dificuldades, são menos abertos a novidades. Evidencia-se, assim, o caráter expressivo de tal construto para uma boa atuação docente. Somadas à possível relação significativa existente entre as crenças de eficácia e a Síndrome de *Burnout* estão as variáveis de caracterização do professor. No presente estudo, o perfil do professor, resultado do levantamento de dados contextuais dos participantes, foi importante para se compreender alguns fatores relacionados à Síndrome de *Burnout*, assim como às crenças de autoeficácia. Existem características pessoais ou contextuais que predisõem o professor a apresentar as dimensões da Síndrome de *Burnout*? As crenças de autoeficácia estariam ligadas à Síndrome de *Burnout*? Quais as direções dessa relação?

Os sujeitos participantes do presente estudo são professores que lecionam língua estrangeira. Justifica-se a opção pelos professores de LE, em função da escassez de estudos nessa área de conhecimentos que tenham incluídos docentes de LE, além do interesse pessoal da pesquisadora, tendo em vista sua área de formação. A linha do programa de Mestrado, ao qual esta pesquisa se vincula, está direcionada para a ação docente. Por meio deste estudo, foi possível levantar dados para compor uma discussão necessária a respeito da temática levantada: a saúde do docente, a qual está intimamente relacionada a sua atuação como professor. A relevância desta investigação está em explorar características de um mal que acomete a ação docente, no sistema de ensino da atualidade, a Síndrome de *Burnout*. Se, para desenvolver um bom trabalho, o professor necessita se encontrar num bom estado de saúde mental e física – como ocorre com todas as demais áreas do trabalho –, é preciso abrir os olhos para observar as causas que concorrem para o desenvolvimento dos problemas de saúde do professor e, nesta pesquisa, haverá contribuições para tais desdobramentos.

O presente estudo está dividido em 9 capítulos. No Capítulo 1, apresentam-se definições introdutórias a respeito dos constructos investigados – autoeficácia e Síndrome de *Burnout* – bem como uma breve explanação sobre o tema, justificativa, problema de pesquisa e seus objetivos. O Capítulo 2 explicita o conceito de crenças de autoeficácia e o de autoeficácia docente; nele, expõem-se suas origens, definição e relevância para o estudo do comportamento do indivíduo, enquanto o constructo Síndrome de *Burnout* também é abordado nesse Capítulo, juntamente com o conceito de Síndrome de *Burnout* Docente. O Capítulo 3 trata especificamente das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos que correlacionaram Síndrome de *Burnout* com a autoeficácia em professores; nessa parte, as variáveis dos participantes de ditas investigações também são apresentadas, bem como os

objetivos geral e específicos. Os aspectos metodológicos foram enunciados no Capítulo 4, na seguinte ordem: Participantes, Questionários, Instrumentos, Procedimentos e Considerações Éticas. O Capítulo 5 traz os Resultados, seguido da Discussão, das Considerações Finais, Referências, Apêndices e ANEXO.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Conceito de Crenças de Autoeficácia

As crenças de autoeficácia são um conceito advindo da Teoria Social Cognitiva e criado por Albert Bandura, remetendo a “[...] julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho.” (BANDURA, 1997, p. 3). Em outras palavras, pode-se afirmar que são as crenças que os indivíduos têm na capacidade de realizar determinada tarefa específica. Nos últimos trinta anos, diferentes áreas do conhecimento têm se debruçado sobre esse constructo – tais como a educação, a medicina, a saúde, o esporte, a administração, a psicologia, as ciências sociais, a política –, tendo como objetivo explicar aspectos do funcionamento humano inerentes a cada uma dessas ocupações (PAJARES, 1996; PAJARES; OLAZ, 2008). As crenças de autoeficácia influenciam em todos os aspectos da vida do ser humano, o quanto ele persevera diante de alguma dificuldade, sua vulnerabilidade ao estresse, depressão e até as escolhas que faz na vida.

A autoeficácia é um dos elementos que promove o indivíduo a realizar ações, dependendo de como ele acredita que poderia efetuar-las. Trata-se de uma teoria que tem como objetivo explicar as percepções pessoais sobre a própria capacidade de organizar os cursos de ação necessários para executar uma determinada atividade. No entanto, há por vezes confusões sobre conceitos de autopercepção paralelos ao constructo de autoeficácia, como são o autoconceito, a expectativa de resultado e a expectativa de controle. Ditos conceitos merecem ser evidenciados, para que não haja confusões na compreensão do conceito das crenças de autoeficácia.

Em face de uma tarefa desafiadora, o indivíduo se faz a seguinte pergunta: “Eu posso?” A autoeficácia é, pois, a crença nas próprias capacidades que o indivíduo tem de executar ações definidas e, num contexto específico, para atingir certas metas. De um modo geral, enquanto, nas crenças de eficácia, o indivíduo se volta para a realização de uma atividade específica, que pode ser exemplificada com as seguintes questões: “Posso ensinar estes alunos?”, “Posso dar conta desta classe?”, “Sou capaz de realizar esta tarefa?”, no autoconceito, há referência a uma autoavaliação generalizada sobre certo domínio, área ou disciplina, de sorte que a pessoa com autoconceito pensará: “Sou bom professor!”, “Não sou um bom atleta!” ou “Sou bom em português!” O autoconceito possui características mais

genéricas que a autoeficácia e, mesmo que apresentem alguns aspectos semelhantes, são constructos diferentes (PAJARES; OLAZ, 2008).

A expectativa de resultado é um conceito paralelo às crenças de autoeficácia. Trata-se da crença individual em lograr êxito com a execução de uma atividade, ou crença na obtenção de um determinado resultado. Um exemplo de expectativa de resultado seria o seguinte pensamento: “Vou passar de ano sem ficar para exame.” Nesse caso, especificamente, a pessoa acredita que o resultado de suas ações será positivo. A expectativa de resultado é diferente das crenças de autoeficácia, porque estas remetem à crença que o indivíduo tem em ser ou não capaz de desenvolver os cursos de ação necessários para atingir o resultado específico, enquanto, na expectativa de resultado, o foco é na obtenção de um bom resultado, de êxito. Outro conceito correspondente às crenças de autoeficácia é a expectativa de controle, cuja característica é que um determinado resultado resultaria da própria ação (controle interno), ou de forças externas (controle externo), o que também se diferencia da autoeficácia (PAJARES; OLAZ, 2008).

Dadas as breves diferenças entre os quatro conceitos paralelos, será explorado mais detidamente o constructo sobre o qual esta pesquisa se debruça: as crenças de autoeficácia. Para destacar sua relevância, faz-se necessário delinear aspectos pertinentes à teoria da qual o constructo emerge. A Teoria Social Cognitiva foi elaborada por Albert Bandura (1977, 1997), psicólogo da modernidade ainda vivo. Canadense, naturalizado norte-americano, o autor filiou-se inicialmente à vertente teórica do Behaviorismo – proposto por Watson (1908) e Thorndike (1998). Tendo suas raízes no modelo comportamental (behaviorista), em meados de 1960, Bandura começou a desenvolver seus estudos e desenhou pouco a pouco uma teoria que explica o funcionamento humano com base na relação dinâmica entre o sujeito, o ambiente em que está inserido e o comportamento humano (PAJARES; OLAZ, 2008).

Em 1986, com a publicação de *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Bandura mudou o nome de sua teoria, que antes se denominava apenas Teoria Social, para Teoria Social Cognitiva. Dessa forma, destacou a relevância dos processos cognitivos, vicários, autorregulatórios e autorreflexivos, começando a promover uma visão de funcionamento humano que destacava o papel exercido pelos aspectos cognitivos na capacidade de os indivíduos construírem a realidade, de se autorregularem, de codificarem informações e de executarem comportamentos (PAJARES; OLAZ, 2008). Para Bandura (1986), os indivíduos são, portanto, auto-organizados, proativos, autorreflexivos e

autorregulados, não reagem apenas ao ambiente externo, mas possuem capacidade para refletir sobre o ambiente, para antecipar cognitivamente os resultados de ações e seus efeitos, são capazes de escolher cursos de ações que consideram pertinentes ou necessários, são agentes de sua própria história. A maneira como os indivíduos interpretam os resultados do seu próprio comportamento está associada ao ambiente e a fatores pessoais. A base da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986) está, por conseguinte, no modelo de *causalidade triádica* ou *determinismo recíproco*. Esse modelo é composto de três itens que se influenciam mutuamente: os fatores pessoais, o comportamento humano e os fatores ambientais.

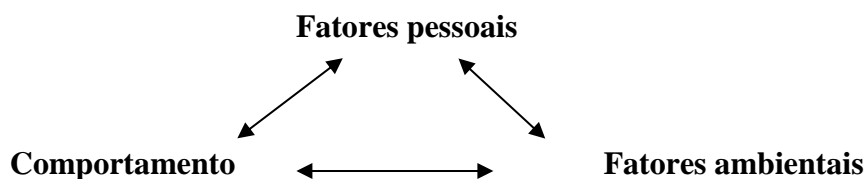


Figura 1 Modelo de causação recíproca triádica
Fonte: Elaborada pela autora

Em relação ao modelo da causação recíproca, representado nas interações contidas na Figura 1, Bandura (1986) argumenta que nem o indivíduo, nem seu comportamento são ditados pelo ambiente, que inclui circunstâncias e pessoas. Apesar de receber influência do ambiente, o ser humano tem a capacidade de refletir e julgar, de modo que seu comportamento será também resultado de ações mentais. É nesse contexto que o autor desenvolve o conceito de agência pessoal, com o qual é enfatizado o papel ativo do ser humano, como será tratado na sequência.

2.1.1 A Agência Humana

De acordo com Pajares e Olaz (2008, p.99), “[...] os indivíduos são agentes que podem fazer coisas acontecerem com seus atos e se envolvem de forma proativa em seu próprio desenvolvimento”. Dessa forma, a agência pessoal ou agência humana se verifica em função de quatro características específicas: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão. A intencionalidade diz respeito a um compromisso proativo que o indivíduo tem de alcançar um futuro desejado. Intencionalidade não é o mesmo que expectativa nem simples previsão. Ao ter uma intenção, a pessoa se compromete, traça

planos de ação, age para chegar a seu objetivo. Na intencionalidade, portanto, há um querer e um comprometimento com o futuro que se deseja.

A antecipação está atrelada à intencionalidade, porque se trata de a pessoa prever um evento futuro que poderá atingir, com base em cursos de ação que pode realizar. O indivíduo antecipa o que pode acontecer, ao exercer esta ou aquela ação, isto é, ele tem expectativa de que, com sua ação, atingirá determinados resultados. A antecipação de um evento futuro tem um caráter motivador. Contudo, o que vai garantir que o agente tenha mais ou menos motivação para buscar seu curso de ação e chegar à meta é o julgamento de valor que ele faz a propósito do futuro almejado. Já a autorreatividade acontece depois que o indivíduo tiver planejado atingir determinada meta futura. Ela corresponde ao julgamento que o ser humano faz sobre a possibilidade de alcançar o objetivo almejado, ou seja, a pessoa reflete se tem reais condições de atingir sua meta futura. Além disso, deverá estabelecer metas intermediárias, as quais devem ser próximas, bem específicas e de nível adequado de desafio.

A autorreflexão consiste em autoavaliar-se a respeito de suas próprias ações e pensamentos, trata-se da metacognição. A autorreflexão é característica do agente, porque a partir dela o indivíduo toma o curso de ação, a decisão correta para chegar ao futuro almejado. Por vezes, o ser humano se encontra em conflito, ocasião em que ele precisa decidir por caminhos que o levem a suas metas. Para fazer a escolha correta, ele passa pela autorreflexão. Seriam exemplos de pensamento autorreflexivo: “Devo continuar fazendo isso?”, “Por que estou fazendo isso?” Apesar de serem a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão as quatro características da agência humana, isto é, os quatro fatores que compõem um indivíduo agente, proativo, há um item fundamental para a sua ocorrência: trata-se das crenças de autoeficácia.

As pessoas que possuem crenças positivas de eficácia acreditam que são capazes de produzir efeitos através das próprias ações, creem que podem influenciar o ambiente ou o comportamento humano, por meio de suas ações, compreendem que têm o poder para tal e, justamente por ser a mola propulsora do comportamento, as crenças de autoeficácia são tão importantes para a construção de um indivíduo agente. Bandura (2008, p.78) afirma que “[...] as crenças de eficácia são a base da agência humana”, pois o indivíduo agente é aquele que sai ao encontro do seu futuro almejado, que acredita na sua capacidade de exercer cursos de ação que levem a resultados. Ora, se um indivíduo não possui crenças de eficácia para realizar determinada tarefa, compromete a ocorrência das quatro características próprias da agência humana – a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a

autorreflexão –, de sorte que haverá comprometido também a realização dos cursos de ação para atingir determinados resultados.

Pajares e Olaz (2008) destacam a relevância das crenças de autoeficácia, ressaltando que são a base para a motivação humana, para o bem-estar do indivíduo e para suas realizações pessoais. Para sair ao encontro das metas almejadas, é preciso acreditar que se pode chegar a determinado resultado com seus cursos de ações; em outras palavras, quanto maiores crenças de autoeficácia o indivíduo tiver, mais motivado a desempenhar suas ações estará.

2.1.2 Fontes e Influências das Crenças de Autoeficácia

As crenças de eficácia originam-se *das experiências de domínio ou experiência de êxito, das experiências vicárias, da persuasão verbal e dos estados somáticos e emocionais* (BANDURA, 1998; PAJARES; OLAZ, 2008). As *experiências de domínio*, também chamadas *experiências de êxito*, consistem na fonte mais influente das crenças de autoeficácia, porque se relacionam com as interpretações do resultado do comportamento anterior. Com base nas experiências que obtiveram na realização de determinadas atividades, os indivíduos interpretam os resultados como bons ou ruins e traçam suas crenças a respeito do que são (ou não são) capazes de realizar. Resultados interpretados como bem-sucedidos contribuem para que as crenças de eficácia sejam altas, ao passo que aqueles interpretados como fracassos as reduzem.

No que concerne às *experiências vicárias*, elas contribuem na formação das crenças de autoeficácia, à medida que o indivíduo observa outras pessoas executando tarefas. As experiências vicárias não exercem tanta influência como as de domínio, no entanto, quando os indivíduos sentem dúvidas sobre sua capacidade ou mesmo quando apresentam pouca experiência anterior, tendem a observar pessoas que lhes sirvam como modelos. Tais modelos podem servir de inspiração, no caso de mostrarem sucesso, mas também podem prejudicar, se o modelo obtiver um fracasso. A terceira fonte das crenças de autoeficácia são *as persuasões verbais ou persuasões sociais*. São os comentários expressos por outras pessoas, seus julgamentos a propósito da capacidade de realização de cursos de ação para determinados fins. Ressalta-se que não se trata apenas de traçar elogios: para que as persuasões verbais obtenham sucesso, é necessário que sejam verdadeiras. Além disso, tais julgamentos podem ser tanto positivos como negativos, de maneira que, no caso das

persuasões positivas, elas podem encorajar o indivíduo, enquanto aquelas negativas irão enfraquecer suas crenças.

A quarta fonte das crenças de autoeficácia são *os estados somáticos ou emocionais* que estão associados à atividade que o indivíduo se propõe executar, tais como a ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor. O indivíduo poderá obter pensamentos negativos sobre o sucesso no desempenho de determinada tarefa, sobre sua capacidade de realização da mesma, quando sentir seus estados somáticos e emocionais abalados. Desse modo, Pajares e Olaz (2008, p. 105) explicam:

As fontes de informação para a auto-eficácia não se traduzem diretamente em avaliações de competência. Os indivíduos interpretam os resultados dos acontecimentos, e essas interpretações proporcionam as informações que fundamentam seus julgamentos. Os tipos de informações as quais as pessoas prestam atenção e usam para fazer julgamentos de eficácia, bem como as regras que empregam para avaliá-los e integrá-los, formam a base dessas interpretações. Assim, a seleção, integração, interpretação e recordação de informações influenciam os julgamentos de auto-eficácia.

De acordo com Bandura (1986), a informação adquirida a partir das quatro fontes não exerce influência na autoeficácia de maneira automática; ao contrário, antes de delinear o julgamento positivo ou negativo sobre suas próprias capacidades para controlar determinada situação, o indivíduo passa por um processo cognitivo, no qual ele pondera suas aptidões percebidas, as experiências por ele vividas e os componentes da situação. Por isso, conforme Bzuneck (2001, p. 125), “[...] a crença de eficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações.” A influência das crenças de autoeficácia no funcionamento humano está vinculada ao modo como os indivíduos enfrentam as tarefas, à quantidade de esforço despendido para sua realização, às escolhas que as pessoas fazem para realizar ou não as atividades.

Indivíduos com fortes crenças de eficácia confiam que serão capazes de realizar os cursos de ação para atingir determinado desempenho e assumem as atividades como desafios para si mesmos – não como ameaças, como se lhes fossem inacessíveis. Nesse sentido, a perseverança, a persistência, o planejamento para chegar a determinados objetivos, ou seja, o modo como agem as pessoas será determinado de acordo com as altas ou as baixas crenças de autoeficácia que elas obtiverem. As crenças de autoeficácia são, dessa forma, consideradas um motor que alimenta ou não os esforços das pessoas para irem ao alcance de determinado objetivo, perseverarem em sua busca ou simplesmente não se lançarem ao desafio. Quanto maior for a crença de eficácia, mais perseverantes e resilientes serão os

indivíduos, farão suas escolhas (prosseguir ou desistir) em conformidade com a crença de autoeficácia que tiverem (maior ou menor) (PAJARES; OLAZ, 2008).

Segundo Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia ainda influenciam fortemente na quantidade de estresse e ansiedade que os indivíduos sentem, à medida que se propõem cumprir determinadas tarefas. As altas crenças de autoeficácia auxiliam as pessoas a manter sua serenidade no envolvimento com as tarefas, ao passo que baixas crenças de eficácia levam ao oposto. Uma vez que os indivíduos acreditam que não possuem capacidade para realizar os cursos de ações que os levariam a atingir determinados resultados, eles compreendem que haverá nisso uma grande dificuldade a ser enfrentada e, por essa razão, tornam-se ansiosos, estressados e até mesmo depressivos.

Tamanha é a influência das crenças de eficácia no funcionamento humano que ela pode exercer no indivíduo um tipo de profecia autorrealizável. Ao acreditar que é capaz de alcançar determinada tarefa, o indivíduo com altas crenças de eficácia despende seu esforço para sua realização, persiste, persevera e provavelmente atinge seu objetivo, elevando suas próprias crenças a respeito de suas capacidades para tal. As crenças de eficácia dessa pessoa serão ainda mais altas, após a experiência de sucesso. Por outro lado, aquele indivíduo com baixas crenças de eficácia pode lançar sobre si a profecia negativa de que não alcançará o sucesso na atividade, possivelmente concretizará seus cursos de ação com menos esforço e persistência, o que pode resultar no próprio fracasso na atividade (PAJARES; OLAZ, 2008).

Embora se tenha detalhado como as crenças de eficácia afetam o funcionamento humano, faz-se necessário destacar outros fatores relacionados. O indivíduo com altas crenças de eficácia pode deparar-se, por exemplo, com desincentivos ou limitações, podem faltar-lhe os recursos necessários para fazer dada atividade, pode notar limitações sociais para prosseguir e, nesse sentido, como se vê impedido de seguir, opta por não realizar os cursos de ação. O fato de os indivíduos se superestimarem ou se subestimarem também afeta a influência das crenças de eficácia no funcionamento humano, uma vez que pessoas podem vir a sofrer as consequências dos erros de sua avaliação. Pode acontecer, por exemplo, de o indivíduo acreditar que é mais capaz do que realmente é e sofrer por não alcançar seus resultados, ou mesmo o contrário: o indivíduo pode ter habilidades para executar determinada tarefa, mas não reconhecê-las (PAJARES; OLAZ, 2008).

É relevante frisar que as crenças de autoeficácia se referem a uma avaliação ou percepção pessoal a respeito de sua própria capacidade – e não da capacidade verdadeira que tem ou não, para realizar determinado curso de ação. Trata-se da expectativa de poder

completar dados cursos de ação e do objetivo que se propõe chegar. Além disso, sua relevância comporta o fato de ser a mola propulsora da agência humana e, por conseguinte, da motivação do indivíduo para executar determinadas atividades específicas (BZUNECK, 2001). A seguir serão apresentadas as crenças de Autoeficácia Docente.

2.2 As Crenças de Autoeficácia Docente

Dada a relevância das crenças de autoeficácia para o indivíduo e compreendendo-se que o constructo está atrelado à realização de tarefas específicas, a atuação docente passou a ser investigada, nessa perspectiva, em face das percepções do próprio professor sobre suas capacidades para realizar (ou não) determinadas atividades, no complexo contexto em que se encontra. Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p.151) assinalam:

O tema auto-eficácia tem suscitado muito interesse devido ao papel mediador que as crenças apresentam diante da prática docente. Muito do espaço que esse conceito conquistou tem relação com seu poder explicativo e, principalmente, preditivo da cognição, motivação e comportamento. As crenças de eficácia percebida têm relação com o comportamento de escolher ou não determinada atividade, persistir em face das dificuldades. Também tem relação com o grau de motivação que temos para comportarmos em uma ou outra direção, bem como sobre como nos sentimos com relação às atividades que escolhemos.

As crenças de autoeficácia docente (AED) tiveram seus primeiros estudos desenvolvidos por pesquisadores da Corporação RAND, e seu marco teórico se fundamenta na teoria de Locus de Controle de Rotter (1966), apoiada na Teoria da Aprendizagem Social. A teoria de Locus de Controle de Rotter compreende o grau da crença das pessoas de que as causas que produzem um resultado estão sob seu controle. Nesse caso, o conceito de AED é concebido como “[...] crenças dos professores em sua capacidade para controlar determinadas variáveis e chegar aos resultados esperados.” (FERREIRA, 2011, p. 12).

De acordo com Tshannen-Moran e Hoy (2000), Bzuneck e Guimarães (2003) e Ferreira (2011), os pesquisadores da Corporação RAND propuseram um instrumento de medida composto de dois itens. O primeiro deles evidencia o grau das crenças dos professores na sua capacidade para controlar as variáveis e chegar aos resultados esperados, em detrimento do ambiente externo. Esse item era descrito da seguinte forma: “Quando a aprendizagem dos alunos vai mesmo mal, um(a) professor(a) não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação do aluno depende de seu ambiente no lar.” Nesse caso, o professor que concorda com tal afirmação está expressando que os fatores do ambiente externo

influenciam ou até mesmo ditam os resultados do ensino. O segundo item é descrito da seguinte forma: “Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.” Nesse item, o controle está em si mesmo, é interno, está no professor, no quanto ele demonstra confiança para enfrentar as dificuldades dos alunos. A afirmativa aponta para o quanto o professor se sente capaz de influir no desempenho dos alunos, em seu sucesso ou fracasso. Assim, esse item remete ao controle interno, enquanto o primeiro, ao controle externo.

Vários foram os pesquisadores que investigaram as crenças de autoeficácia sob a perspectiva de Rotter, dentre os quais estão Armor et al. (1976), Berman et al. (1977), Rose e Medway (1981), Guskey (1981). Embora as definições para as crenças de autoeficácia tenham sofrido variações, ao longo dos anos de pesquisa, os dois itens propostos por RAND tornaram-se a base para os demais instrumentos de medida das crenças de eficácia, inclusive para os instrumentos propostos a partir da Teoria Social Cognitiva, de Bandura, sobre a qual esta pesquisa se debruça. Fives (2003) apresenta um quadro com as várias definições para o constructo de autoeficácia docente atribuídas pelos diversos pesquisadores do conceito: à esquerda, encontram-se os pesquisadores que se apoiaram em Rotter (1966) e, à direita, aqueles que adotaram como marco teórico a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977).

DESENVOLVIMENTO DO CONSTRUTO AUTOEFICÁCIA DOCENTE					
ROTTER			BANDURA		
<i>Lócus de controle</i> o grau que as pessoas crêm que as causas que produzem um resultado estão debaixo de seu controle (Rotter, 1966)		Marco teórico		<i>Autoeficacia</i> : 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 professor em sua capacidade para realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados com os alunos. (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998)	
Investigador (es)		Marcos da Investigação		Definição	
Definição		Medida	Investigador (es)	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

Figura 2 Estudos do constructo de autoeficácia docente (continua)

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

Rose y Medway (1981)	Grau que o professor 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 professor que pode ajudar a aprender incluindo os alunos mais difíceis.	Escala de autoeficácia 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 Responsabilidade 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 autoeficácia docente: envolvimento dos alunos, manejo de classe e intencionalidade da ação docente.

Figura 2 Estudos do constructo de autoeficácia docente (conclusão)

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

De acordo com a Figura 2, baseando-se na definição de Bandura (1977) para as crenças de autoeficácia, pesquisadores, como Ashton, Buhr e Crocker (1984), Gibson e Dembo (1984), Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (2001), dedicaram-se à investigação da autoeficácia docente. Também dentre eles há variações no conceito de AED. No Brasil, destacam-se Bzuneck e Guimarães (2003), Fregoneze (2000), Pinotti (2003), Polydoro et al. (2004), Macedo (2009), Ferreira (2011), dentre outros. Apesar do grande número de estudiosos que se propuseram investigar o constructo e, dessa forma, criar instrumentos de medida diferentes, na tentativa de melhor delinear o conceito de autoeficácia docente, ainda muito se tem por descobrir a seu respeito. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) caracterizam a AED como um constructo alusivo, escorregadio. Woolfolk e Hoy (1990) expõem tal dificuldade de definição ao fato de que diversos autores usam o mesmo termo, *autoeficácia docente*, mas o definem e medem de maneiras diferentes.

Mesmo assim, o conceito do constructo dada por Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998, p.223 apud FERREIRA, 2011, p.13) parece ser a que melhor o define. Para as autoras, as crenças de autoeficácia docente são “[...] 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.” O professor que apresenta elevada autoeficácia docente tende a acreditar em sua capacidade de realizar os cursos de ação para atingir o sucesso nas atividades escolares que se propõe. Por sua vez, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) desenvolveram um quadro que sintetiza traços característicos de professores

com elevada e baixa autoeficácia docente, os quais estão em conformidade com a definição de crenças de autoeficácia dada por Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998, p.223).

Elevada autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Exibe grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos. • É aberto a novas ideias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante. • Atua de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno. • Apresenta maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, mais propenso a melhorar. • Cria clima positivo para a aprendizagem. • Atua persistentemente com aluno que apresente dificuldade. • Promove melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas. • Busca o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação. • Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.
Baixa autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos. • Enfatiza o controle rígido do comportamento, na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas, para que os alunos estudem.

Quadro 1 Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula

Fonte: BZUNECK (1996); TASCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY (2001)

À medida que, neste trabalho, se busca associar as crenças de autoeficácia à Síndrome de *Burnout*, considera-se relevante apontar que todos os itens exibidos na coluna referente à elevada autoeficácia do professor expressam características de um profissional atuante, comprometido, persistente, entusiasmado com seu trabalho. Destaca-se, de maneira especial, o último item da mesma coluna: “Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência”. Observa-se, no entanto, que de acordo com Maslach e Jackson (1981), o indivíduo diagnosticado com Síndrome de *Burnout* apresenta, dentre outras características próprias do esgotamento físico e mental: falta de energia, frieza, pouco envolvimento, autoavaliação negativa sobre seu trabalho, declínio no sentimento de competência para exercer sua função. É possível associar, logo, ambos os constructos, destacando que um

professor com elevada autoeficácia revelaria características opostas a um docente com Síndrome de *Burnout*. Na continuação, será apresentado o conceito da Síndrome de *Burnout*.

2.3 Síndrome de *Burnout*

A Síndrome de *Burnout* é considerada um estado de esgotamento dos recursos energéticos pessoais, o qual resulta em sensação de cansaço físico, cognitivo e de exaustão emocional. Está atrelada a situações estressoras advindas do ambiente de trabalho e à frequente necessidade de tentar adaptar-se a essas situações. Nesse sentido, a Síndrome de *Burnout* se define como uma resposta ao estresse laboral crônico e é própria de profissionais que atuam com pessoas (CARLOTTO, 2010; GIL-MONTE, 2008). Conforme Benevides-Pereira (2002), no Brasil, a Lei nº 3048/99 reconhece a síndrome do esgotamento como uma doença do trabalho que transmite ao indivíduo a sensação de estar “acabado”. A Síndrome de *Burnout* é um processo que tem início em intensos e prolongados níveis de estresse, decorrentes do ambiente de trabalho.

Os estudos de Benevides-Pereira (2002) ressaltam os sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos como característicos do indivíduo com Síndrome de *Burnout*. De acordo com a autora, seriam sintomas físicos: sensação de fadiga; distúrbios do sono; cefaleia; enxaqueca; mialgias; perturbações gastrointestinais; baixo sistema imunológico; transtornos cardiovasculares; alterações no sistema respiratório e menstrual (em mulheres); disfunções sexuais. Dos sintomas psíquicos, evidenciam-se a falta de atenção e concentração; alterações na memória; lentidão no pensamento; sentimento de alienação e de solidão; impaciência; mudanças bruscas do humor; falta de autoaceitação, baixa autoestima; desânimo; depressão; desconfiança; paranoia.

Com referência aos sintomas comportamentais, destacam-se: negligência; irritabilidade; agressividade; ausência ou excesso de escrúpulos; incapacidade para relaxar; dificuldade de aceitar as mudanças; perda da iniciativa; comportamentos de alto risco; aumento do consumo de substâncias lícitas ou ilícitas; aumento de probabilidade de se suicidar. Como sintomas defensivos, Benevides-Pereira (2002) enumera: tendência ao isolamento; sentimento de autossuficiência como reação à frustração; perda do interesse pelo trabalho ou pelo lazer; absenteísmo; desejo de abandonar o trabalho; ironia e cinismo.

Ainda segundo Benevides-Pereira (2002), existem quatro concepções teóricas que buscam definir a Síndrome de *Burnout*, cada qual com sua definição para a

enfermidade: a Concepção Organizacional, Concepção Sócio-Histórica, a Concepção Clínica e a Concepção Sociopsicológica. A primeira delas, a *Concepção Organizacional*, compreende que o *Burnout* é o resultado de desajustes entre os interesses da empresa em que o indivíduo trabalha e suas necessidades. São representantes dessa concepção: Golembiewski, Hiller e Dalle (1987). A segunda, a *Concepção Sócio-Histórica*, observa a síndrome sob a ótica da sociedade individualista e competitiva. De acordo com essa compreensão, o profissional que tem em seu trabalho atividades voltadas para ajudar o próximo tende a sofrer, pois a sociedade atual não caminha na perspectiva do auxílio, de maneira que as empresas agem conforme o individualismo e a competição.

Na *Concepção Clínica*, a Síndrome de *Burnout* é concebida como um conjunto de sintomas que pode levar o indivíduo à depressão e até mesmo ao suicídio: fadiga física e mental, falta de entusiasmo com o trabalho e com a vida, sentimento de impotência e inutilidade, baixa autoestima. São pesquisadores dessa concepção, entre outros: Fisher (1983) e Freudenberg, Pines e Aronson (1988). A *Concepção Sociopsicológica* entende as variáveis socioambientais como pertencentes ao processo de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. Nessa corrente, a patologia é vista como um processo multidimensional resultante de aspectos individuais associados às condições e relações encontradas no ambiente de trabalho. Trata-se da corrente teórica acerca da Síndrome de *Burnout* que é mais aceita, atualmente (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Maslach e Jackson (1981) contribuíram para a divulgação do conceito sociopsicológico da síndrome. Por ser ela a concepção na qual esta pesquisa se pauta, esta abordagem se deterá mais profundamente na sua caracterização. São apresentadas, na sequência, três dimensões para definir a Síndrome de *Burnout*: a primeira delas é a *exaustão emocional*, esgotamento, falta de energia; a segunda é a *despersonalização*, caso no qual o indivíduo demonstra insensibilidade emocional, descrença, distância, indiferença, frieza; a terceira dimensão enfatiza a *reduzida realização pessoal*: o profissional se autoavalia negativamente, demonstra insatisfação, declínio do sentimento de competência e da capacidade de interação interpessoal, não se mostra feliz.

Gil-Monte (2005) conceitua a síndrome como uma resposta ao estresse laboral crônico, característico dos profissionais que trabalham com pessoas, apresentando quatro dimensões para contextualizar a patologia: (1) *ilusão pelo trabalho* – trata-se da expectativa do indivíduo em alcançar determinadas metas laborais, pois isso supõe uma fonte de realização pessoal e profissional; (2) *desgaste psíquico* – explicitado como a presença de

esgotamento emocional e físico decorrente da atividade de trabalho, tendo em vista que precisa relacionar-se diariamente com pessoas que possuem ou geram problemas; (3) *indolência* – a presença de atitudes negativas de indiferença e cinismo frente aos clientes da organização; (4) *culpa* – os sentimentos de culpa aparecem em decorrência de comportamento e atitudes negativas desenvolvidas no trabalho, em especial das relações com as pessoas.

Maslach e Jackson (1981) são responsáveis por elaborar o instrumento mais utilizado atualmente para avaliação da Síndrome de *Burnout*, o MBI (*Maslach Burnout Inventory*), no qual as três dimensões (exaustão emocional, reduzida realização pessoal e despersonalização) são avaliadas de acordo com os itens evidenciados para cada uma delas. Tais itens são formulados segundo os sintomas atinentes a cada uma das dimensões da Síndrome de *Burnout*. Quanto à dimensão exaustão emocional, observam-se os seguintes elementos: a decepção com o trabalho; o esgotamento após a jornada de trabalho; o sentimento de fadiga ao levantar-se pela manhã e enfrentar nova jornada laboral; o cansaço em trabalhar com pessoas durante todo o dia; o desgaste, a frustração com a atividade profissional; o sentimento de que está trabalhando demais, de que está estressado por conta do contato com as pessoas com que trabalha e de que está no limite de suas possibilidades.

Sobre a despersonalização, Maslach e Jackson (1981) arrolam os seguintes sinais e sintomas: tratar as pessoas do trabalho como se fossem objetos impessoais; perceber-se muito duro com as pessoas, desde que iniciou o trabalho; achar que por causa do trabalho está mais duro emocionalmente; não demonstrar se importar com as pessoas com quem trabalha e sentir-se culpado pelos problemas daqueles que se beneficiam do seu trabalho.

Já sobre a falta de realização pessoal, evidenciam-se as seguintes marcas: sentir dificuldade no atendimento de pessoas; sentir que não trata de maneira eficiente os problemas das pessoas que tem de atender; sentir que exerce influência negativa na vida das pessoas que tem de atender, no trabalho; sentir que não pode criar um ambiente agradável no trabalho; sentir-se fraco no trabalho; sentir-se apático, após manter relações interpessoais com seus clientes, alunos, colegas de trabalho; desacreditar que pode alcançar coisas valiosas em seu trabalho; sentir que não maneja seus problemas emocionais com calma (MASLACH; JACKSON, 1981).

Apesar de vários pesquisadores se dedicarem a investigar a patologia, ainda muito se tem por descobrir como a Síndrome de *Burnout* se desenvolve no indivíduo; todavia, assevera Benevides-Pereira (2002, p. 37):

De maneira geral, todos os autores reconhecem a importância do papel desempenhado pelo trabalho, assim como da dimensão social, relacional da

síndrome. Também concordam que os profissionais que trabalham diretamente com outras pessoas, assistindo-as, ou como responsáveis de seu desenvolvimento e bem-estar, encontram-se mais susceptíveis ao desenvolvimento do *Burnout*.

Dada a complexidade para se definir a Síndrome de *Burnout*, toma-se um pequeno esquema realizado por Maslach e Schaufelli (1993). As pesquisadoras apresentam cinco elementos comuns às definições para a Síndrome: (a) 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 associados ao trabalho; (d) manifestação em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; (e) diminuição da efetividade e do desempenho no trabalho, decorrentes de atitudes e comportamentos negativos.

Com base nas diferentes maneiras de compreender a Síndrome de *Burnout*, encontram-se nos estudos sobre essa questão muitos instrumentos de medida que avaliam a enfermidade dentro de sua perspectiva. Dentre os vários inventários direcionados a verificar a síndrome estão, de acordo com Benevides-Pereira (2002), os indicados no Quadro 2:

Instrumentos Gerais	Instrumentos para professores	Ano	Autores
<i>Maslach Burnout Inventory (MBI)</i> ,		1981/1986	Maslach e Jackson
<i>Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT)</i>		2005	Gil-Monte
<i>Cuestionário Breve del Burnout (CBB)</i>		1997	Moreno-Jimenez, Bustos, Matallana e Miralles
<i>Job Burnout Inventory (JBI)</i>		1983	Ford, Murfhy e Edwards
<i>Burnout Measure (BM)</i> ,		1988	Pines e Aronson
	<i>Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES)</i>	1986	Maslach e Jackson
	<i>Cuestionário de Burnout Del Profesorado (CBP)</i>	1993	Moreno, Oliver e Aragonese

Quadro 2 Instrumentos de avaliação da Síndrome *Burnout*

Fonte: Elaborada pela autora

A denominação da patologia advém de um jargão do inglês *burn out*, que significa queimar-se ou, em outras palavras, parar de funcionar por apresentar total ausência

de energia. Trata-se de uma metáfora para representar o sentimento de destruição que interiormente acomete o indivíduo, a sensação de ser consumido, de ser queimado pelo trabalho. O termo *burnout* foi utilizado, pela primeira vez, por Schwartz e Will, no ano de 1953, em um estudo de caso que tinha como sujeito da pesquisa uma enfermeira desiludida com seu trabalho. Outro estudo de caso igualmente relatado é o de um arquiteto que havia deixado sua profissão, em uma pesquisa desenvolvida por Graham Greene, em 1960, tendo como título *A Burn Out Case*. No entanto, a expressão *burnout* ganhou notoriedade no meio científico, de fato, com os artigos de Herbert Freudenberg (1974,1975) e, conforme Benevides-Pereira (2002), apesar de não ter sido ele o primeiro a usar o termo, seu papel foi fundamental no desenrolar das pesquisas referentes ao assunto.

Médico psicanalista, Freudenberg estabeleceu a relação entre a atividade de trabalho e os problemas dela decorrentes. O pesquisador sublinhou aspectos da patologia, como o sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos, comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, perda de motivação, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade. Os estudos acerca do *Burnout*, até aquele momento, investigavam as emoções dos indivíduos e a maneira como conseguiam ou não lidar com elas. Tratava-se de estudos pessoais de alguns autores, estudos de caso, entrevistas, narrativas de programas ou populações específicas e estudos exploratórios (LEITER; MASLACH, 1988; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

De acordo com Benevides-Pereira (2002), no meio acadêmico, a partir dos anos 1970, Herbert Freudenberg, Christina Maslach e Susan Jackson foram os responsáveis por difundir e aprofundar os estudos sobre o *Burnout*. De 1975 até 1980, os trabalhos publicados referentes ao constructo passaram de 5 a 200. Maslach e Jackson (1981) empregaram o termo Síndrome de *Burnout* para se referir ao quadro de estresse crônico que vinha acompanhado de tédio e aborrecimento. Ademais, as autoras relatam que a Síndrome de *Burnout* pode levar a uma deterioração da qualidade no trabalho do indivíduo.

Síndrome de *Burnout* não é a única expressão utilizada para denominar a doença do trabalho. Benevides-Pereira (2002) destaca outros termos usados por pesquisadores, ao longo dos anos em que a patologia vem sendo estudada Estresse Laboral, Estresse Laboral Assistencial, Estresse Profissional, Estresse Ocupacional, Síndrome de Queimar-se pelo Trabalho, Neurose Profissional ou Neurose de Excelência, Síndrome do Esgotamento Profissional e Estresse Ocupacional. Ferreira (2011) afirma que é frequente o uso de diferentes expressões para designar a síndrome, mas ressalva que, em todas elas,

aparece o caráter assistencial/cuidador e o da existência de relação interpessoal. A despeito das várias denominações, no presente estudo, tratar-se-á a patologia como Síndrome de *Burnout*. Há, no entanto, uma diferença entre o conceito de Estresse Ocupacional e o de Síndrome de *Burnout*, porque, neste último há necessidade das relações interpessoais, enquanto naquele (Estresse Ocupacional), elas não imprescindíveis.

Não necessariamente o estresse é um processo nocivo ao organismo. Selye¹ acreditava que quando a intensidade do estressor era positiva e/ou breve, e as respostas de estresse suaves e controláveis, poderiam ser estimulantes e excitantes ao indivíduo, possibilitando crescimento, prazer, desenvolvimento emocional e intelectual. A estes casos ele chamou de *Eustresse*. (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2003, p. 30).

É importante evidenciar que a Síndrome de *Burnout* concentra apenas pontos negativos, ao passo que o estresse alterna pontos negativos e positivos. Além disso, “[o] *Burnout* é a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes.” (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2003, p.45). Dessa forma, segundo a autora, dentre as expressões utilizadas para denominar a Síndrome de *Burnout*, Estresse Ocupacional seria a menos indicada. Também merece evidência a distinção entre a depressão e a patologia. De acordo com Melamed et al. (2006), a depressão e a Síndrome de *Burnout* se sobrepõem ou são constructos permutáveis, todavia, embora seja difícil distingui-los, trata-se de dois constructos diferentes. Os autores apontam que, no caso da Síndrome de *Burnout*, o estado do indivíduo é determinado pela qualidade de seu ambiente social de trabalho, enquanto, na depressão, o quadro do paciente depende de todos os aspectos do ambiente individual do ser.

Fica expresso que o contexto de trabalho é determinante para a ocorrência da Síndrome de *Burnout*, tal como descrevem Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), sendo uma experiência individual específica do contexto de trabalho. Até os anos de 1990, as pesquisas sobre o constructo buscavam compreender as consequências interpessoais, atitudinais e organizacionais vinculadas à síndrome, porém, com o refinamento dos estudos teóricos, investigações recentes associam a Síndrome de *Burnout* à saúde do trabalhador. Nesse sentido, destacam-se as preocupações acerca de depressão, distúrbios do sono, problemas cardiológicos, metabólicos, imunológicos, dores de cabeça, tensão muscular, irritabilidade, aumento de faltas no trabalho, sentimentos negativos, propensão para deixar o emprego, absenteísmo e sua relação com o desenvolvimento da síndrome (ANAGNOSTOPOULOS;

¹ SELYE, H. *The stress of life*. New York: McGraw Hill, 1965.

NIAKAS, 2010; BATISTA; CARLOTTO; COUTINHO; AUGUSTO, 2010; CASTRO; ZANELLI, 2007; MELAMED; SHIROM; TOKER; BERLINER; SHAPIRA, 2006).

Segundo Moreno-Jimenez et al. (2002), os estressores próprios da organização acadêmica e escolar levam à frustração de expectativas profissionais, o que, por consequência, impulsiona a seleção de estratégias de enfrentamento não adaptadoras, as quais, por sua vez, esgotam os recursos emocionais desse profissional. De modo semelhante ao que se observa em outras profissões assistenciais, o *Burnout* é identificado na fase final de um processo contínuo de percepções negativas quanto ao trabalho: inadequação para o cumprimento das tarefas, falta de recursos, incapacidade para a resolução de problemas, para o gerenciamento do tempo, atitudes negativas e distanciamento dos alunos, desvalorização pessoal e profissional, entre outras. Tendo em vista que o presente estudo se desenvolverá com professores, apresentar-se-á, na sequência, o conceito de Síndrome de *Burnout* Docente.

2.4 Síndrome de *Burnout* Docente

O panorama atual da profissão docente, no Brasil, tem-se mostrado bastante precário. São diversos os contratempos com os quais esse profissional convive e que precisa aprender a driblar, para desenvolver seu trabalho:

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160).

As condições estressoras da profissão docente são, portanto, muitas. Conforme Carlotto (2002, p.21), “[...] no exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas.” Nacarato, Varani e Carvalho (1998) desenvolveram estudo a propósito de elementos causadores de tensões no trabalho do professor e ressaltaram três elementos como sendo seus geradores: as condições de trabalho, as expectativas da sociedade para com o trabalho do professor e a imagem do professor veiculada na mídia.

No que se refere às condições de trabalho, elencam cinco pontos para reflexão: (1) as condições físicas da escola e a relação entre seus atores; (2) as condições profissionais dos docentes; (3) o sistema burocrático imposto ao trabalho docente; (4) os

controles externos sobre o trabalho docente e (5) as implicações do projeto político-educacional do governo. Cada um desses elementos, de acordo com os autores, coopera para o quadro precário de trabalho da profissão docente. Os próximos parágrafos demonstrarão detalhadamente cada uma das condições estressoras evidenciadas no estudo de Nacarato, Varani e Carvalho (1998).

A respeito das condições físicas da escola, Nacarato, Varani e Carvalho (1998) destacam, de modo geral nas escolas, o descaso com a sala de aula, evidente na disposição de carteiras desconfortáveis em filas, o grande número de alunos por sala, a falta de carteiras, a falta de materiais e de ambiente apropriados para o estudo, entre outras condições adversas para o êxito do ensino e da aprendizagem. Quanto à relação entre seus atores, chamam a atenção para a falta de interesse dos alunos pelas aulas e para a inversão de poder entre estudante e professor e, ainda, ressaltam que, com as transformações da sociedade, o direito de expressão concedido a todos muitas vezes é utilizado de forma equivocada por alguns alunos, os quais, sem limites, acabam desrespeitando tanto os professores como seus colegas.

No que concerne às condições profissionais do docente, Nacarato, Varani e Carvalho (1998) afirmam que a profissão é composta em sua maioria de mulheres, e enfatizam a jornada exaustiva enfrentada pelo gênero feminino, observando que as professoras acabam por cumprir dois e até três períodos de aula para manter um salário razoável, muitas vezes em escolas diferentes, em lugares distantes, e, ao chegarem em casa, precisam cuidar dos afazeres domésticos, dada a cultura machista da sociedade brasileira. Segundo os autores, toda a sobrecarga de trabalho concorre para o estresse e para que o profissional não possua tempo para aperfeiçoar-se e refletir sobre sua prática.

Nacarato, Varani e Carvalho (1998) também salientam que a burocracia do trabalho docente pode ser um elemento estressor, pois, além das aulas propriamente ditas, os professores se ocupam, dentre outras tarefas, com preenchimentos de diários de classe, confecções e correções de exames e atividades avaliativas, participação em conselhos de classe, reuniões com pais, preenchimento de relatórios bimestrais ou semestrais sobre as dificuldades de alunos. Sem descartar a necessidade dessa rotina para o desenvolvimento do trabalho, os autores expõem que, devido ao grande número de alunos e de turmas que os professores possuem, tal atividade acaba por tornar-se exaustiva. Da mesma forma que exposto no item anterior, o excesso de trabalho burocrático inviabiliza o tempo para reflexão e

aperfeiçoamento da prática docente e, como consequência, prejudica ou inviabiliza a qualidade do ensino.

O quarto elemento associado com situações de tensão, dentro das condições de trabalho expostas no texto de Nacarato, Varani e Carvalho (1998), são os controles externos sobre o trabalho docente. Os autores evidenciam que a autonomia do professor por vezes é comprometida, em função das obrigações em cumprir com os objetivos, as metodologias e as avaliações estabelecidos pelo governo para aquela etapa do ensino com a qual trabalha – na rede privada ou na rede estadual. Trata-se, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Propostas Curriculares Estaduais, do livro didático adotado pela escola, dos conteúdos solicitados para o vestibular – no caso do Ensino Médio, das provas nacionais que avaliam a aprendizagem e as instituições.

As implicações do projeto político-educacional do governo também são consideradas pelos autores como sendo promotoras de estresse, no que tange às condições de trabalho, dado que o docente fica engessado ao segui-lo, frequentemente precisa seguir o roteiro que lhe é estipulado, em lugar de atuar de forma crítica e reflexiva. Além das condições de trabalho, são destacadas como elementos estressores também as expectativas da sociedade para com o trabalho do professor. Nacarato, Varani e Carvalho (1998) explicitam que, no decorrer dos anos, atribuíram-se ao professor responsabilidades complexas e difusas. Além de dominar o conteúdo da disciplina que ministra e as estratégias pedagógicas, próprias da atividade que exerce, o professor carrega sobre si a responsabilidade de conduzir uma sala, sendo o facilitador e o dinamizador da aprendizagem, de realizar dinâmicas de grupo, de saber avaliar, de manter a disciplina da sala, de cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos alunos, da higiene pessoal, da educação sexual etc. Espera-se do professor ações muito além daquelas para as quais ele foi preparado, porque os instrumentos para atuar dessa forma não lhe foram oferecidos, em sua formação. Nacarato, Varani e Carvalho (1998) aludem à angústia do profissional que se sente desvalorizado e incompetente, profissionalmente.

E quanto à imagem do professor veiculada na mídia, último elemento estressor destacado por Nacarato, Varani e Carvalho (1998), é descrita pelos estudiosos como a imagem de alguém capaz de solucionar os problemas, as desilusões da realidade; na verdade, a imagem que a mídia veicula é a do professor salvador da pátria. No entanto, de acordo com os autores, tal concepção errônea geraria no professor um grande sentimento de

impotência, já que tal propósito não lhe cabe. Apesar de não ser essa sua função, o professor muitas vezes assume esse estereótipo e se frustra por não alcançar os objetivos de salvação.

O contexto no qual trabalha e vive o professor exige que ele tenha domínio da turma, que prepare suas aulas com a finalidade de levar seu aluno a ser um cidadão reflexivo – e que esteja de acordo com as normas e prazos estabelecidos pelos documentos nacionais e projetos político-pedagógicos – que desperte em seus alunos desafios, que os instigue a descobertas, tudo isso ganhando pouco, com escassos recursos materiais e didáticos na escola, classes superlotadas, tensão entre professor e aluno, carga horária excessiva, pouco espaço para participação nas políticas e no planejamento, falta de segurança, dentre inúmeros desafios de convivência com colegas de profissão, funcionários da escola etc. Em face do quadro de grandes exigências, pressão, pouco reconhecimento, pouco retorno emocional e financeiro, escasso tempo disponível para descanso e lazer, supõe-se que o professor tenha sua saúde debilitada, com prejuízo para seu trabalho. Assinam Codo e Vasques-Menezes (2000, p.19-20):

Salários baixos; condições precárias; falta de flexibilidade na administração de recursos; pouca perspectiva de progressão na carreira; trabalho importante, exigente e sem reconhecimento no mesmo nível. Visto dessa forma, em termos organizacionais, tudo o que a escola fornece ao trabalhador a coloca como uma das piores organizações para se trabalhar: Salário pela metade do que paga o mercado; carreira sem grandes possibilidades de ascensão; falta de condições básicas para o exercício da profissão; reconhecimento social baixo combinado com alta responsabilidade; burocratização excessiva.

Conforme apresentam Codo e Vasques-Menezes (2000), comparando-se o magistério com outras profissões, mesmo havendo alguns elementos aparentemente vantajosos como autonomia, flexibilidade, controle sobre o processo, demanda de expressão afetiva, criatividade e inovação, tudo isso torna, por vezes, a atividade docente ainda mais carregada de pressão, dada a responsabilidade que é atribuída ao professor. Evidenciam os autores que, diante de tão baixos salários e de tamanhas exigências profissionais há, por um lado, professores que não se abalam, que descobrem um motivo maior para seu trabalho, aqueles que atribuem tanta importância ao que fazem e que, por isso, seguem desempenhando arduamente a função. No entanto, há professores que perdem as forças no caminho, que desistem, que sentem esgotar sua energia física e mental.

A essa situação de total esgotamento da energia física e mental é conferido o nome de Síndrome de *Burnout*. Nos professores, identifica-se o quadro da Síndrome de

Burnout quando – da mesma maneira que acontece com outros profissionais – se estabelece no indivíduo um estado prolongado de estresse, decorrente do ambiente de trabalho que se cronifica em detrimento da falta de recursos, de forças para enfrentar e superar a situação-problema, o esgotamento; quando, diante da precariedade das condições de trabalho, dos problemas relacionados a seu desempenho, o professor sente que seus métodos de enfrentamento são insuficientes ou falharam (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2003).

Carlotto (2002, p. 25) argumenta que o “Burnout em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho” e ressalta que o ambiente de trabalho não diz respeito apenas à sala de aula, mas a todos os fatores macrossociais – as políticas públicas e os fatores sócio-históricos. Nesse sentido, todos os elementos estressores imersos no dia a dia dos docentes, toda a energia despendida pelos professores pode levar ao estado de esgotamento profissional denominado Síndrome de *Burnout*, caso os métodos de enfrentamento aos quais o docente recorra sejam insuficientes. Sob a concepção sociopsicológica de Maslach e Jackson (1986), para identificar dada patologia, observam-se, como assinalado anteriormente, as três dimensões da Síndrome de *Burnout*: a exaustão emocional, a despersonalização e a reduzida satisfação pessoal no trabalho. A fim de identificar a ocorrência da Síndrome de *Burnout*, é necessário confirmar as três dimensões citadas. No docente, cada uma das dimensões será considerada dentro do seu cotidiano peculiar, na perspectiva dos sentimentos e comportamentos associados a todos os elementos que permeiam a profissão.

Codo e Vasques-Menezes (2000) exemplificam as três dimensões da Síndrome de *Burnout* sob a perspectiva do trabalho docente. A exaustão emocional constitui aquela situação na qual o trabalhador, mesmo querendo, já não consegue mais dar de si afetivamente – no caso do professor, este percebe que não tem mais trato afetivo com seus alunos, nem com nada ou ninguém que se relacione com a escola, está emocionalmente esgotado e não tem forças, ânimo para desempenhar sua função. A despersonalização, outra dimensão da Síndrome de *Burnout*, caracteriza-se, segundo os autores, pela substituição do vínculo afetivo pelo vínculo racional, de forma que se perde o sentimento de que se está lidando com um ser humano. Sobre a despersonalização nos professores, Codo e Vasques-Menezes asseveram:

É um estado psíquico em que prevalece o cinismo, a crítica exacerbada de tudo e de todos os demais e do meio ambiente (integração social). O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas em relação aos alunos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso. O trabalho passa a ser lido pelo seu valor de troca; é a “coisificação” do outro ponto da relação, ou seja,

o aluno, em nosso caso específico, sendo tratado como objeto, de forma fria. (CODO; VASQUES-MENEZES, 2000, p.31).

A terceira dimensão, a reduzida satisfação pessoal no trabalho ou falta de realização pessoal no trabalho, é exposta como sendo a perda do investimento afetivo: ao não conseguir realizar os objetivos os quais se propõe, o professor se sente incapaz, tem sentimentos de impotência diante de sonhos que projetou para seu trabalho. Assim, o professor se avalia negativamente quanto a seu trabalho e este tende a perder o sentido.

Traça-se um breve perfil, portanto, do professor com Síndrome de *Burnout*, de acordo com Codo e Vasquez-Menezes (2000): um profissional que se torna frio diante dos alunos, que não se envolve com suas dificuldades e/ou problemas, que passa a tratá-los como se fossem objetos e não mais seres humanos. Irritabilidade, melancolia, ansiedade, baixa autoestima, sentimento de incapacidade, de exaustão física e emocional o caracterizam. Esse profissional – que antes sonhara galgar objetivos junto a seus alunos – decepciona-se e ganha uma inquietação depressiva manifestada por meio de reclamações. Reclama dos alunos, dos pais, do sistema, dos funcionários, do governo. Tamanha frustração se somatiza e dá lugar a enfermidades várias, dentre as quais dores de cabeça, insônia, hipertensão etc.

Para exemplificar um pequeno recorte da ocorrência da Síndrome de *Burnout*, no Brasil – visto que muito se tem para investigar ainda – Carlotto (2011) realizou pesquisa com 882 professores de escolas públicas e privadas de Porto Alegre – RS e investigou a prevalência das dimensões da Síndrome de *Burnout* nesses profissionais, assim como os fatores associados à patologia. Sobre as dimensões do *Burnout*, os resultados evidenciaram que 5,6% dos docentes têm alto nível de exaustão emocional, 0,7% apresentam despersonalização e 28,9% baixa realização profissional. A respeito dos fatores associados, o autor encontrou os seguintes dados: mulheres, sem companheiro fixo, sem filhos, com idade mais elevada, que possuem maior carga horária, que atendem a maior número de alunos e trabalham em escolas públicas são as que apresentam maior risco de desenvolvimento de *Burnout*.

Outras pesquisas sobre o assunto têm sido feitas, atualmente. Nos cinco últimos anos, autores como Ferreira (2011), Andrade e Cardoso (2012), Costa, Gil-Monte, Possobon e Ambrosano (2012), Esteves-Ferreira, dos Santos e Rigolon (2014), Diehl e Carlotto (2014), Braun e Carlotto (2014), Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues e Capellini (2015), dentre outros, têm se dedicado a estudar a Síndrome de *Burnout* em professores. O número de pesquisadores ocupados com o assunto evidencia a relevância depositada na problemática

dentre os docentes e encoraja a realização de novas pesquisas acerca da patologia em docentes.

2.5 Desafios do Contexto Educacional do Professor de Língua Estrangeira

O presente estudo tem como sujeitos da pesquisa professores que lecionam línguas estrangeiras. Neste tópico, serão apresentadas reflexões acerca dos desafios próprios do contexto educacional no qual esse docente de L.E. está inserido atualmente, no Brasil. Para começar, no documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (BRASIL,1998), voltado para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, o conhecimento de língua estrangeira é descrito como sendo bastante prestigiado na sociedade brasileira, mas, ainda de acordo com o mesmo documento, tal prestígio não chega à escola, onde as disciplinas de línguas estrangeiras se encontram deslocadas, de sorte que, conforme esse documento, há inúmeros cursos e institutos particulares com a finalidade de ensinar L.E.

Apesar de ressaltar que, ao contrário do que propõe a cultura incutida na sociedade, a função de ensinar L.E. é da escola e não dos cursos e institutos de línguas, no próprio documento (Parâmetros Curriculares Nacionais) se afirma que o ensino de L.E. não é visto como importante, para a formação do aluno.

[...] o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p. 24).

Dificuldades inerentes a esse contexto são igualmente expostas, tais como: falta de materiais adequados, turmas muito numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. Somadas a ditas circunstâncias, estão: a escolha por desenvolver prioritariamente a habilidade de compreensão escrita – sem que essa opção tenha sido resultado de reflexões linguísticas ou metodológicas –; as contradições entre a proposta de ensino escolhida e os conteúdos; atividades e abordagens efetivamente desenvolvidas em sala.

Nota-se que as circunstâncias ambientais, a própria cultura inculcada na escola – e, por que, não dizer entre os próprios professores de línguas? – caminham para um clima pouco motivador, no que concerne ao ensino das L.E.

Celani (2008) afirma que o trabalho como docente é encarado pelo próprio governo brasileiro com menosprezo, como simples ocupação ou “bico” – como a autora descreve – e não como profissão; ressaltando que a profissão pode ser exercida por qualquer um, afirma que se abre espaço para que profissionais de outras áreas e até mesmo de área nenhuma assumam o ensino das disciplinas de língua estrangeira, quando da falta de professor especializado. Apesar de não se referir às línguas estrangeiras no geral, mas ao inglês, os resultados do estudo de Miccoli (2007) trazem informações relevantes para esta investigação, porque apresentam reflexões sobre os desafios que docentes (da rede pública e privada) de língua inglesa enfrentam, no ensino da língua.

A partir dos relatos dos professores participantes de sua pesquisa, Miccoli (2007) tece reflexões a propósito dos desafios para ensinar língua inglesa. O primeiro item destacado é o de que a abordagem predominante ainda hoje, no século XXI, em sala de aula, é a tradicional, que compreende a língua como um sistema estrutural. Assim, nele se aprende a língua como um conhecimento sem aplicação, aprende-se o conteúdo sem que se reflita a sua função dentro do contexto. Outro ponto evidenciado em seu estudo foi o material didático: Miccoli (2007) aponta que há dificuldades relativas à adequação do material à realidade do professor e do aluno – o conteúdo encontrado no material didático, por vezes, excede a carga horária disponível para a disciplina e, outras vezes, deixa a desejar. Além disso, há ocasiões nas quais os alunos não podem comprar o material didático; nesse caso, segundo Miccoli (2007) os docentes acabam por usar lousa e caderno como alternativa para a ausência do material.

Em língua estrangeira, é comum que (baseando-se na Abordagem Comunicativa²) os professores busquem desenvolver um trabalho integrado das quatro habilidades que compõem a língua (a fala, a escrita, a escuta e a leitura). Um dos itens enfatizados por Miccoli (2007), portanto, é a integração das habilidades linguísticas. Os professores que participaram da sua pesquisa relataram dificuldades no desenvolvimento das quatro habilidades em sala e até mesmo a decisão de não trabalhar com a fala e a escuta. Os docentes justificaram a dificuldade, atribuindo-a ao número elevado de alunos por turma, aos

² A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem que tem como centro o aluno. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, mas passa a assumir o papel de orientador.

níveis diferentes de aprendizado dos estudantes, à falta de estrutura física da sala de aula, ao pouco tempo de aula com os alunos.

Miccoli (2007) também encontrou relatos dos professores de inglês voltados para as dificuldades no uso das novas tecnologias. Nesse sentido, os docentes mencionaram a ausência de material disponível para o uso, frisando que havia apenas uma TV e um vídeo para toda a escola e que tal realidade tornava o uso inviável. Também foram evidenciados relatos sobre os desafios na avaliação da aprendizagem dos alunos; alguns dos motivos atribuídos pelos professores a tal desafio foram: o interesse dos estudantes pela nota atribuída às atividades e não pela aprendizagem em si, as diferenças individuais entre os alunos, alguns mais adiantados no processo de aprendizagem que outros, a falta de estudo por parte dos mesmos.

Para Miccoli (2007), o perfil dos alunos descrito pelos docentes é variado, havendo alunos interessados e aqueles desinteressados e até mal-educados, preocupados apenas com a nota. A indisciplina é outro item ressaltado pelos professores. Outros desafios levantados no estudo foram a necessidade de os professores estarem sempre motivados para, conseqüentemente, manter ou alcançar o interesse dos alunos e o fato de que precisam permanecer atualizados para tal e que muitas vezes, a fim de poder preparar aulas interessantes, acabam por usar dinheiro do próprio salário que – conforme assinalam os docentes – já é pequeno.

Outro item que merece destaque dentre as dificuldades expostas pelos docentes é a frustração do professor de língua inglesa frente às condições precárias de ensino em que se encontra, a falta de prestígio da disciplina e a dificuldade de motivar os alunos para as aulas. Sobre isso, Miccoli (2007, p.69) afirma:

O ensino de LI no Brasil já começa desacreditado. Os professores entram em sala de aula conscientes das condições precárias, sem acreditar que possam fazer mais do que ensinar umas poucas coisas. A eterna anedota de que os alunos não saem do verbo “to be” faz parte do folclore do ensino de línguas e parece imutável. Além disso, há a crença de que o estudante que não se expressa bem em português esteja fadado ao insucesso na aprendizagem de LI. Essa crença, pelos relatos dos professores, está na fala de colegas, que não acreditam no ensino de línguas e consideram o professor de LI como um professor de segunda classe. Dessa forma, a frustração parece inevitável.

Outros desafios expostos pelos docentes foram: o grande número de alunos por sala, turmas heterogêneas, falta de tempo para desenvolver as atividades da disciplina, ausência de respaldo das políticas públicas, falta de prestígio da disciplina por parte do governo, da própria instituição em que lecionam e de alguns colegas professores de outras

disciplinas. Observa-se que as narrativas dos professores de língua inglesa apontam, de fato, para muitas das mesmas dificuldades enfrentadas por professores das demais disciplinas escolares, porém, outros desafios expostos são próprios da disciplina de língua estrangeira.

A fim de tornar mais claras as especificidades de lecionar língua estrangeira, serão listados alguns dos desafios inerentes ao ensino da disciplina, de acordo com os PCN de língua estrangeira (BRASIL, 1998), Miccoli (2007) e Celani (2008): (1) falta de prestígio da disciplina por parte da sociedade e do governo; (2) falta de prestígio/valor da disciplina por parte da escola e de colegas professores de outras disciplinas; (3) desinteresse em aprender língua estrangeira por parte dos alunos; (4) número alto de alunos em sala (inviabiliza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas); (5) pouco tempo de aula (normalmente duas aulas por semana) para desenvolver um bom trabalho; (6) dificuldade para desenvolver as quatro habilidades linguísticas; (7) alunos em níveis diferentes de aprendizado da língua e (8) abordagem metodológica tradicional.

Há que se considerar, portanto, que ensinar uma língua estrangeira é seguramente tarefa árdua, em nosso país, e que vale a pena dedicar-se a estudos que investiguem o contexto de ensino da área e o estado físico e emocional do docente que trabalha com a disciplina. Na sequência, serão apresentados estudos recentes acerca da autoeficácia de professores e da Síndrome de *Burnout*.

3. PESQUISAS RECENTES E ANÁLISE TEÓRICA ACERCA DA AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES E SÍNDROME DE BURNOUT: PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL

A Síndrome de *Burnout* e as crenças de autoeficácia dos docentes são os dois constructos sobre os quais esta pesquisa se debruça. Especificamente, a investigação se detém a relacionar dimensões da Síndrome de *Burnout* à crença que o professor tem em si mesmo de ser capaz de realizar as atividades próprias da sua profissão. Assim, com o objetivo de contemplar pesquisas nos últimos cinco anos que tenham associado a Síndrome de *Burnout* de professores à suas crenças de autoeficácia para desempenhar sua função no trabalho, foi feita uma revisão nas bases eletrônicas de dados Scielo, Pepsic e Capes Periódicos.

Aloe, Amo e Shanahan (2014) desenvolveram uma pesquisa bibliográfica sobre a relação entre a autoeficácia para a gestão em sala de aula dos professores e as três dimensões da Síndrome de *Burnout* (exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal). A hipótese para tal associação seria o fator de proteção que a autoeficácia exerceria sobre a ocorrência da Síndrome de *Burnout*. Foram analisadas 16 pesquisas (GOLD, 1985; BROUWERS; TOMIC, 2000; EVERS et al., 2002; KUMARAKULASINGAM, 2002; FRIEDMAN, 2003; EVERS et al., 2004; OZDEMIR, 2007; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007; KRESS, 2007; DURR, 2008; BETORET, 2009; CHANG, 2009; BÜMEN, 2010; HUK, 2011; MARTIN et al., 2012; WILLIAMS, 2012) sobre o assunto, e os resultados indicaram que existe uma relação significativa entre a autoeficácia (na subescala gestão da sala de aula) e as três dimensões da Síndrome de *Burnout*, sugerindo que os professores com níveis mais elevados de autoeficácia são menos propensos à Síndrome de *Burnout*. Ressalta-se, no entanto, que a dimensão baixa realização pessoal foi a que apresentou correlação mais forte.

Na busca de evidências sobre de que forma as crenças de autoeficácia do professor podem ou não se associar às dimensões próprias do quadro de Síndrome de *Burnout* nos docentes foram encontrados sete estudos que tratam de dita associação na literatura internacional entre os anos de 2010 e 2014. No Brasil, por sua vez, nos últimos seis anos, duas pesquisas foram disseminadas. O Quadro 4, a seguir, focaliza os autores a que essa busca se refere, os constructos associados e, no caso da Síndrome de *Burnout*, as dimensões consideradas em cada pesquisa para avaliação.

Pesquisas internacionais (autores)	AED	SB
1. Skaalvik e Skaalvik (2010)	AE -	DP + / EE +
2. Fernet et al. (2012)	AE-	DP + / EE + / RP +
3. Høigaard, Giske e Sundsli (2012)	AE -	CBI
4. Martin, Sass e Schmitt (2012)	AE -	DP +
5. Yu et al. (2014)	AE -	DP + / EE + / RP +
6. Dicke et al. (2014)	AE -	EE +
7. Skaalvik e Skaalvik (2014)	AE-	EE+
Pesquisas nacionais (autores)	AED	SB
1. Ferreira (2011)	AE-	CBP-R
2. Carlotto (2015)	Escala geral de autoeficácia	CESQT-PE

Quadro 3 Pesquisas recentes que correlacionaram AED e SB
 Fonte: Elaborado pela autora

Na maioria dos trabalhos expostos no Quadro 4, o instrumento de medida utilizado para avaliar a Síndrome de *Burnout* foi o MBI (*Maslach Burnout Inventory*), o qual também foi base para a coleta de dados desta investigação. No MBI, observa-se a ocorrência da síndrome com base em três dimensões: despersonalização (DP), exaustão emocional (EE) e falta de realização pessoal (RP). Na pesquisa de Høigaard, Giske e Sundsli (2012), contudo, o instrumento de medida para avaliar a Síndrome de *Burnout* foi o CBI, *Copenhagen Burnout Inventory*; na investigação de Ferreira (2011), adotou-se o CBP-R (*Cuestionário de Burnout del Profesorado*) e, no trabalho de Carlotto (2015), a autora se valeu do instrumento CESQT-PE (Questionário para a Avaliação da Síndrome de Quemarse por el Trabajo – versão para professores), de Gil-Monte (2005). Ainda que, para esses estudos, tenham sido usados diferentes instrumentos de avaliação da Síndrome de *Burnout*, considerou-se relevante trazer

os resultados de tais pesquisas, uma vez que a associação que combina baixa autoeficácia com altos índices da Síndrome de *Burnout* foi de igual maneira evidenciada.

No caso da avaliação da autoeficácia, houve bastante divergência quanto aos instrumentos de medida empregados pelos autores. Entretanto, considerando que em todos os estudos encontrados a autoeficácia (AE) se associou negativamente com a Síndrome de *Burnout* (SB) e que não há muitas pesquisas que correlacionam os constructos, optou-se por usar os dados de todas as pesquisas que relacionassem AE com SB em professores, independentemente do instrumento de medida ser o mesmo ou não do escolhido para este estudo.

Na literatura internacional, Skaalvik e Skaalvik (2010) desenvolveram uma pesquisa com 2.249 professores de 113 escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Noruega, na qual relacionaram os dois constructos: a autoeficácia do professor e a Síndrome de *Burnout*. Verificaram que a autoeficácia de professores se correlacionou negativamente à Síndrome de *Burnout*. Foram analisadas para essa investigação duas das dimensões que caracterizam a síndrome em professores: a despersonalização e a exaustão emocional. Ambas as dimensões, portanto, correlacionaram-se negativamente com a autoeficácia dos professores. Os instrumentos de avaliação dos constructos foram *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES), para medir a autoeficácia do professor, e o *Maslach Burnout Inventory* e *Educators Survey* (MBI-ES) para medir as dimensões de *Burnout*.

Buscando fomentar a pesquisa acerca dos preditores da Síndrome de *Burnout*, Fernet et al. (2012) realizaram um estudo com 806 professores franco-canadenses, no Ensino Fundamental e Médio da rede pública da província de Quebec, no Canadá. Desenvolveram um modelo de estudo que – entre outras correlações – associou fatores motivacionais do professor, a motivação autônoma e a autoeficácia com as três dimensões da Síndrome de *Burnout*, a despersonalização, a exaustão emocional e a falta de realização pessoal. O modelo comprovou que a autoeficácia do professor (considerada um fator motivacional para o desempenho profissional do professor) se correlacionou negativamente com as dimensões despersonalização, exaustão emocional e falta de realização pessoal.

O estudo de Fernet et al. (2012) apontou igualmente para alterações no quadro das dimensões da Síndrome de *Burnout*, quando observada em períodos longos. Os autores avaliaram as dimensões do *Burnout* em dois períodos, durante o ano, constatando que houve alterações no quadro apresentado pelos indivíduos em cada uma das avaliações. A hipótese para tal acontecimento foi de que os fatores motivacionais (como a motivação

autônoma e a autoeficácia do professor) podem variar de acordo com o período, o momento e a situação em que se encontra o professor. O instrumento usado para medir a autoeficácia dos professores foi uma versão franco-canadense do *Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale*, enquanto o instrumento usado para avaliar a Síndrome de *Burnout* foi a versão franco-canadense do MBI - *Maslach Burnout Inventory*.

Høigaard, Giske e Sundsli (2012) fizeram um estudo com 191 professores recém-formados da região sul da Noruega, todas do sexo feminino. O objetivo do trabalho foi investigar dentre os professores recém-formados o envolvimento do trabalho, a eficácia do professor, a relação desse profissional com a satisfação no trabalho, a Síndrome de *Burnout* e a intenção de deixar a profissão. Os autores observaram que as crenças de autoeficácia de professores se correlacionaram negativamente com o *Burnout*. Além disso, concluíram que baixas crenças de autoeficácia do professor podem ser preditoras da Síndrome de *Burnout*, ao passo que as altas crenças de autoeficácia do professor estão ligadas, em contrapartida, com a satisfação no trabalho. Os instrumentos adotados para medir os constructos foram *Personal Teacher Efficacy Scale* (PTE) (HOY; WOOLFOLK, 1993), para as crenças de autoeficácia, e o *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI), para a Síndrome de *Burnout*.

Martin, Sass e Schmitt (2012) realizaram uma pesquisa com 631 professores da rede pública do sudoeste dos EUA que atuavam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em sua maioria, mulheres. A proposta do estudo foi observar se a autoeficácia do professor estaria associada à intenção de o professor de licenciar-se do trabalho, a qual, por sua vez, estaria diretamente ligada a fatores como gestão da escola, comportamento estressor dos alunos e Síndrome de *Burnout*. O *Burnout* foi avaliado por meio do questionário de *Maslach Burnout Inventory e Educators Survey* (MBI-ES), nas três dimensões da patologia: a despersonalização, a exaustão emocional e a não realização pessoal; já as crenças de autoeficácia foram medidas com base no instrumento OSTES - *Ohio State Teacher Efficacy Scale: Student Engagement*, examinando, portanto, a partir dessa medida, o engajamento do professor com o estudante.

Os resultados indicaram que os professores que trabalhavam com números menores de alunos e com crianças (Ensino Fundamental) demonstraram melhores crenças de autoeficácia acerca do envolvimento com os alunos, comparados com os professores do Ensino Médio, o que foi associado significativamente com a dimensão despersonalização. Além disso, quando as crenças de eficácia dos professores em se relacionarem com os alunos foram baixas, os índices de despersonalização foram altos. Os autores concluíram que, quanto

menor a crença de eficácia para o envolvimento com os alunos, mais despersonalização pode haver; em outras palavras, mais possibilidades de os professores desenvolverem a Síndrome de *Burnout*. Ressalta-se ainda que, para explicar as diferenças nas associações encontradas entre os professores do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, Martin, Sass e Schmitt (2012) sugeriram duas hipóteses: uma delas é a de que, no Ensino Fundamental, o número de alunos em sala é pequeno, se comparado ao número de alunos que o docente de Ensino Médio possui. A outra hipótese é a de que, no Ensino Fundamental, os alunos são mais dóceis ao professor, por serem crianças e não adolescentes.

Foram investigados também 387 professores do Ensino Médio de duas escolas, em pesquisa realizada por Yu et al. (2014). A proposta do estudo era observar a associação entre o estresse no trabalho, a autoeficácia e a Síndrome de *Burnout*. Como instrumentos de avaliação dos constructos autoeficácia e Síndrome de *Burnout*, os pesquisadores adotaram *The General Self-Efficacy Scale*, para a autoeficácia do professor, e o *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI), para a Síndrome de *Burnout*. Foram avaliadas, portanto, as três dimensões do *Burnout*: exaustão emocional, realização pessoal e despersonalização. O estudo encontrou correlação significativa e negativa entre a autoeficácia do professor e a Síndrome de *Burnout* e confirmou o papel mediador da autoeficácia, no que diz respeito ao estresse no trabalho.

Dicke et al. (2014) fizeram estudo com 1.127 professores alemães, a procurando relacionar a autoeficácia para a gestão em sala de aula, os distúrbios de sala de aula e a exaustão emocional (uma das dimensões da Síndrome de *Burnout*). Assim, o estudo tinha como hipótese o fato de que a baixa autoeficácia para a gestão em sala de aula resultaria em possíveis distúrbios na sala de aula e em exaustão emocional, por conseguinte, seria preditor de uma das dimensões da Síndrome de *Burnout*. O instrumento utilizado para medir a autoeficácia do professor foi uma versão alemã da subescala da *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) que avalia a gestão na sala de aula, desenvolvido por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001). Para medir a Síndrome de *Burnout*, foi usada uma versão curta alemã adaptada da subescala que avalia a dimensão exaustão emocional do MBI - *Maslach Burnout Inventory*. Houve evidências de que a baixa autoeficácia de professores para a gestão em sala de aula se correlaciona negativamente com a exaustão emocional, porém, tal relação esteve mediada pelos distúrbios da sala de aula, ou seja, a baixa autoeficácia predisse dificuldades no comportamento da turma, o que, por sua vez, abriu caminhos para o aparecimento de exaustão emocional no professor. Esse estudo salientou, portanto, as hipóteses de pesquisadores

anteriores que tomaram a autoeficácia do professor como preditora da Síndrome de *Burnout*, ainda que tenha apresentado apenas uma de suas dimensões e que tenha salientado a importância das dificuldades decorrentes do entorno da sala de aula, como mediadoras entre a autoeficácia e a exaustão emocional.

Skaalvik e Skaalvik (2014) realizaram uma pesquisa com 2.569 professores noruegueses do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse estudo, os autores buscaram examinar a associação entre a autoeficácia, a autonomia e o envolvimento do professor, sua satisfação no trabalho e a exaustão emocional (que é uma das dimensões características da Síndrome de *Burnout*). Os instrumentos usados foram seis itens do questionário *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey* (MBI-ES), referentes à dimensão exaustão emocional do *Burnout*, e o *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*, para a autoeficácia do professor. Verificou-se que a autoeficácia do professor se correlacionou negativamente com a dimensão exaustão emocional do *Burnout*, ou seja, em conformidade com as demais pesquisas aqui abordadas, quanto menos autoeficácia o professor apresentou para ensinar, mais exaustão emocional apareceu.

No Brasil, nos últimos cinco anos, Ferreira (2011), em sua pesquisa intitulada “Relação entre a crença de autoeficácia e a Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Médio”, investigou as relações existentes entre a variável psicológica, a autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout*, em 100 professores do Ensino Médio do Estado de Minas Gerais. Os instrumentos adotados foram um questionário de caracterização, a escala de Autoeficácia Docente de Polydoro et al. (2004) e a escala de *Burnout* Docente CBP-R-*Cuestionário de Burnout del Profesorado*. As dimensões da Síndrome de *Burnout* avaliadas foram: Exaustão física e emocional, Despersonalização e Falta de realização profissional. Quanto aos resultados, nota-se que as correlações inversas observadas entre a autoeficácia docente e os três fatores de *Burnout* docente foram significativas, com destaque para os indicativos da dimensão Falta de realização profissional, da Síndrome de *Burnout*.

Carlotto (2015) também realizou pesquisa procurando encontrar a relação entre uma variável independente (a sobrecarga de trabalho), as crenças de autoeficácia e a Síndrome de *Burnout*. Nesse estudo, é relevante ressaltar as evidências encontradas sobre os constructos autoeficácia e *Burnout*. Participaram da pesquisa 982 professores que lecionam na escola pública e privada. Os instrumentos de avaliação dos constructos foram: Questionário para a Avaliação da Síndrome de Quemarse por el Trabajo – CESQT-PE (GIL-MONTE, 2005), adaptado para o uso no Brasil por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010), para avaliar a

Síndrome de *Burnout*, e Escala geral de autoeficácia de Bähler e Schwarzer (1996), adaptada por Gil-Monte (2005), para medir as crenças de autoeficácia. No caso do CESQT-PE, as dimensões analisadas pelo instrumento são: ilusão pelo trabalho, desgaste psicológico, indolência e culpa. Os resultados da pesquisa confirmam que a autoeficácia exerce papel mediador entre a sobrecarga de trabalho e a Síndrome de *Burnout*, salientando-se o quanto a autoeficácia pode atenuar o impacto da sobrecarga de trabalho sobre um possível desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

As pesquisas dos últimos cinco anos a propósito da relação entre as crenças de autoeficácia e a Síndrome de *Burnout*, que aqui se expõem, evidenciam relações significativas e preditivas entre os dois constructos. Na sequência, serão apresentadas as variáveis associadas aos constructos encontradas nas pesquisas recentes

3.1 Variáveis Encontradas nas Pesquisas Recentes

O presente capítulo examina estudos recentes que investigaram variáveis de caracterização pessoal as quais poderiam se relacionar (ou não) com os constructos Síndrome de *Burnout* e autoeficácia. A relevância de levantar esses dados para o estudo que aqui se expõe está no fato de que, por meio dele, pretende-se compreender as variáveis que norteiam o perfil de um professor que sofre com a ocorrência da Síndrome de *Burnout*, em detrimento das possíveis associações (existentes ou não) entre as variáveis das crenças de autoeficácia e das características pessoais dos sujeitos investigados. A hipótese desta investigação é, assim, a de que tanto as variáveis que compõem as crenças de autoeficácia como as variáveis de caracterização pessoal dos professores sejam dados relevantes para compor o perfil dos sujeitos que desenvolvem a patologia Síndrome de *Burnout*.

Dada a relevância do estudo das variáveis de caracterização dos professores para esta pesquisa, realizou-se uma investigação dos últimos cinco anos a propósito de artigos que relacionaram ditas variáveis aos dois constructos desta investigação: *Burnout* e autoeficácia. Dentre aqueles que buscaram relacionar as variáveis estão Skaalvik e Skaalvik (2010), Fernet et al. (2012), Høigaard, Giske e Sundsli (2012), Martin, Sass e Schmitt (2012), Yu et al. (2014), Dicke et al. (2014) e Ferreira (2011).

De acordo com Skaalvik e Skaalvik (2010), todas as variáveis de contexto escolar que se dispuseram a investigar foram significativamente associadas com um ou mais dos itens investigados. A autonomia do professor previu a autoeficácia positivamente, mas a

relação dos professores com os pais apareceu como sendo seu mais forte preditor. Já a pressão do tempo se relacionou negativamente com a autoeficácia. No que concerne à dimensão despersonalização, da Síndrome de *Burnout*, a relação com os pais foi seu maior preditor enquanto, para a dimensão exaustão emocional, a mais forte variável relacionada foi a pressão do tempo. Os problemas de disciplina foram fracos, mas significativamente associados às duas dimensões do *Burnout* (despersonalização e exaustão emocional), ao passo que o apoio da supervisão esteve relacionado com a dimensão despersonalização do *Burnout*.

O estudo de Fernet et al. (2012) optou por analisar a relação das variáveis sobrecarga de trabalho em sala de aula, comportamento dos alunos, liderança dos diretores e latitude de decisão, variáveis estas que dizem respeito às percepções dos professores dos fatores ambientais da escola. A pesquisa de Fernet et al. (2012) observou as mudanças de percepção dessas variáveis em professores, ao longo do ano letivo, e o resultado revelou que mudanças na ocorrência da Síndrome de *Burnout* são previstas por mudanças nas percepções dos professores do ambiente escolar e também de fatores motivacionais, ou seja, o efeito das exigências do ambiente escolar pode prejudicar a saúde psicológica dos professores, caso sua autonomia e autoeficácia estejam baixas.

Com efeito, as mudanças nas percepções de sobrecarga de trabalho em sala de aula e indisciplina dos alunos se articulam negativamente com a motivação autônoma, o que predisse negativamente mudanças na exaustão emocional, um dos elementos que compõem a Síndrome de *Burnout*. Já no que tange às mudanças nas percepções da disciplina dos alunos e da liderança do diretor da escola, os resultados do estudo demonstraram que tais variáveis estão ligadas a alterações na autoeficácia e que, por isso, predizem negativamente mudanças nas três dimensões da Síndrome de *Burnout*: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal.

Høigaard, Giske e Sundslø (2012) associaram, em seu trabalho, não apenas autoeficácia e Síndrome de *Burnout*, mas investigaram o quanto autoeficácia e engajamento exercem influência na satisfação no trabalho, a Síndrome de *Burnout* e o desejo de deixar a profissão. Evidenciou-se, por conseguinte, que a autoeficácia docente está negativamente relacionada com o engajamento no trabalho – e não somente com a Síndrome de *Burnout*. Os autores enfatizaram, ainda, que a autoeficácia docente se relacionou positivamente com a satisfação no trabalho e esteve negativamente associada com a intenção de deixar a profissão. Portanto, professores com altas crenças de autoeficácia, de acordo com o estudo, tendem a engajar-se no trabalho, a apresentar-se satisfeitos com a profissão e a não sentir desejo de

deixar o trabalho. Yu et al. (2014), de seu lado, buscaram relacionar os constructos autoeficácia e Síndrome de *Burnout* ao estresse do trabalho, encontrando relação significativa entre a variável e os dois constructos.

Os estudos de Martin, Sass e Schmitt (2012) analisaram as variáveis sexo e nível de ensino, e os resultados do estudo expuseram que, quanto às dimensões da Síndrome de *Burnout*, os professores que atuam no Ensino Médio apresentaram maiores pontuações em despersonalização e no item falta de realização pessoal que os professores do Ensino Fundamental. Também foram investigadas as relações acerca do gênero, mas nenhuma contribuição relevante foi encontrada. No estudo de Dicke et al. (2014) houve, de igual forma, investigação sobre a variável gênero e tampouco foram percebidas evidências significativas, no entanto, no que concerne à outra variável, os anos de experiência no ensino, notou-se que professores com mais experiência de ensino apresentam maior exaustão emocional, uma das dimensões da Síndrome de *Burnout*.

No trabalho de Ferreira (2011), foram observadas diversas variáveis pessoais, de formação e estruturais. A variável sexo não revelou relação significativa com nenhuma das dimensões da Síndrome de *Burnout*, nem com os escores da autoeficácia docente. No que diz respeito aos professores com percepção de estar preparados para a docência, mais tempo de graduação e mais tempo de regência, houve maiores escores nas dimensões Manejo de classe e Intencionalidade docente – fatores que compõem as escalas da autoeficácia docente usadas neste estudo. Já os professores com menos tempo de experiência docente, verificaram-se maiores escores nas três dimensões da escala de *Burnout*: Exaustão emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional.

Sobre a idade dos professores, a investigação de Ferreira não achou relações significativas entre a variável e o constructo Síndrome de *Burnout*. Todavia, no que se refere à autoeficácia docente, foram verificados maiores escores em professores com experiência maior que vinte anos, ou seja, com mais tempo de trabalho. Observou-se também que a percepção das condições do ambiente de trabalho e de infraestrutura escolar se correlacionou significativamente com a dimensão falta de realização pessoal, da escala de Síndrome de *Burnout*. As variáveis apoio administrativo e apoio de pares funcionaram como fatores determinantes para a autoeficácia docente e a ocorrência Síndrome de *Burnout*. Professores com percepção de maior liberdade de expressão pontuaram mais nos dois fatores da escala de autoeficácia docente, demonstrando a relação existente: maior eficácia, mais liberdade de

expressão. Já quanto às dimensões da Síndrome de *Burnout*, a relação apresentou o inverso: quanto menos liberdade de expressão, mais altos índices da patologia.

Para esclarecer a pesquisa dos estudos recentes do presente capítulo, será exposto a seguir um quadro sobre as variáveis de caracterização pessoal investigadas:

Variáveis de caracterização	Autores	Relação com AE e SB
Problemas de disciplina dos alunos	Skaalvik e Skaalvik (2010)	+DP / +EE (SB)
Indisciplina dos alunos	Fernet et al. (2012)	-AE / +DP, +EE e -RP (SB)
Pressão do tempo/carga horária	Skaalvik e Skaalvik (2010)	-AE / +EE
Bom relacionamento com os pais	Skaalvik e Skaalvik (2010)	Forte preditor AE / -DP
Autonomia dos professores	Skaalvik e Skaalvik (2010)	+AE
Apoio de supervisão	Skaalvik e Skaalvik (2010)	-DP
Apoio administrativo	Ferreira (2011)	Fator determinante a: AE e SB
Sobrecarga de trabalho em sala de aula	Fernet et al. (2012)	+EE
Liderança dos diretores	Fernet et al. (2012)	-AE / +EE, +DP, -RP (SB)
Engajamento no trabalho	Høigaard, Giske e Sundsli (2012)	-AE
Satisfação no trabalho	Høigaard, Giske e Sundsli (2012)	+AE
Percepção de realização profissional	Ferreira (2011)	
Desejo de deixar a profissão	Høigaard, Giske e Sundsli (2012)	-AE
Nível de ensino	Martin, Sass e Schmitt (2012)	+DP e -RP em professores do EM que em professores do EF
Gênero/sexo	Martin, Sass e Schmitt (2012) Dicke et al. (2014) e Ferreira (2011)	Nenhuma relação significativa
Estresse no trabalho	Yu et al. (2014)	-AE / +SB
Anos de experiência	Dicke et al. (2014)	+EE
Idade (anos)	Ferreira (2011)	Nenhuma relação significativa
Maior tempo de regência (anos)	Ferreira (2011)	+AE
Menor tempo de regência (anos)		+EE, +DP, -RP (SB)
Percepção de liberdade de expressão	Ferreira (2011)	+AE/ -SB
Percepção de apoio de pares	Ferreira (2011)	+AE/ -SB
Percepção preparação para a docência	Ferreira (2011)	+AE/ -SB
Graduação	Ferreira (2011)	+AE
Percepção de falta de infraestrutura	Ferreira (2011)	-RP

Quadro 4 Variáveis investigadas nas pesquisas recentes

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de poucos autores recentemente terem se debruçado a investigar a relação das variáveis com a Síndrome de *Burnout* e as crenças de autoeficácia, o Quadro 5 permite visualizar com mais clareza as associações encontradas entre as características de professores e ambos os constructos, o que, por sua vez, auxiliará a discussão sobre as relações encontradas no presente estudo entre *Burnout*, autoeficácia docente e as variáveis dos sujeitos da presente pesquisa.

Em suma, por meio desses estudos, é possível afirmar que quase todas as variáveis investigadas pelos autores se associaram às crenças de autoeficácia: apenas a sobrecarga de trabalho em sala de aula, o nível de ensino, o sexo, os anos de experiência, a idade e a percepção de falta infraestrutura escolar não apresentaram relação com nenhuma das variáveis da autoeficácia. No caso da Síndrome de *Burnout*, as variáveis de caracterização que não se associaram a nenhuma das dimensões do constructo foram: a autonomia dos professores, o engajamento no trabalho, a satisfação no trabalho, a percepção de realização profissional, o desejo de deixar a profissão, o sexo, a idade e a graduação. Vale ressaltar ainda que nenhuma relação significativa foi percebida para ambos os constructos investigados nesta pesquisa (Síndrome de *Burnout* e as crenças de autoeficácia), nas variáveis idade e sexo.

Na sequência, são explicitados os objetivos da pesquisa, a fim de contemplar as intenções que permeiam esta investigação. Primeiramente, o objetivo geral, seguido dos objetivos específicos

4. OBJETIVOS

A partir dos estudos abordados no referencial teórico, propôs-se observar as relações existentes entre as crenças de autoeficácia docente de um grupo de professores de LE e a Síndrome de *Burnout*. Desta forma, o objetivo geral do presente estudo é relacionar as crenças de autoeficácia de um grupo de professores de LE e a Síndrome de *Burnout*. No que se refere aos objetivos específicos da presente investigação, busca-se:

- Levantar evidências de validade dos instrumentos utilizados para avaliação da Síndrome de *Burnout* e da autoeficácia docente de um grupo de professores de LE.
- Avaliar a ocorrência de Síndrome de *Burnout* em um grupo de professores de LE.
- Avaliar as crenças de autoeficácia de um grupo de professores de LE.
- Entender as relações entre as crenças de autoeficácia e a Síndrome de *Burnout*.
- Entender as relações entre as variáveis de caracterização pessoal³, a autoeficácia e a Síndrome de *Burnout* em um grupo de professores de LE.

³ Variáveis de caracterização pessoal investigadas no presente estudo: idade, sexo, estado civil, ter ou não companheiro fixo, filhos, grau de escolaridade, rede de ensino, tempo de serviço, carga horária semanal, tempo para preparação de aulas, nível de ensino, série, turno, licença por motivo de saúde, intenção de trabalhar como docente, causa da escolha pela profissão, realização na profissão, relacionamento com os supervisores, relacionamento com os colegas, relacionamento com os alunos, oportunidade de expressar opiniões, equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, remuneração, quantidade de alunos por sala, infraestrutura da escola, reconhecimento social do professor, reconhecimento da supervisão.

5 MÉTODO

Para obter as informações propostas no objetivo deste trabalho, realizou-se um estudo de correlações entre as crenças de autoeficácia de professores de Língua Estrangeira, suas variáveis de caracterização e a Síndrome de *Burnout*. Trata-se de um estudo exploratório correlacional, e as análises dos dados foram estatísticas descritivas e de correlações. Assim, define-se a presente pesquisa como sendo de natureza descritiva, exploratória e correlacional.

5.1 Participantes

Os participantes da presente investigação foram selecionados por amostra de conveniência e totalizaram 113 professores de Língua Estrangeira de diferentes níveis de ensino da rede pública e privada, bem como de institutos de idiomas. A pesquisa se realizou por intermédio de um questionário *on-line* formulado a partir da ferramenta do *Google Drive*, o qual foi enviado para a caixa de *e-mails* de contatos do pesquisador e também via redes sociais. Contou-se com uma divulgação com efeito bola de neve, na qual se solicita aos contatos que respondam às perguntas e que – se possível – encaminhem a mensagem com o questionário a seus conhecidos, de maneira a auxiliar a divulgação e a realização da pesquisa. Dessa maneira, a coleta de dados foi feita por meio eletrônico, o que oportunizou a participação de professores de diversas regiões do país: Londrina, Maringá, Apucarana, Jandaia do Sul (Paraná), São Paulo, São Bernardo do Campo, Paraguaçu Paulista, Itapira, Campinas (São Paulo).

A fim de conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, eles responderam a um amplo questionário a propósito das variáveis de caracterização pessoal. Entre os 113 participantes 9 (7,9%) tinham idade entre 20 a 25 anos, 19 (16,8%), de 26 a 30 anos, 27 (23,8%), de 31 a 35 anos, 11 (9,7%), de 41 a 50, 17 (15%), de 46 a 50 e 10 (8,8%), mais de 50 anos. Foram 85 (75,2%) mulheres e 28 (4,4%) homens. Em relação ao estado civil dos professores participantes, 33(29,3%) eram solteiros, 65 (57,5%), casados; 10 (8,8%), divorciados e 5 (4,4%) não responderam à questão. Quanto ao número de filhos, 64 (56,6 %) não tinham filhos, 6 (5,3) tinham 3, 20 (17,6%), dois, 22 (19,4%), 1, ao passo que apenas um participante tinha mais de quatro filhos. Acerca da escolaridade, 36 (31,8%) dos professores

participantes tinha Especialização, 26 (23%) Mestrado, 31 (27,4%) Doutorado, 11 (9,7%) curso superior completo e 2 (1,7%) curso superior incompleto. Quanto à natureza da instituição onde trabalhavam, 63 (55,7%) atuavam na rede pública, 37 (32,7%), na rede privada, sendo que, em ambas as redes, trabalhavam 13 professores (11,5%).

Verificou-se o tempo de experiência como docente dos 113 professores de línguas estrangeiras. As respostas dessa variável estão na Tabela 1, abaixo, repartindo-se em um número bastante variado:

Tabela 1 Variável Tempo de experiência

Experiência	N	Percentual
Até 1 ano	4	3,5
De 1 a 5 anos	23	20,3
De 6 a 10 anos	29	25,6
De 11 a 15 anos	35	30,9
De 16 a 20 anos	7	6,1
De 21 a 25 anos	15	13,2
Total	113	100,0

Fonte: Elaborada pela autora

Outro fator investigado como variável dos docentes de línguas estrangeiras foi o nível de ensino em que trabalham. 3 professores (2,6%) atuam no Ensino Fundamental I; no Ensino Fundamental II, 4 (3,5%); no Ensino Médio, 3 professores. Verificou-se que 48 professores atuam no Ensino Superior (42,4%), 14 deles trabalham em Centros de Idiomas (12,3%) e 41 professores responderam à opção “outros” (36,2%).

Dentre os participantes, foi igualmente verificada a intenção em ser docente de línguas estrangeiras. A maioria dos professores (79,6%) respondeu que tinha intenção, contabilizando 90 docentes. Os 23 outros (20,3%) responderam não ter essa intenção.

Arelada à intenção está a variável causa da escolha da profissão. Como resultado a esse item, obtiveram-se as seguintes respostas: 58 professores revelaram que sempre quiseram ter essa profissão (51,3%); 22 deles responderam que não queriam, mas que depois mudaram de ideia (19,4%); 15 professores relataram que era sua segunda opção (13,2%) e 18 selecionaram o item “outro” (15,9%).

O último item apresentado refere-se à variável realização. Para esse quesito, houve as seguintes respostas: 35 participantes disseram sentir-se totalmente realizados (30,9%); 68 profissionais responderam com o item “parcialmente realizado” (60,1%) e 10 professores assinalaram o item “não realizado” (8,8%).

5.2 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos de avaliação, um para cada um dos itens listados: (1) variáveis de caracterização; (2) Síndrome de *Burnout* e (3) crenças de autoeficácia. Trata-se de três questionários diferentes, os quais foram reunidos em um único arquivo, formatado com base em recursos de criação de instrumentos de pesquisa do *Google Drive* (APÊNDICE A). O formulário foi enviado aos participantes por meio eletrônico, de forma que toda a coleta de dados se realizou *on-line*. A primeira parte do instrumento de avaliação tratou das variáveis de caracterização. O documento continha ainda questionário referente à Síndrome de *Burnout*, o MBI - *Malash Burnout Inventory* e a Escala de Eficácia do Professor, de Woolfolk e Hoy (1990), na versão traduzida e validada por Bzuneck e Guimarães (2003).

Destaca-se que o formulário foi criado para investigações de um projeto maior, ao qual também estavam vinculadas pesquisas acerca da motivação de professores. Nesse sentido, o arquivo incluiu questões referentes a esse constructo. Seguindo a ordem dos questionários respondidos pelos sujeitos da presente investigação, será feita a descrição de cada um dos instrumentos de avaliação adotados, de modo a observar as variáveis de caracterização, a Síndrome de *Burnout* e a autoeficácia docente, respectivamente.

5.2.1 Questionário sobre as Variáveis de Caracterização

Para identificar as variáveis de caracterização dos participantes, aplicou-se um questionário no qual os professores responderam a questões acerca de seus dados pessoais e sociodemográficos: idade, sexo, estado civil, ter ou não companheiro fixo, filhos, grau de escolaridade, rede de ensino, tempo de serviço, carga horária semanal, tempo para preparação de aulas, nível de ensino, série, turno, licença por motivo de saúde, intenção de trabalhar como docente, causa da escolha pela profissão, realização na profissão, relacionamento com

os supervisores, relacionamento com os colegas, relacionamento com os alunos, oportunidade de expressar opiniões, equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, remuneração, quantidade de alunos por sala, infraestrutura da escola, reconhecimento social do professor, reconhecimento da supervisão.

Destaca-se que, para traçar o perfil do participante desta investigação, foram selecionadas apenas 11 dessas variáveis – conforme exposto no capítulo anterior. As demais variáveis encontradas no referido questionário contemplam o quinto objetivo específico deste estudo: descobrir as possíveis relações entre as variáveis de caracterização e os constructos Crenças de Autoeficácia Docente e Síndrome de *Burnout*.

5.2.2 Síndrome de *Burnout*

O instrumento de medida da Síndrome de *Burnout* mais utilizado, desde que Maslach se propôs desenvolvê-lo para suas investigações, tem sido o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), de acordo com Gil-Monte e Peiró (1999), tratando-se de um instrumento de medida para profissionais de diversas áreas. O instrumento avalia a frequência das três dimensões da Síndrome de *Burnout* – a despersonalização, a realização pessoal e a exaustão emocional – com um questionário de 22 itens, os quais são respondidos em uma escala *Likert* de sete possibilidades. Dos 22 itens, 9 são destinados à dimensão Exaustão Emocional (EE), 5 à Despersonalização (DE) e 8 à reduzida Realização Pessoal (RP). A avaliação para a Síndrome de *Burnout* será positiva, se o indivíduo obtiver altas pontuações em EE e DE, e baixas pontuações em RP (MASLACH; JACKSON, 1981).

O MBI possui várias versões: o MBI-GS (*General Survey*), destinado a trabalhadores em geral; o MBI- HSS (*Human Services Survey*), voltado para profissionais de serviços humanos, tais como médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais etc.; e o MBI-ED (*Educators Survey*), indicado para os professores e educadores. Em geral, as mudanças referentes aos instrumentos estão associadas à troca das palavras “pessoa” ou “cliente” (HSS) por “aluno” (ED) – (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999). No caso desta investigação, optou-se pela utilização do MBI-HSS (MASLACH; JACKSON, 1986), adaptado e traduzido por Lautert (1995).

A escolha do instrumento de avaliação da Síndrome de *Burnout* para este estudo se explica, pois, no inventário MBI-ES, destinado a educadores e professores, há a

troca da palavra “clientes” por “alunos” e se considera que o estado de esgotamento físico do indivíduo não seja decorrente apenas das relações interpessoais do professor com seus alunos, mas das relações com todas as pessoas com as quais convive, no ambiente de trabalho. Compreende-se, assim, que, para esta pesquisa, os itens do MBI-HSS adaptado por Lautert (1995) sejam mais adequados, porque, em lugar de alunos, os itens se referem a pessoas.

O MBI-HSS é um instrumento composto de 22 itens, que, em sua versão americana, avalia as respostas em escala Likert de sete pontos. A consistência interna das três dimensões do instrumento é satisfatória, apresentando um alfa de Cronbach que vai de 0,71 a 0,90 (MASLACH; JACKSON, 1981). O inventário foi também validado por Carlotto e Câmara (2004), no Brasil, com amostra brasileira de 563 professores, tendo confirmado, tanto em número de itens como semanticamente, as três dimensões da Síndrome de *Burnout*: 9 itens para a dimensão Exaustão Emocional, 8 itens que compõem a Realização Pessoal e 5 que expressam a Despersonalização. No inventário usado por Carlotto e Câmara (2004), no entanto, o sistema de pontuação foi de 1 a 5, porque se verificou que os sujeitos da pesquisa mostravam dificuldades em responder a muitos itens dos instrumentos. Com base nessas informações, optou-se também por utilizar, para o presente estudo, o inventário MBI-HSS validado por Carlotto e Câmara (2004), com escala Likert de 1 a 5.

5.2.3 Crenças de autoeficácia

O instrumento para avaliar as crenças de autoeficácia do professor utilizado nesta pesquisa foi a Escala de Eficácia do Professor, de Woolfolk e Hoy (1990), na versão em português traduzida e validada por Bzuneck e Guimarães (2003). Originalmente, o instrumento de medida de Woolfolk e Hoy (1990) é composto de 20 itens, os quais avaliam dois aspectos distintos: o senso de Eficácia Pessoal (EP), que corresponde ao grau em que a pessoa acredita ser capaz de responder às demandas da situação de ensino, e o senso de Eficácia de Ensino (EE), relativo à crença de que o professor está apto a atender de maneira eficaz aos desafios inerentes ao ensino. O número de itens de cada subescala está dividido da seguinte forma: 12 deles estão voltados para a Eficácia Pessoal e os demais 8 itens avaliam a Eficácia de Ensino. Trata-se de um questionário de escala tipo Likert, que vai de 1 a 6 pontos.

A versão brasileira traduzida e validada por Bzuneck e Guimarães (2003), pela qual esta investigação se pauta, contou com uma amostra de 422 professores do Ensino

Fundamental e confirmou as propriedades psicométricas do instrumento, bem como a estrutura de dois fatores que representam as duas subescalas de avaliação: Eficácia Pessoal e Eficácia de Ensino.

Houve, para o presente estudo, uma pequena alteração no que tange à escala Likert: em lugar de usar escala de 6 pontos, optou-se pela de 5 pontos. A decisão se deu devido a que o sistema de pontuação usado no instrumento de medida da Síndrome de *Burnout* foi de 1 a 5 pontos e – sendo assim – poderia haver divergência nas correlações entre os constructos, caso a escala de pontuação de ambos fosse diferente.

5.3 Procedimentos

Antes de a coleta de dados se efetivar, realizou-se um estudo-piloto com 12 participantes, professores de diferentes disciplinas. Nesse momento, as instruções de preenchimento foram explanadas verbalmente e os sujeitos responderam aos questionários impressos. Com base nas respostas obtidas, a partir desse estudo, e nas dúvidas expostas pelos participantes, aprimorou-se o documento. Feitas as devidas correções, passou-se a disseminar o documento *on-line*. Utilizou-se para isso o *e-mail* e as redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*. Os questionários foram respondidos entre os dias 07/05/2015 e 04/06/2015, contabilizando-se 586 participantes, professores de atuações diferentes. Somente depois de obter uma amostra suficiente para o levantamento de evidências de validade dos instrumentos de avaliação é que foram selecionados, dentre os sujeitos, 113 professores de Língua Estrangeira para compor o quadro de participantes desta pesquisa. Para que fosse possível utilizar as respostas apenas desses professores, foi criada uma questão sobre lecionar ou não Língua Estrangeira, a qual compõe o questionário de caracterização pessoal.

5.4 Considerações Éticas

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (CEP – UEL). O parecer substanciado do CEP – UEL está registrado sob o número 866964 (ANEXO A). Embora o instrumento de avaliação dos constructos investigados tenha sido veiculado via *e-mail* e pelas redes sociais, foram tomados cuidados referentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de sorte que, antes mesmo dos questionários, apresentou-se o texto do referido documento. Uma vez que o

indivíduo houvesse decidido participar da pesquisa, só conseguiria prosseguir com as respostas *on-line* após selecionar um item em que concordasse participar da pesquisa voluntariamente.

6 RESULTADOS

Para atender ao primeiro objetivo específico, qual seja, levantar evidências de validade dos instrumentos usados para avaliação da Síndrome de *Burnout* e da autoeficácia docente de um grupo de professores de LE, foi realizado o levantamento de evidências de validade de instrumentos de avaliação que permite relativa segurança, na análise dos resultados obtidos. Para esse fim, com uma amostra de 586 professores de diversos níveis de ensino, participantes de um estudo mais amplo, foram feitas análises nas escalas utilizadas para avaliação das crenças de autoeficácia e da Síndrome de *Burnout*.

6.1 Evidências de Validade da Escala de Avaliação das Crenças e Autoeficácia de Professores

Com o intuito de verificar a pertinência da aplicação de Análise Fatorial Exploratória nos dados da presente amostra, foi efetuado o Teste de esfericidade Bartlett, significativo ($p < 0,001$) e o coeficiente Kaiser-Meyer-Okin de 0,87, os quais indicaram matriz de correlações adequada para esse tipo de análise.

A Tabela 2 e a Figura 3 mostram os resultados da análise fatorial, com extração dos componentes principais, a qual concluiu por dois fatores com valor próprio maior do que 2, que explicaram 42,19% da variância dos dados.

Tabela 2. Fatores obtidos pela análise fatorial, com valor próprio maior do que 2, obtidos a partir da Análise dos Componentes Principais, relativamente aos itens da escala de avaliação das crenças de eficácia do professor

Valor	Autovalor	% Variância total	Autovalor acumulado	% Acumulada
1	5,31	26,53	5,31	26,53
2	3,13	15,67	8,44	42,19

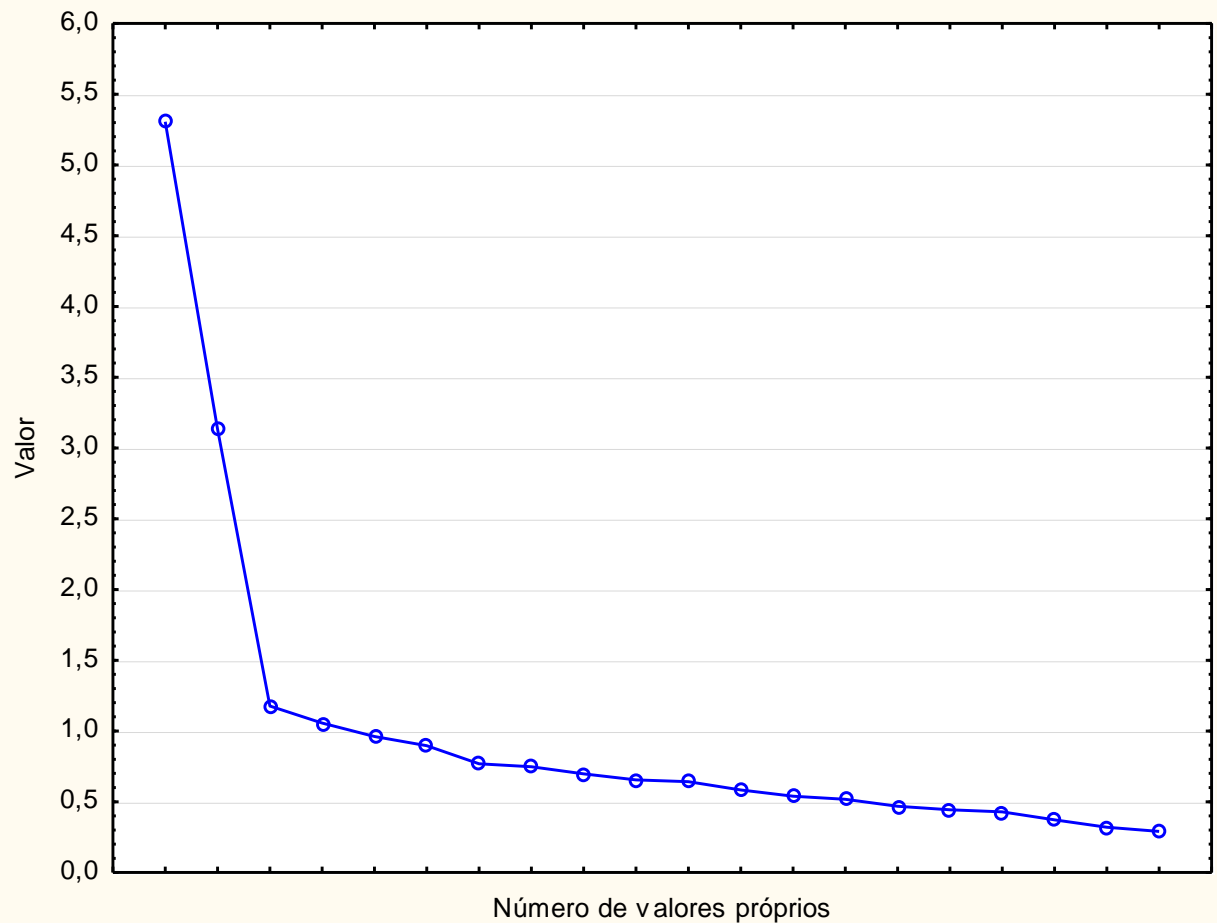


Figura 3. Mapa de Autovalores
 Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 3 focaliza as cargas fatoriais dos itens que se aglutinaram em torno dos dois fatores e que, de acordo com o conteúdo de suas afirmativas, passaram a ser denominados Fator 1, Eficácia Pessoal (EP) e Fator 2, Eficácia do Ensino (EE). Na presente análise, para que um item do questionário pudesse carregar num fator, estabeleceu-se como critério o valor de corte de 0,30. De acordo com Kline (1994), este é um valor aceitável, dado que explicaria pelo menos 9% da variância total. Todos os itens carregaram acima do critério nos fatores para os quais foram elaborados. Os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) (0,71 e 0,61, respectivamente) estão dentro do critério de aceitabilidade para escalas de autorrelato.

Tabela 3 - Extração das cargas fatoriais dos itens que compõem a escala de avaliação das crenças de eficácia do professor, com rotação varimax

Item	Fator 1 $\alpha=0,71$	Fator2 $\alpha=0,61$	C*
1. Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis	0,65		0,44
2. Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte	0,71		0,47
3. Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno	0,69		0,52
4. Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente	0,72		0,47
7. Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno	0,66		0,26
8. Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino	0,72		0,13
10. Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem	0,66		0,41
12. Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito	0,63		0,55
14. Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino	0,65		0,39
16. Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessárias para ser um professor eficaz	0,44		0,39
17. Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados	0,71		0,43
19. Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele	0,61		0,41
5. Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais		0,53	0,38
6. Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos		0,39	0,46
9. A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar		0,71	0,30
11. Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele		0,73	0,22
13. Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar		0,73	0,49
15. Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola		0,65	0,30
18. As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa		0,66	0,33
20. Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos		0,48	0,21
Expl. Var.		5,26	3,18
Prop. Total		0,26	0,16

*Comunalidades

α = alfa de Cronbach

Elaborada pela autora

A composição das subescalas resultante da análise fatorial foi a mesma obtida por Bzuneck e Guimarães (2003), indicando que os itens elaborados para a avaliação da Eficácia Pessoal e Eficácia de Ensino estão refinados. Na sequência, foi efetuada a correlação de Pearson entre as duas subescalas, sendo $r=0,67$, $p=0,0001$.

6.2 Escala de Avaliação da Síndrome de *Burnout*

O Teste de esfericidade Bartlett, significativo ($p<0,001$), e o coeficiente Kaiser-Meyer-Okin de 0,90 indicaram matriz de correlações adequada para a realização da Análise Fatorial Exploratória. Mediante o Método de Extração dos Componentes Principais, em relação aos 25 itens da escala, foram encontrados três fatores, com valor próprio acima de 1, que explicaram 54,32% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 4 e Figura 3.

Tabela 4 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Escala de Avaliação da Síndrome de *Burnout*

Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	8,17	37,17	8,17	37,17
2	2,42	11,00	10,59	48,17
3	1,35	6,14	11,95	54,32

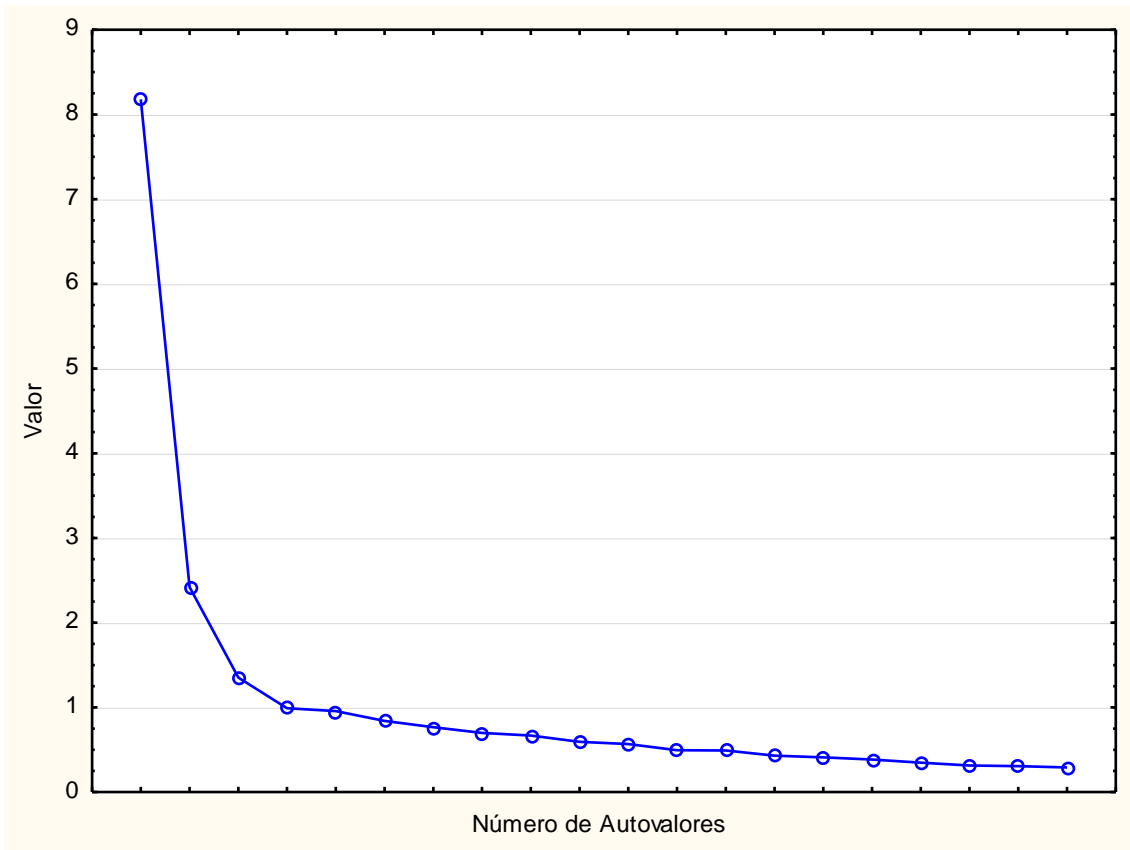


Figura 4. Mapa de autovalores
Fonte: Elaborada pela autora

Conforme evidenciado na Tabela 5, em torno do Fator 1 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,52 e 0,83, cujo conteúdo se relacionou com a dimensão de Exaustão. Para o Fator 2, aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,57 e 0,73, sendo seu conteúdo associado com a dimensão de Realização. No Fator 3, agruparam-se itens vinculados à despersonalização. Nesse fator, as cargas fatoriais estiveram no intervalo entre 0,53 e 0,71.

Tabela 5 Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores

Item	Afirmativa	1 $\alpha=0,84$	2 $\alpha=0,89$	3 $\alpha=0,82$
1	Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho	0,54		
2	Quando termino minha jornada de trabalho, sinto-me esgotado	0,82		
3	Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado	0,80		
8	Sinto que meu trabalho está me desgastando	0,83		
13	Sinto-me frustrado com meu trabalho	0,52		
14	Sinto que estou trabalhando demais	0,75		
20	Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades	0,71		
4	Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho de atender		-0,66	
7	Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender		-0,67	
9	Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho		-0,68	
12	Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho		-0,57	
17	Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho		-0,67	
18	Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender		-0,73	
19	Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho		-0,69	
21	No meu trabalho, eu lido com problemas emocionais com muita calma		-0,57	
5	Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais			0,71
6	Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa			0,53
10	Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei este trabalho			0,62
11	Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente			0,65
15	Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas às quais tenho que atender profissionalmente			0,67
16	Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa			0,56

α = Alfa de Cronbach

Fonte: Elaborada pela autora

Foi efetivada igualmente a análise de consistência interna dos itens de cada fator, mediante o Alfa de Cronbach. Os resultados obtidos confirmaram a estrutura das subescalas, estando indicados na primeira linha da Tabela 5.

Ainda na busca de evidências de validade da ESB, foi feita a correlação entre os fatores ou subescalas de avaliação. Para verificar o ajuste dos dados a esse modelo, foi realizada a correlação de Pearson, conforme Tabela 6.

Tabela 6 Coeficientes de correlação entre as dimensões da Síndrome de *Burnout* (N= 586)

Variável	Exaustão	Realização	Despersonalização
Exaustão	1	-0,50**	0,69**
Realização		1	-0,41**
Despersonalização			1

**p≤ 0,001

Fonte: Elaborada pela autora

De modo geral, as subescalas de avaliação das dimensões da Síndrome de *Burnout* obtiveram correlações moderadas. Foram correlacionadas a subescala de avaliação da exaustão com a avaliação de despersonalização (0,69), ambas foram correlacionadas de modo negativo com a escala de avaliação da dimensão de realização. Esse resultado é coerente com os pressupostos teóricos, já que os itens carregaram em três fatores correspondentes aos itens do instrumento de medida utilizado para este estudo, o MBI- HSS.

O instrumento elaborado para avaliação das dimensões da Síndrome de *Burnout* apresentou evidências de validade psicométrica para as análises dos dados da presente amostra de professores, tal como no MBI-HSS. Os itens que permaneceram em cada escala de avaliação têm carga fatorial adequada, assim como o conjunto de itens revelou boa consistência interna de 0,82 a 0,89 medidos pelo alfa de Cronbach.

6.3 Desempenho dos professores de língua estrangeira

Para atender ao segundo e o terceiro objetivos específicos desta investigação, observa-se o desempenho dos participantes na avaliação das dimensões da SB e da AE. Primeiramente, tratar-se-á do levantamento da ocorrência da Síndrome de *Burnout* em um grupo de professores de LE. O desempenho encontrado para essa variável do estudo está exposto na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7. Desempenho dos professores na avaliação das Dimensões da Síndrome de *Burnout*

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Dp
Exaustão	113	2,81	1	5	1,04
Realização	113	3,50	1,37	5	0,76
Despersonalização	113	2,08	1	5	0,89

Fonte: Elaborada pela autora

Para buscar indicações de que os professores investigados se encontram com a patologia Síndrome de *Burnout*, seria necessário que suas médias de desempenho estivessem altas, nas dimensões exaustão emocional e despersonalização, e baixas, em realização pessoal. No entanto, a partir dos dados descritos na Tabela 7, é possível observar que o grupo de 113 professores participantes do presente estudo aparentemente não apresenta Síndrome de *Burnout*, porque as médias obtidas foram altas em realização pessoal e relativamente baixas em exaustão emocional e despersonalização.

A seguir, na Tabela 8, vêm os dados referentes ao terceiro objetivo específico do presente estudo, o qual propõe levantar as crenças de autoeficácia (AE) de um grupo de professores LE.

Tabela 8 Desempenho dos professores na avaliação das Crenças de Autoeficácia

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Dp
EP*	113	3,07	1,41	4,16	0,44
EE**	113	3,09	1,55	4,48	0,53

* Eficácia Pessoal **Eficácia do Ensino

Fonte: Elaborada pela autora

Notou-se, na avaliação das Crenças de Autoeficácia, que a média de desempenho dos professores em ambas as variáveis das Crenças de Autoeficácia representou um número médio: 3,07 para Eficácia Pessoal (EP) e 3,09 para Eficácia do Ensino.

6.4 Relações entre as crenças de Autoeficácia Docente e a Síndrome de *Burnout* de um grupo de professores de LE

Após levantar as evidências de validade dos instrumentos utilizados nesta investigação, bem como a ocorrência da Síndrome de *Burnout* e das Crenças de Autoeficácia de um grupo de professores de língua, procurou-se descobrir as relações entre as variáveis de caracterização, as Crenças de Autoeficácia e a Síndrome de *Burnout* dos sujeitos do presente estudo. A Tabela 9 demonstra a correlação de Pearson realizada entre as variáveis citadas.

Tabela 9 Relações entre Autoeficácia Docente e Síndrome de *Burnout*

Variável	Exaustão	Realização	Despersonalização	EP	EE
Exaustão	1	-0,56***	0,71**	0,05	-0,06
Realização		1	-0,44***	0,25**	0,39***
Despersonalização			1	0,14	0,08
EP				1	0,60***
EE					1

p≤ 0,001 *p≤ 0,0001

Fonte: Elaborada pela autora

Foram encontradas correlações significativas entre algumas das variáveis avaliadas. Entre as variáveis exaustão emocional e realização pessoal, encontrou-se correlação significativa e negativa, o que indicou que, dentre os sujeitos desta pesquisa, quanto mais exaustão emocional, menos se observou realização pessoal. Outra correlação relativa à exaustão emocional se deu entre esta e a despersonalização; nesse caso, houve correlação significativa e positiva, ou seja, os resultados indicaram que, quanto mais exaustão emocional, mais despersonalização.

Obteve-se também correlação significativa e negativa entre as variáveis realização pessoal e despersonalização, o que significa que, quanto menos realização pessoal, mais despersonalização. A correlação entre a realização pessoal e as duas variáveis das crenças de Autoeficácia foram fracas (EP=0,25 e EE=0,39), porém, significativas, evidenciando que, para esse grupo de professores, o desempenho na avaliação de realização

peçoal acompanha os resultados obtidos na avaliação de Eficácia Pessoal e a Eficácia de Ensino, portanto, houve correlação significativa e positiva.

A última correlação significativa encontrada no estudo diz respeito às duas variáveis das Crenças de Autoeficácia. Houve correlação significativa e positiva entre elas, quer dizer, quanto mais Eficácia Pessoal esse grupo de professores apresentou, mais pontuou também em Eficácia de Ensino.

6.5 Relações entre as variáveis de caracterização e os constructos: crenças de Autoeficácia Docente e Síndrome de *Burnout*

Em outra linha de investigação, procurou-se comparar diferenças no desempenho dos participantes na avaliação de autoeficácia e Síndrome de *Burnout* com as variáveis de contexto. Todas as variáveis de caracterização pessoal indicadas no questionário foram comparadas aos constructos, por meio de análise de variância (ANOVA) (crenças de autoeficácia e Síndrome de *Burnout*), todavia, serão apresentadas aqui somente aquelas relações para as quais foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. A faixa de idade será a primeira variável focalizada; a seguir, serão expostas as relações acerca das variáveis: companheiro fixo, horas de preparação de aulas, realização, relacionamento com os supervisores, relacionamento com os colegas, relacionamento com os alunos, oportunidade para expressar opiniões, equilíbrio entre vida profissional e pessoal, infraestrutura para preparação de aulas, reconhecimento social, reconhecimento da supervisão.

Na Tabela 10, observa-se a relação entre o desempenho dos participantes na avaliação da SB e das crenças de autoeficácia com as faixas de idade. Foram encontradas diferenças no desempenho na dimensão realização, revelando o teste Tukey HSD que o desempenho dos participantes com 51 anos ou mais foi superior, comparado com o desempenho daqueles entre 31 e 35 anos de idade. Na variável exaustão, o post-hoc de Tukey não indicou diferenças significativas.

Tabela 10 Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação da Síndrome de *Burnout*, da Autoeficácia e as faixas de idade dos participantes

Variáveis	Faixas de idade																					F	P
	De 20 a 25			26 a 30			31 a 35			36 a 40			41 a 45			56 a 50			51 ou mais				
	M	n	D	M	n	D	M	n	D	M	N	D	M	n	D	M	N	D	M	N	D		
Exaustão	2,12	9	0,47	3,14	2	0,90	3,15	2	1,17	2,21	2	0,84	2,21	1	1,04	2,52	1	1,29	2,35	1	0,77	2,22	0,04
Realização	3,77	9	0,90	3,38	2	0,67	3,17	2	0,89	3,25	2	0,69	3,34	1	0,69	3,77	1	0,71	4,05	1	0,55	2,62	0,02
Desp.	1,94	9	0,62	2,32	2	0,96	2,33	2	1,06	1,99	2	0,73	1,77	1	0,80	1,86	1	0,84	1,95	1	0,88	5,58	0,35
Ef. Pessoal	3,20	9	0,25	3,20	2	0,42	2,88	2	0,56	3,01	2	0,36	3,03	1	0,33	3,20	1	0,31	3,22	1	0,57	1,13	0,10
Ef. Ensino	3,11	9	0,28	3,02	2	0,61	2,89	2	0,51	3,22	2	0,52	2,96	1	0,42	3,18	1	0,47	3,45	1	0,68	1,50	0,08

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 11, tem-se a comparação entre o desempenho dos participantes na avaliação da SB, das crenças de autoeficácia e a variável companheiro fixo. Os professores que não possuem companheiro fixo obtiveram média de desempenho maior na dimensão despersonalização que aqueles professores que possuem companheiro fixo.

Tabela 11 Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação da Síndrome de *Burnout*, da Autoeficácia e a variável ter companheiro fixo dos participantes

Variáveis	Ter companheiro						F	P
	Sim			Não				
	M	n	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	2,77	92	1,02	2,97	24	1,13	0,73	0,39
Realização	3,54	92	0,74	3,37	24	0,83	0,91	0,33
Desp.	1,97	92	0,83	2,50	24	1,01	7,00	0,00
Ef. Pessoal	3,08	92	0,44	3,04	24	0,45	0,14	0,70
Ef. Ensino	3,08	92	0,51	3,11	24	0,63	0,07	0,78

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 12 apresenta a relação entre o desempenho dos participantes na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e das horas que gastam para a preparação de aulas. O teste post-hoc de Tukey mostrou diferenças significativas nas dimensões exaustão emocional e despersonalização, da Síndrome de *Burnout*. Na dimensão exaustão emocional, a análise post-hoc de Tukey demonstrou que os participantes que disseram levar de 5 a 10 horas por semana preparando aulas foram os que obtiveram maiores médias de desempenho. Na dimensão realização, o teste post-hoc de Tukey revelou que os professores que declararam passar mais tempo preparando aulas (de 11 a 16 horas por semana) obtiveram média menor que os professores que afirmaram levar até 5 horas semanais de preparação.

Tabela 12 Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação da Síndrome de *Burnout*, da Autoeficácia e a variável horas de preparação de aulas dos participantes

Variáveis	Horas de preparação de aula									F	P
	Até 5			De 5 a 10			De 11 a 16				
	M	n	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	1,87	7	0,64	2,93	60	1,05	2,79	49	1,02	3,38	0,03
Realização	4,17	7	0,39	3,52	60	0,35	3,39	49	0,78	3,41	0,03
Despers	1,66	7	0,53	2,06	60	0,64	2,17	49	0,87	1,03	0,35
Ef. Pessoal	3,19	7	0,49	3,14	60	0,37	2,98	49	0,50	1,99	0,14
Ef. Ensino	3,48	7	0,43	3,12	60	0,51	2,98	49	0,56	2,94	0,05

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 13, estão as comparações entre o desempenho dos participantes na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e da percepção sobre sua percepção de realização no trabalho. O teste post-hoc de Tukey revelou que houve diferença significativa quanto à dimensão exaustão emocional. Foi possível verificar que os professores que se dizem não realizados conseguiram médias de desempenho maior em exaustão emocional que aqueles que se dizem totalmente ou parcialmente realizados, ou seja, professores que se perceberam menos realizados marcaram índices maiores em exaustão emocional.

E quanto à despersonalização, verificou-se que professores que se disseram totalmente ou parcialmente realizados apresentaram médias de desempenho menores que os professores que se consideraram não realizados. Pode-se dizer que os professores que obtiveram percepção baixa de realização revelaram também maiores médias de desempenho em despersonalização.

Tabela 13 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a percepção que têm sobre sua realização

Variáveis	Percepção de realização									F	P
	Totalmente realizado			Parcialmente realizado			Não realizado				
	M	n	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	2,32	37	0,92	2,90	69	0,93	3,97	10	1,14	12,71	0,00
Realização	3,84	37	0,60	3,41	69	0,75	2,95	10	0,89	7,44	0,00
Despersonalização	1,88	37	0,74	2,05	69	0,83	3,08	10	1,22	8,06	0,00
EP	3,07	37	0,49	3,09	69	0,43	1,22	10	0,28	0,48	0,61
EE	3,22	37	0,57	3,03	69	0,51	2,97	10	0,52	1,77	0,17

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 14, observa-se a relação entre o desempenho dos participantes na avaliação da SB e das crenças de autoeficácia com o relacionamento com os supervisores. O teste post-hoc de Tukey revelou diferenças significativas no desempenho da avaliação das dimensões exaustão emocional, realização pessoal e despersonalização, da Síndrome de *Burnout*. Os docentes que disseram ter relacionamento excelente com seus supervisores obtiveram médias menores em exaustão emocional que aqueles que afirmaram ter relacionamento bom, regular e ruim.

Na dimensão realização pessoal, as médias de desempenho foram maiores para aqueles docentes que garantiram ter excelente relacionamento com os supervisores, em comparação com aqueles que asseveraram ter relacionamento bom ou regular. Sobre a dimensão despersonalização, as médias de desempenho foram maiores para os professores com relacionamento ruim e regular, se comparados aos professores com relacionamento bom e excelente.

Tabela 14 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com o relacionamento com os supervisores

Variáveis	Relacionamento com supervisores												F	P
	Excelente			Bom			Regular			Ruim				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	2,09	25	0,83	2,87	66	0,95	3,36	20	1,06	3,37	5	1,24	7,47	0,00
Realização	3,93	25	0,66	3,52	66	0,67	3,00	20	0,91	3,22	5	1,17	6,50	0,00
Despersonalização	1,58	25	0,64	2,04	66	0,79	2,70	20	1,03	2,73	5	1,17	7,80	0,00
EP	3,12	25	0,30	3,09	66	0,50	2,96	20	0,34	3,10	5	0,63	0,57	0,63
EE	3,16	25	0,32	3,04	66	0,53	3,13	20	0,37	3,20	5	0,65	0,43	0,72

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 15 apresenta a relação entre o desempenho dos participantes na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e do relacionamento com os colegas. Sobre a dimensão exaustão emocional, a análise post-hoc de Tukey revelou que a média de desempenho dos professores com relacionamento bom com os colegas foi menor que a média dos professores com relacionamento regular. Os professores que disseram manter bom relacionamento com os colegas demonstraram, pois, menos exaustão emocional que aqueles que responderam manter um relacionamento regular com os colegas.

Na avaliação da dimensão despersonalização também foram encontradas diferenças significativas, ou seja, professores com bom relacionamento com os colegas obtiveram menor média de desempenho em despersonalização que os com relacionamento regular.

Tabela 15 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com o relacionamento com os colegas

Variáveis	Relacionamento com os colegas															F	p
	Excelente			Bom			Regular			Ruim			Péssimo				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	n	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	2,77	62	1,09	2,45	33	0,85	3,36	17	0,92	3,95	3	0,29	4,00	1	0,00	3,69	0,00
Realização	3,50	62	0,83	3,66	33	0,63	3,32	17	0,74	3,20	3	0,43	2,5	1	0,00	1,13	0,34
Despers.	2,06	62	0,89	1,80	33	0,79	2,60	17	0,85	2,16	3	0,92	3,66	1	0,00	3,29	0,01
EP	3,10	62	0,50	3,11	33	0,40	3,00	17	0,34	2,83	3	0,22	2,75	1	0,00	0,55	0,69
EE	3,06	62	0,54	3,17	33	0,55	3,00	17	0,49	3,27	3	0,62	3,12	1	0,00	0,42	0,78

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 16, tem-se a comparação do desempenho dos participantes na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e do relacionamento com os

alunos, sendo encontradas diferenças significativas quanto às dimensões exaustão emocional, realização pessoal e despersonalização, da SB, e eficácia pessoal, da autoeficácia.

Com relação à dimensão exaustão emocional da SB, o teste post-hoc de Tukey revelou que a média de desempenho dos professores com excelente relacionamento com os alunos foi menor que as médias dos professores com relacionamento bom e regular. A exaustão emocional esteve mais presente, portanto, nos professores que salientaram ter relacionamento regular com os alunos.

Na dimensão realização pessoal da SB, os professores de bom e de excelente relacionamento com os alunos obtiveram desempenho superior. A média de desempenho para os docentes que afirmaram ter relacionamento regular com os alunos ($M=1,43$) foi, no entanto, menor que a média daqueles com relacionamento ruim ($M= 3,20$). Ainda assim, pode-se sustentar que professores com bom ou excelente relacionamento com seus alunos conseguiram médias superiores que os professores com relacionamento regular, na variável realização pessoal.

Na comparação entre a despersonalização e a percepção de relacionamento com os alunos, o teste post-hoc de Tukey revelou que professores com relacionamento excelente e bom obtiveram média inferior, se comparados aos professores com relacionamento regular. Assim, aqueles que disseram manter bom ou excelente relacionamento com seus alunos evidenciaram menores médias de desempenho para a dimensão despersonalização.

Na comparação entre a eficácia pessoal e o relacionamento com os alunos, o teste post-hoc de Tukey mostrou que os professores que ressaltaram ter relacionamento excelente com seus alunos obtiveram desempenho menor, quando comparado com aqueles que relataram bom relacionamento.

Tabela 16 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com relacionamento com os alunos

Variáveis	Relacionamento com os alunos												F	p
	Excelente			Bom			Regular			Ruim				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	n	Dp		
Exaustão	2,94	70	1,02	2,45	38	0,91	4,92	2	0,10	2,66	3	1,46	5,06	0,00
Realização	3,35	70	0,72	3,87	38	0,61	1,43	2	0,08	3,20	3	0,50	11,24	0,00
Despers.	2,19	70	0,86	1,78	38	0,80	4,25	2	1,06	2,38	3	0,58	6,44	0,00
EP	3,01	70	0,45	3,26	38	0,40	2,70	2	0,29	2,72	3	0,17	4,02	0,00
EE	3,01	70	0,53	3,23	38	0,53	2,66	2	0,41	3,09	3	0,30	1,80	0,15

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 17, observa-se a relação entre o desempenho dos participantes na avaliação da SB e das crenças de autoeficácia com a variável expressar opiniões. Foram encontradas diferenças significativas nas três dimensões da Síndrome de Burnout: exaustão emocional, realização pessoal e despersonalização.

O teste post-hoc de Tukey apontou que, na dimensão exaustão emocional da SB, os professores com média inferior foram os que classificaram a oportunidade de expressar opiniões como excelente, ao serem comparados aos que responderam como regular e péssimo. Pode-se assegurar, assim, que professores que declararam ter mais oportunidade de expressar suas opiniões apresentaram menos índices de exaustão emocional.

Sobre a dimensão realização pessoal da Síndrome de *Burnout*, os professores que responderam ter excelente oportunidade de expressar opinião conseguiram médias de desempenho superiores, quando comparados aos que disseram ter boa, regular e péssima oportunidade.

No que se refere à terceira dimensão da Síndrome de *Burnout*, a despersonalização, o teste post-hoc de Tukey indicou médias maiores para os professores que consideram a oportunidade de expressar opinião ruim, péssima e regular, quando comparados aos professores para os quais é excelente e ótima a oportunidade. Portanto, o teste demonstrou que os professores que afirmaram ter menos oportunidade para se expressar evidenciaram maiores médias de desempenho em despersonalização.

Tabela 17 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável expressar opiniões

Variáveis	Expressar opiniões															F	p
	Excelente			Bom			Regular			Ruim			Péssimo				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	2,12	22	0,88	2,76	60	1,02	3,22	24	0,92	4,07	2	0,90	3,85	5	0,50	6,20	0,00
Realização	4,04	22	0,54	3,46	60	0,71	3,25	24	0,82	3,00	2	0,17	2,80	5	0,74	5,43	0,00
Despers.	1,61	22	0,63	2,01	60	0,85	2,43	24	0,95	3,41	2	0,35	3,03	5	0,71	5,82	0,00
EP	3,19	22	0,36	3,04	60	0,51	3,04	24	0,34	3,45	2	0,41	3,06	5	0,43	0,84	0,49
EE	3,28	22	0,52	3,05	60	0,54	2,96	24	0,57	3,14	2	0,36	3,18	5	0,13	1,17	0,32

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 18 exibe a comparação entre o desempenho dos participantes na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e da variável equilíbrio entre vida profissional e pessoal. O teste post-hoc de Tukey revelou diferenças significativas nas

três dimensões da Síndrome de *Burnout*: exaustão emocional, realização pessoal e despersonalização. Houve diferença no desempenho da avaliação da dimensão exaustão emocional, da Síndrome de *Burnout*, sendo maior a exaustão para aqueles professores que responderam ter um equilíbrio ruim e péssimo entre vida emocional e pessoal, quando comparados aos que responderam ter equilíbrio regular, bom e excelente. A falta de equilíbrio entre a vida profissional e pessoal (exposta pelos professores, em suas respostas) esteve ligada à dimensão exaustão emocional.

No que concerne à dimensão realização pessoal, o teste Tukey revelou diferenças significativas no desempenho, de forma que os professores que disseram ter excelente, bom e regular equilíbrio entre vida profissional e pessoal obtiveram maiores pontuações, se comparados àqueles que responderam ter equilíbrio ruim. Também foram encontradas diferenças significativas no desempenho da avaliação da dimensão despersonalização da Síndrome de *Burnout*: os professores que afirmaram ter equilíbrio ruim e regular entre vida pessoal e profissional obtiveram médias inferiores, comparadas com as daqueles que alegaram ter bom equilíbrio.

Tabela 18 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável equilíbrio entre a vida profissional e pessoal

Equilíbrio entre vida profissional e pessoal																	
Variáveis	Excelente			Bom			Regular			Ruim			Péssimo			F	p
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	n	Dp	M	n	Dp		
Exaustão	2,73	9	1,22	2,42	56	0,83	2,79	30	0,87	4,09	14	0,81	4,03	4	1,21	11,76	0,00
Realização	3,63	9	0,59	3,66	56	0,69	3,49	30	0,76	2,72	14	0,78	3,62	4	0,56	4,95	0,00
Despers.	2,33	9	1,13	1,95	56	0,78	1,80	30	0,71	3,02	14	1,01	2,54	4	0,79	6,20	0,00
EP	3,20	9	0,28	3,08	56	0,47	3,04	30	0,49	3,01	14	0,36	3,33	4	0,32	0,59	0,66
EE	3,29	9	1,42	3,11	56	0,53	3,03	30	0,48	2,91	14	0,73	3,23	4	0,16	0,85	0,49

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 19 apresenta a comparação entre o desempenho dos participantes na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e a variável infraestrutura para preparação de aulas. O teste post-hoc de Tukey mostrou médias de desempenho significativas para a variável EE (Eficácia do ensino) da Autoeficácia Docente. Os professores que consideraram péssima a infraestrutura para a preparação das aulas obtiveram medias inferiores que os professores que a acharam excelente. Nas demais variáveis, não foram percebidas diferenças significativas.

Tabela 19 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável infraestrutura para preparação das aulas

Variáveis	Infraestrutura para preparação das aulas															F	p
	Excelente			Bom			Regular			Ruim			Péssimo				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	n	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	2,11	5	0,42	2,76	38	1,05	2,90	46	1,11	3,00	10	1,20	2,74	14	0,84	0,75	0,55
Realização	4,05	5	1,50	3,70	38	0,67	3,36	46	0,79	3,11	10	0,79	3,44	14	0,82	2,42	0,05
Despers.	1,76	5	1,49	2,16	38	0,86	2,16	46	1,03	1,90	10	0,76	1,95	14	0,73	0,48	0,74
EP	3,26	5	0,36	3,17	38	0,47	3,08	46	0,37	2,98	10	0,42	2,81	14	0,58	2,05	0,09
EE	3,57	5	0,44	3,17	38	0,54	3,07	46	0,48	3,13	10	0,32	2,69	14	0,62	3,45	0,01

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 20 se observa a relação entre o desempenho dos participantes na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e do reconhecimento social. Foram encontradas diferenças significativas no desempenho dos participantes, na dimensão exaustão emocional da Síndrome de *Burnout*. O teste post-hoc de Tukey demonstrou que os professores que entenderam o reconhecimento social como ruim e péssimo exibiram pontuação superior àqueles que disseram ter bom reconhecimento social.

Tabela 20 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável reconhecimento social

Variáveis	Reconhecimento social															F	p
	Excelente			Bom			Regular			Ruim			Péssimo				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	N	Dp		
Exaustão	2,69	7	1,08	1,90	10	0,84	2,62	40	1,00	2,95	26	1,00	3,26	30	0,98	4,18	0,00
Realização	4,03	7	0,61	3,83	10	0,77	3,51	40	0,65	3,28	26	0,84	3,41	30	0,81	2,01	0,09
Despers.	2,30	7	1,18	1,50	10	0,82	2,01	40	0,72	2,08	26	0,97	2,36	30	0,95	2,02	0,09
EP	2,77	7	0,63	3,10	10	0,53	3,08	40	0,46	3,11	26	0,40	3,11	30	0,39	0,89	0,46
EE	3,21	7	0,74	2,90	10	0,65	3,08	40	0,54	3,09	26	0,47	3,10	30	0,49	0,39	0,81

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 21, tem-se a relação entre o desempenho dos participantes, na avaliação da Síndrome de *Burnout*, das crenças de autoeficácia e o reconhecimento da supervisão. Foram encontradas diferenças significativas no desempenho, nas dimensões exaustão emocional e despersonalização, da Síndrome de *Burnout*.

Para a primeira delas, exaustão emocional, foram encontradas médias superiores para os professores que responderam ter péssimo reconhecimento da supervisão, quando comparados com os professores que declararam ter ruim, bom e excelente reconhecimento. Os demais itens selecionados pelos docentes – ruim, bom e excelente – indicaram igualmente médias significativas, porém, nota-se que não há muita diferença nas médias de desempenho entre elas. Para a segunda variável, a despersonalização, os professores que assinalaram o item péssimo obtiveram a média de desempenho maior que os professores que responderam ter relação boa e excelente.

Tabela 21 Comparação entre as médias obtidas pelos professores participantes nas escalas de avaliação da SB e Crenças de Autoeficácia, de acordo com a variável reconhecimento da supervisão

Variáveis	Reconhecimento da supervisão															F	p
	Excelente			Bom			Regular			Ruim			Péssimo				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	n	Dp	M	n	Dp		
Exaustão	2,39	13	0,95	2,73	57	1,03	2,91	30	0,91	2,42	6	1,34	4,04	7	0,91	3,55	0,00
Realização	3,75	13	0,59	3,58	57	0,78	3,27	30	0,75	3,93	6	0,49	2,83	7	0,67	3,25	0,01
Despers.	1,87	13	0,93	1,95	57	0,77	2,30	30	0,96	1,83	6	0,54	3,07	7	1,20	3,39	0,01
EP	3,12	13	0,59	3,09	57	0,43	3,06	30	0,44	3,01	6	0,24	3,04	7	0,57	0,08	0,98
EE	3,26	13	0,54	3,03	57	0,61	3,05	30	0,41	3,39	6	0,22	3,04	7	0,43	0,98	0,42

Fonte: Elaborada pela autora

Após a apresentação dos resultados referentes às relações entre as variáveis de caracterização pessoal, a Síndrome de *Burnout* e as crenças de autoeficácia, o presente trabalho segue com a discussão dos resultados, a fim de retomar os principais dados encontrados na pesquisa e propor reflexões sobre os mesmos.

7 DISCUSSÃO

A presente investigação foi feita com um grupo de professores de LE, por meio do qual se buscou observar as relações existentes entre as dimensões da Síndrome de *Burnout* em professores de LE, as crenças de autoeficácia docente e as variáveis de caracterização pessoal dos sujeitos investigados. Tal associação foi averiguada com a finalidade de contribuir para traçar um possível perfil do professor que apresenta características da Síndrome de *Burnout*, a fim de observar quais aspectos desse profissional poderiam ser vinculados com a patologia, como as variáveis pessoais ou variáveis relativas às crenças de eficácia.

A pesquisa se apoiou em trabalhos como o de Fernet et al. (2012), Yu et al. (2014), Ferreira (2011) e Carlotto (2015), os quais demonstraram, em seus estudos, a relação significativa entre autoeficácia e Síndrome de *Burnout*, descobrindo que altas crenças de autoeficácia estiveram relacionadas com baixas ocorrências de Síndrome de *Burnout*. Já no que concerne ao perfil dos professores, no período entre 2010 e 2015, foram localizados 7 estudos que focalizaram a relação entre Síndrome de *Burnout* e autoeficácia em professores com variáveis pessoais: Skaalvik e Skaalvik (2010), Fernet et al. (2012), Høigaard, Giske e Sundsli (2012), Martin, Sass e Schmitt (2012), Yu et al. (2014), Dicke et al. (2014) e Ferreira (2011). Foram levantados, nessas pesquisas, 22 itens: indisciplina dos alunos, pressão do tempo/carga horária excessiva, relacionamento com os pais, autonomia dos professores, apoio de supervisão/administração, sobrecarga de trabalho em sala de aula, liderança dos diretores, engajamento no trabalho, satisfação no trabalho, percepção de realização profissional, desejo de deixar a profissão, nível de ensino, sexo, estresse no trabalho, anos de experiência, idade (anos), tempo de regência, percepção de liberdade de expressão, percepção de apoio de pares, percepção de preparação para a docência, graduação, percepção de falta de infraestrutura escolar. Ressalta-se o número reduzido de estudos efetuados e a inconsistência entre os resultados, fortalecendo a necessidade de pesquisas adicionais na temática.

Na sequência, serão discutidos os resultados, tendo como norteadores os objetivos do presente trabalho. Analisando os resultados de avaliação de uma amostra de 586 professores de diferentes áreas do ensino, um estudo mais amplo do qual a presente amostra foi extraída, os resultados da Análise Fatorial Exploratória, Alfa de Cronbach e Análise de correlação de Pearson mostraram que ambos os instrumentos de avaliação, tanto o da SB como o das crenças de autoeficácia, estão afinados com os inventários originais nos quais a

presente investigação se pauta, o MBI-HSS, de Maslach e Jackson (1986) – *Burnout* – e a Escala de Eficácia do Professor, de Woolfolk e Hoy (1990) – crenças de autoeficácia –, indicando validade para a avaliação dos construtos com esse grupo de professores participantes.

A respeito das crenças de autoeficácia do professor, os componentes principais carregaram em dois fatores com valor próprio acima de 2. Nota-se que os fatores obtidos pela análise são relativos aos itens da escala de avaliação das crenças de eficácia do professor (Eficácia de Ensino e Eficácia Pessoal) e correspondem às mesmas evidências identificadas por Bzuneck e Guimarães (2003), em estudo sobre o instrumento de avaliação utilizado nesta pesquisa, de Woolfolk e Hoy (1990), ratificando que o instrumento tem validade para uso em pesquisa com professores.

Sobre o instrumento de medida referente à Síndrome de *Burnout*, mediante a análise fatorial exploratória, os itens carregaram em três fatores correspondentes aos itens do instrumento de medida adotado para este estudo (MBI - HSS), quais sejam: realização pessoal, despersonalização e exaustão emocional. A consistência interna dos itens também foi verificada e os resultados estão em conformidade com o instrumento de avaliação escolhido para a pesquisa. Ambos os instrumentos usados nesta investigação obtiveram, portanto, boas evidências de validade, o que torna confiável o uso desses instrumentos para a presente pesquisa.

Para considerar o sujeito com SB, o participante precisaria obter altas pontuações em exaustão emocional e em despersonalização, assim como baixas pontuações em realização pessoal, conforme afirmam Maslach e Jackson (1981), sendo que o mínimo seria 1 e o máximo, 5. O segundo objetivo específico do trabalho sugeria avaliar a ocorrência da Síndrome de *Burnout* em um grupo de professores de LE. Os resultados obtidos sugerem que os professores de LE participantes da investigação não apresentam Síndrome de *Burnout*, uma vez que não obtiveram médias altas para exaustão emocional e despersonalização e tão pouco médias baixas em realização pessoal.

Pautada em minha própria experiência como docente da área de LE e conforme sublinha os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998) e obras como as de Miccoli (2007) e Celani (2008) existem alguns desdobramentos próprios da carreira do professor de LE, tais como baixos salários, pouco reconhecimento, violência, falta de estrutura da escola, carga horária excessiva, falta de prestígio da disciplina por parte da sociedade e do governo, falta de prestígio/valor da disciplina por parte da escola e

de colegas professores de outras disciplinas, desinteresse em aprender língua estrangeira por parte dos alunos, número alto de alunos em sala, pouco tempo de aula (normalmente duas aulas por semana) para desenvolver um bom trabalho, dificuldade para desenvolver as quatro habilidades linguísticas, alunos em níveis diferentes de aprendizado da língua e abordagem metodológica tradicional.

Porém, o relato do grupo de professores de LE que participou desta investigação revelou que esses profissionais, de modo geral, se sentem realizados com sua profissão e que a exaustão emocional e a despersonalização não são características que neles sobressaem. Pode-se atribuir esse resultado a causas inerentes ao interesse pessoal ou a outras variáveis que não foram aqui investigadas, as quais podem estar associadas com o ensino nessa disciplina. Os resultados apontam para um profissional que aparentemente se mostra realizado e que não apresenta médias de desempenho que expressem exaustão emocional e tão pouco um afastamento do cuidado, do zelo com o trabalho e/ou das pessoas do ambiente escolar, características próprias da despersonalização. Ao observar as características dos professores participantes desta investigação, por exemplo, 90 dos 113 docentes apontaram que tinham intenção de lecionar LE antes de ingressar na profissão, número correspondente a 79,6% do total de sujeitos investigados.

Soma-se a esse questionamento outra consigna que remete à mesma reflexão – a pergunta atinente à variável escolha da profissão. Dentre as quatro possíveis respostas (“sempre quis”; “não era minha escolha, mas mudou”; “era minha segunda opção” e “outro”), a maioria dos sujeitos assinalou a primeira opção “sempre quis”, isto é, 58 participantes, o que contabiliza 51,3% dos docentes. As demais respostas também são relevantes para esta reflexão, porque 22 professores responderam que não era sua escolha, mas que isso mudou com o tempo (portanto, em algum momento, eles decidiram seguir com a profissão) e 15 participantes disseram que era sua segunda opção (o que também permite compreender que, embora não fosse o primeiro anseio de suas vidas, havia nessa escolha algo que os atraía, havia um anseio). Somadas as três respostas sobre as causas das escolhas pela profissão, um total de 84,1% dos professores parece ter optado por ser professor de LE, acreditando que esta seria uma boa escolha.

Há que se considerar que, ao serem questionados sobre a sua realização na profissão, apenas 10 dos 113 professores participantes da pesquisa evidenciaram não ser realizados, 68 deles (60,1%) assinalaram a alternativa “parcialmente realizados” e 35 (30,9%) responderam que são totalmente realizados. Em outras palavras, esses dados podem confirmar

que os sujeitos investigados neste estudo se dizem total ou parcialmente realizados com a profissão, o que favorece a compreensão de que eles se encontram, se não muito, ao menos parcialmente satisfeitos com a profissão que exercem. Assim, um possível motivo para o fato de os resultados não revelarem professores de LE propensos à Síndrome de *Burnout* seria o fato de que esses docentes tiveram desejo de lecionar a disciplina, escolheram essa profissão conscientes de que era o que queriam para si e, por conseguinte, podem se sentir realizados com a profissão.

Na sequência, será abordado o terceiro objetivo da presente pesquisa, a ocorrência das crenças de autoeficácia em um grupo de professores de LE. De acordo com Woolfolk e Hoy (1990), para que o indivíduo seja caracterizado com baixas crenças de autoeficácia, ele precisa pontuar pouco (em uma escala de 1 a 5 pontos) nas duas variáveis desse instrumento: a Eficácia de Ensino e a Eficácia Pessoal. Observou-se que os participantes do estudo obtiveram médias relativamente altas em ambas as variáveis (Eficácia de Ensino e Eficácia Pessoal), portanto, esse grupo de docentes, mesmo diante das dificuldades do contexto de ensino de LE, relata acreditar na sua capacidade de executar o seu trabalho e na possibilidade de o ensino influenciar na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

É possível asseverar, com base nos resultados obtidos, que os participantes desta pesquisa não parecem apresentar Síndrome de *Burnout* e que possuem crenças de autoeficácia de média a alta. O resultado está em conformidade com o que afirmam Aloe, Amo e Shanahan (2014), quando frisam que a Síndrome de *Burnout* está negativamente relacionada às crenças de eficácia. Além das médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões da Síndrome de *Burnout* e das crenças de autoeficácia dos professores de LE, foi realizada correlação de Pearson entre ditas variáveis (exaustão emocional, realização pessoal e despersonalização – para *Burnout* – e eficácia do ensino e eficácia pessoal – para crenças de autoeficácia).

No caso da correlação entre as três dimensões da Síndrome de *Burnout*, os resultados estão afinados com a teoria, já que reafirmam as três dimensões as quais explicam a síndrome: mais exaustão emocional, mais despersonalização e menos realização pessoal. Sobre a relação encontrada entre as variáveis das crenças de autoeficácia, houve relação significativa e positiva, o que explica que ambas as variáveis caminham na mesma direção, quer dizer, quanto mais Eficácia de Ensino os professores tenham, mais Eficácia Pessoal eles apresentam. Quanto à correlação existente entre as dimensões do *Burnout* e as variáveis da

autoeficácia, ressalta-se a correlação positiva entre a realização pessoal e as duas variáveis da autoeficácia, Eficácia de Ensino e Eficácia Pessoal. Quanto mais se sinta realizado o professor, mais capaz para realizar os cursos de ação ele estará. O inverso também é verdadeiro.

Dentre os estudos encontrados que realizaram correlação entre as dimensões da Síndrome de *Burnout* e as variáveis da autoeficácia, usando o instrumento de medida (MBI), estão Fernet et al. (2012) e Yu et al. (2014). Em ambos os casos, foram obtidas correlações positivas e significativas entre AE e a dimensão realização pessoal, mas não com as demais variáveis que caracterizam os constructos. Nesta pesquisa, no entanto, não exibiram correlação significativa, como já foi frisado, de sorte que não permitem fazer inferências associativas.

Para apresentar a discussão referente às relações entre as variáveis de caracterização pessoal de um grupo de professores de LE, Síndrome de *Burnout* e as crenças de eficácia (o quarto objetivo específico desta investigação), serão tratadas as diferenças de desempenho encontradas nas variáveis de cada constructo: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal (para Síndrome de *Burnout*) e Eficácia Emocional e Eficácia de Ensino (para a autoeficácia docente). A Figura 5 reúne todas as diferenças encontradas.

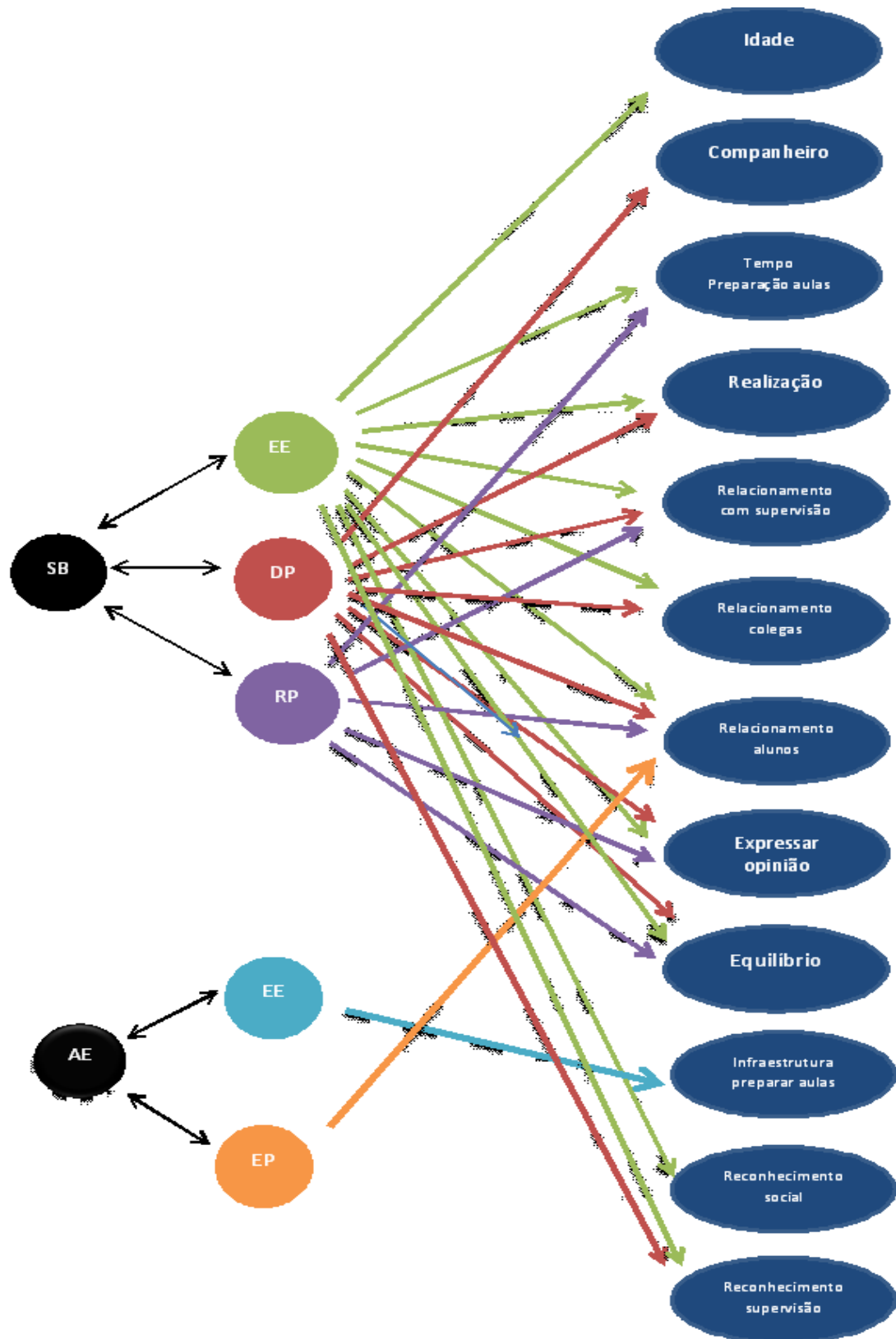


Figura 5 Associações entre as dimensões da Síndrome de *Burnout* e as variáveis de autoteficácia com as variáveis de caracterização.

*EE Exaustão Emocional **DP Despersonalização ***RP Realização Pessoal (SB - Burnout)

****EE Eficácia de Ensino *****EP Eficácia Pessoal (AE - autoeficácia)

Fonte: Elaborada pela autora

Foram encontradas diferenças de desempenho significativas na dimensão Exaustão Emocional (da Síndrome de *Burnout*), a qual é marcada por uma falta de energia do indivíduo, em 10 variáveis de caracterização. Os resultados sugerem que professores mais velhos, professores que mantêm melhores relacionamentos com a supervisão, com os colegas e com os alunos são menos passíveis de apresentar exaustão emocional. O reconhecimento social, o reconhecimento da supervisão, a oportunidade de se expressar, a quantidade de tempo que passam preparando aulas, o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e a própria percepção de realização apareceram igualmente no estudo, como variáveis relacionadas à exaustão emocional.

Os resultados parecem indicar que o relato de baixa exaustão emocional se liga com o fato de o professor se sentir bem no ambiente de trabalho, por exemplo, manter bons relacionamentos com as pessoas com quem convive no trabalho, ter abertura para se expressar e ser reconhecido enquanto bom profissional, o que vai ao encontro do que assinalam Maslach e Jackson (1981) e Codo e Vasques-Menezes (2000) sobre a circunstância de a Síndrome de *Burnout* ser uma enfermidade resultante do ambiente de trabalho. Entretanto, os resultados também parecem sugerir associação com características próprias da vida fora do trabalho, por exemplo, ter mais tempo para a vida pessoal, encontrar equilíbrio entre vida pessoal e profissional e se sentir reconhecido socialmente pela profissão. Trata-se de variáveis que remetem a questões pessoais dos indivíduos. Vale ainda ressaltar que não houve relação entre a idade dos professores e a dimensão exaustão emocional, o que pode sugerir, pelo menos, que os anos como docente tenham lhes conferido experiência suficiente para alcançar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, para manter bons os relacionamentos entre os colegas e os alunos e, por consequência, o bem-estar no trabalho.

Na dimensão Despersonalização (da Síndrome de *Burnout*), oito variáveis mostraram diferença de desempenho: ter companheiro fixo, percepção de realização, relacionamento com os supervisores, com os colegas e com os alunos, oportunidade de se expressar, equilíbrio entre vida pessoal e profissional e reconhecimento da supervisão. Dentre os sintomas que caracterizam a despersonalização, de acordo com Maslach e Jackson (1981), estão o tratamento das pessoas do trabalho como se fossem objetos impessoais; perceber-se muito duro com as pessoas, desde que iniciou o trabalho; achar que, por causa do trabalho, está mais duro emocionalmente; não demonstrar se importar com as pessoas com quem trabalha e sentir-se culpado pelos problemas daqueles que se beneficiam do seu trabalho.

A despersonalização que evidencia, assim, a frieza do trabalhador quanto às pessoas com quem convive no trabalho, foi associada a variáveis que representam exatamente essa relação, quais sejam: relacionamento com os supervisores, relacionamento com os colegas e relacionamento com os alunos. A falta de oportunidade de expressão, de reconhecimento da supervisão, de equilíbrio entre vida pessoal e profissional e de realização parece se ligar a possíveis causas para o aparecimento de dita frieza com os indivíduos de trabalho. Uma variável bastante pessoal foi relacionada à dimensão, qual seja, não possuir companheiro fixo. Da mesma forma como foi ressaltado na dimensão exaustão emocional, esse resultado sugere que tal frieza pode não ser fruto apenas do ambiente do trabalho, mas igualmente de situações ou características da vida pessoal do trabalhador/professor.

A dimensão Reduzida Realização Pessoal se associou a cinco variáveis: tempo de preparação de aulas, relacionamento com os supervisores, relacionamento com os alunos, oportunidade de expressão e equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Dessa forma, relacionar-se bem com supervisores e alunos, passar menos tempo preparando aulas, ter espaço para se expressar e ter tempo para a vida pessoal são variáveis que parecem contribuir para a realização pessoal do professor.

O mau relacionamento com a supervisão, o mau relacionamento com os alunos, a falta de oportunidade de se expressar e a falta de equilíbrio entre a vida profissional e pessoal são as variáveis que ligadas às três dimensões da Síndrome de *Burnout* e, por isso, merecem atenção especial. Os resultados sugerem que, dentre as características de um professor que não apresenta Síndrome de *Burnout*, além de possuir altas crenças de autoeficácia, estão um bom relacionamento com a supervisão e com seus alunos, ter oportunidade de expor suas ideias e conseguir manter um equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal.

Buscando articular os resultados a pesquisas anteriores citadas no presente estudo, observou-se que algumas das relações encontradas entre a Síndrome de *Burnout* e a AED coincidem (outras não). As variáveis de caracterização companheiro fixo, equilíbrio entre vida profissional e pessoal e reconhecimento social, por exemplo, não se apresentaram nos estudos dos autores de 2010 a 2014 mencionados na revisão de literatura do presente estudo. No que concerne à idade, embora tenha sido investigada dita associação, os resultados de Ferreira (2011) não demonstraram qualquer relação entre dita variável e a síndrome de *Burnout* ou a AED. No presente estudo a variável idade se associou, no entanto, à EE da síndrome de *Burnout*.

Na presente investigação o tempo de preparação de aulas se associou às dimensões RP e EE da síndrome de *Burnout*. Skaalvik e Skaalvik (2010) encontraram associação entre variável semelhante – a pressão do tempo/carga horária excessiva – e a variável EE da síndrome de *Burnout*, além da AE. Destaca-se que a exaustão emocional se relacionou às variáveis em ambas as pesquisas. A respeito da variável Realização, os resultados da literatura investigada não coincidiram com aqueles encontrados na presente investigação.

Ao comparar os resultados referentes à variável relacionamento com a supervisão, nota-se uma semelhança. Na presente investigação houve associação entre a variável e as três dimensões da SB. Nos estudos de Fernet et al (2012) observa-se que há associação entre AE e as três dimensões da SB e a variável liderança de direção. Considera-se importante evidenciar esta articulação entre os estudos, tendo em vista que o relacionamento com a supervisão está ligado à liderança de direção. Outra variável semelhante pode ser comparada para a discussão, é o caso do relacionamento com os colegas. No presente estudo foram encontradas associações entre a variável e as dimensões EE e DP da síndrome de *Burnout*. Na investigação de Ferreira (2011), por sua vez, foram associadas ao que a autora chamou de apoio de pares os dois constructos: AE e SB.

O relacionamento com os alunos foi investigado por Fernet et al (2012) como indisciplina e se associaram à variável os dois constructos, a AE e a SB. Skaalvik e Skaalvik (2010) encontraram associação entre indisciplina e as dimensões DP e EE da síndrome de *Burnout*. Os resultados da presente investigação parecem fortalecer ainda mais os estudos citados uma vez que apresentaram associação entre o relacionamento com os alunos e as três dimensões da SB e a variável Eficácia Pessoal das crenças de autoeficácia. Outro resultado bastante coerente com a literatura foi o referente à variável oportunidade de expressão opinião. Ferreira (2011) encontrou associação entre a variável e AE e SB, na presente investigação também foram encontradas associação entre dita variável e as três dimensões da SB. Os resultados acerca da última variável apresentada na figura 5, a infraestrutura para preparação de aulas, não se somam. Ferreira (2011) obteve relação entre a variável e a RP da síndrome de *Burnout*, em contrapartida, no presente estudo obteve-se associação entre a infraestrutura e a variável Eficácia de Ensino da AE.

Das quatro variáveis associadas às três dimensões da Síndrome de *Burnout*, três aparecem em outras pesquisas: o relacionamento com a supervisão, o relacionamento com os alunos e a oportunidade de expressão. Ferreira (2011) e Fernet et al. (2012) encontraram

relação entre as três dimensões da síndrome e variáveis, como apoio administrativo, liderança dos diretores e percepção de apoio de pares, os quais são itens que compõem o relacionamento entre os professores e a supervisão. A indisciplina dos alunos aparece ligada às três dimensões da Síndrome de *Burnout*, no trabalho de Fernet et al. (2012), e a oportunidade de se expressar, no trabalho de Ferreira (2011).

Sobre as variáveis da autoeficácia docente, encontrou-se no presente estudo relação com duas das variáveis de caracterização: a infraestrutura para preparação de aulas e o relacionamento com os alunos. A Eficácia de Ensino, isto é, a crença de que o professor está apto a atender eficazmente aos desafios inerentes ao ensino (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003), se relacionou com a infraestrutura para preparação das aulas. Pode-se inferir, a partir desse resultado, que o ambiente próprio para o desenvolvimento do trabalho é extremamente importante para que o professor se sinta capaz de realizar suas tarefas. A Eficácia Pessoal, caracterizada por quanto a pessoa se sente capaz de responder às demandas do ensino, se associou ao relacionamento com os alunos. No estudo de Fernet (2012), houve resultado semelhante, o autor encontrou relação entre Eficácia Pessoal e indisciplina dos alunos. Tal correlação é, por conseguinte, bastante coerente e nos remete à ideia de que professores os quais se sentem capazes de realizar sua função mantêm bons relacionamentos com os alunos.

Conclui-se que a relação entre Síndrome de *Burnout* e crenças de eficácia existe e que, dentre as características que compõem o quadro do professor que sofre de Síndrome de *Burnout*, estão, além de baixas crenças de autoeficácia docente, o mau relacionamento com a supervisão, o mau relacionamento com os alunos, a falta de oportunidade de expressar opinião e a falta de equilíbrio entre vida profissional e pessoal. As outras variáveis, como idade, companheiro fixo, tempo para preparação de aulas, percepção de realização, relacionamento com colegas, infraestrutura para preparação de aulas, reconhecimento social e reconhecimento da supervisão, não apareceram associadas às três dimensões do *Burnout*, contudo, merecem observação, porque, ao articular-se com pelo menos uma das variáveis dos constructos, contribuem para melhor caracterização dos constructos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as reflexões cabíveis a esta investigação, pode-se confirmar a associação existente entre a Síndrome de *Burnout* e as crenças de autoeficácia. Sugere-se que o profissional que acredita ser capaz de realizar os cursos de ação para um determinado fim específico, ou seja, que possui altas crenças de eficácia, não apresenta *Burnout*. As variáveis de caracterização também foram associadas à Síndrome de *Burnout* e às crenças de eficácia. Essas relações nos permitiram construir um perfil dos professores que apresentam a Síndrome de *Burnout*, o que, por essa razão, contribuiu para levantar possíveis características capazes de auxiliar na compreensão da complexa patologia.

Os resultados mostraram professores de LE com altas crenças de autoeficácia e sem incidência da Síndrome de *Burnout*. Ao menos para os docentes participantes desta investigação, o desejo de lecionar, o sentimento de realização enquanto professor, parece ser maior que as peculiares dificuldades da profissão. Ressalta-se que boa parte dos participantes do estudo responderam ao questionário em meio a um cenário tenso de greve, tanto no Estado do Paraná como em São Paulo, dois dos Estados que seguramente fizeram parte da investigação.

De acordo com os resultados da amostra da presente pesquisa, professores com Síndrome de *Burnout* possuem baixas crenças de autoeficácia e tendem a apresentar mau relacionamento com a supervisão, com os colegas e com os alunos, não mostram oportunidade de se expressar, falta-lhes equilíbrio entre vida profissional e pessoal, são em sua maioria jovens, não têm tempo para preparação de aulas, não se percebem realizados, não possuem adequada infraestrutura para preparação de aulas no ambiente de trabalho, não se sentem reconhecidos socialmente e tão pouco pela supervisão, no ambiente de trabalho.

Interessante seria se houvesse primeiramente, por parte das políticas públicas e da própria escola, preocupação em sanar as brechas provedoras das dificuldades que o professor encontra no ambiente em que trabalha: um exemplo seria o aumento dos salários, porque, ganhando melhor, o docente poderia trabalhar menos, ter mais tempo para preparar as aulas e inclusive para si mesmo, sentindo-se reconhecido diante da sociedade e se tornando mais propenso ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Mas nem todos os problemas apontados no estudo seriam resolvidos com melhores salários; o *Burnout* se associou também a características inerentes às relações humanas, sejam elas com a supervisão, sejam com colegas de profissão ou mesmo com os alunos; o autoritarismo e a

falta de reconhecimento por parte da supervisão também parecem compor o perfil do professor com Síndrome de *Burnout*.

Além de tais reflexões acerca da investigação, as limitações do trabalho realizado precisam ser levantadas. Pode-se afirmar que o presente estudo se encaixa em todas as categorias de professores e não somente na dos professores de LE, porque, apesar de haver um capítulo dedicado a explicar os desafios do professor de LE, não houve estudos que denotassem suficientemente os entraves que esse docente vive, em comparação com os docentes de outras disciplinas. A respeito dos participantes da pesquisa, é possível ressaltar como limitações o fato de que todos lecionam LE, no entanto, atuam em níveis de ensino distintos e em redes de ensino diferentes também. Uma investigação acerca do nível e rede de ensino que trabalham os participantes da investigação poderia facilitar as considerações acerca dos resultados. Em acréscimo, pelo fato de os questionários terem sido disseminados *on line*, a pesquisa recebeu participantes de diversas regiões: provavelmente, se realizada na mesma região e com o mesmo nível de ensino, a pesquisa teria sido mais fidedigna.

Além disso, o presente estudo encontrou investigações que fizeram uso de outras metodologias, tanto para avaliar a Síndrome de *Burnout* como a Autoeficácia Docente. Reconhecemos que teria sido mais interessante, se tivéssemos nos baseado apenas em estudos com o mesmos métodos da presente pesquisa. Todavia, isso não foi possível, devido ao número reduzido de trabalhos que realizaram estudo semelhante, nos últimos anos. Nota-se também que algumas das variáveis apontadas em estudos anteriores, como variáveis associadas aos constructos AED e SB, não se relacionaram aos mesmos, na presente pesquisa. Talvez um número maior de participantes o revelasse.

Dentre as variáveis que caracterizaram o profissional com *Burnout* estiveram, assim, variáveis específicas do ambiente de trabalho – conforme a teoria explica – mas também estiveram variáveis pessoais (como é o caso de ter companheiro fixo, a idade, o reconhecimento social). Esses resultados apontam para duas reflexões relevantes. A primeira delas é que a Síndrome de *Burnout* pode não ser consequência tão somente de fatores e dificuldades advindas do ambiente de trabalho, enquanto a segunda é que professores podem estar sendo diagnosticados com Síndrome de *Burnout*, quando, na verdade, estejam vivendo um momento ou situação pessoal difícil.

Ressalta-se a necessidade de futuras investigações acerca da variável companheiro fixo. No presente estudo, ela se associou a uma das variáveis da Síndrome de *Burnout*, contudo, essa é uma variável de caráter pessoal e não advém do ambiente de

trabalho. Assim mesmo, os resultados obtidos foram bastante interessantes e sugerem, sobretudo, a necessidade de futuras investigações sobre as variáveis pessoais do professor. Não se trata apenas de estudar os possíveis fatores que se associam à Síndrome de *Burnout*, mas de conhecer as causas desse “esgotamento” do professor, de forma a estudar meios para sanar ou, ao menos, amenizar as dificuldades que essa patologia acaba por promover na educação.

REFERÊNCIAS

- ALOE, A. M.; AMO, L. C.; SHANAHAN, M. E. Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. **Educ Psychol Rev**, v. 26, p.101-126, 2014.
- ANAGNOSTOPOULOS, F.; NIAKAS, D. Job Burnout, Health-Related Quality of life, and Sickness Absence in Greek Health Professionals. **European Psychologist**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.
- ANDRADE, S. P.; CARDOSO, O. A. T. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Saúde Social**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a Auto-eficácia Docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. Cap.7, p.149-159.
- BANDURA, A. Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, n.2, p.191-215, 1977.
- _____. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- _____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- _____. Exploration of fortuitous determinants of life paths. **Psychological Inquiry**, v. 9, n.2, p.95-99, 1998.
- _____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, G.R.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap.1, p. 15-41.
- BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; AUGUSTO, L. G. S. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Rev Bras Epidemiol**, v. 13, n.3, p. 502-12, 2010.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. Burnout: O Processo de Adoecer pelo Trabalho. In: _____. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Cap. 2, p.22-91.
- _____; JUSTO, T.; GOMES, F.B.; SILVA, S.G.M.; VOLPATO, D.C. Sintomas de estresse em educadores brasileiros. **Aletheia**, v. 17, n.18, p.63-72, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAUN, A. C.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v.18, n.1, p. 125-133, 2014.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Org.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. 6, p. 116-133.

_____; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

CARLOTTO, S. M. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

_____. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. **Revista Psico PUCRS**, v. 41, n. 4, p. 495-502, out. 2010.

_____; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, dez. 2004.

_____. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, Dec. 2011.

_____; SILVA DIAS, S.R.; BATISTA J. B. V.; DIEHL L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de burnout em professores. **PsicoUSF.**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, jan/abril. 2015.

CASTRO, F. G.; ZANELLI, J. C. Síndrome de burnout e projeto de ser. **Cadernos de psicologia Social do Trabalho**, v. 10, n.2, p. 17-33, 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou Profissão. In: LEFFA, VILSON J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a Profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. Cap. 1, p. 23-44.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. São Paulo: Cadernos de Saúde do Trabalhador, 2000.

COSTA, L.S.T.; et al. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma Amostra de Professores Universitários Brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 636-642, 2013.

DICKE, T.; PARKER, P.D.; MARSH, H. W.; SAUD, K. Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. **Journal of Educational Psychology**, v.106, n. 2, p. 569-583, 2014.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a síndrome de burnout: processo, fatores de risco e consequências. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 741-752, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000400741&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2016.

ESTEVEZ-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R.G. Avaliação comparativa dos sintomas de burnout em professores de escolas públicas e privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, p. 987-1002, 2014.

FERNET, C.; GUAY, F.; SENÉGAL, C.; AUSTIN, S. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, p. 514-525, 2012.

FERREIRA, L.C.M. **Relação entre a crença de auto-eficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. 2011. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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.

GAVORA, P. Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. **The New Educational Review**. v. 21, n. 2, p. 17-30, 2010.

GIL-MONTE, P.R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar**. Madrid: Pirámide, 2005.

_____. El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. **Información Psicológica**, v. 91-92, p. 4-11, abr. 2008.

_____; PEIRÓ, J. M. Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. **Psicothema**, v. 11, n. 3, p. 679-689, 1999.

HØIGAARD, R.; GISKE, R.; SUNDSLII, K. Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. **European Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 3, p. 347-357, 2012.

KLIN, P. (1994). **An easy guide to factor analysis**. New York: Routledge.

LAUTERT, L. **O desgaste profissional do enfermeiro**. 1995. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Facultad de Psicología, Universidade Pontificia de Salamanca, Salamanca, ES, 1995.

LEITER, M.P.; MASLACH, C. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. **Journal of Organizational Behavior**, v. 9, p. 297-308, 1988.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MARTIN, N. K.; SASS, D. A.; SCHMITT, T. A. Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. **Teaching and Teacher Education**, v.28, p. 546-559, 2012.

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

_____. **Maslach Burnout Inventory**. 2. ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1986.

_____; SCHAUFELI, W. B. Historical and conceptual development of burnout. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (Org.). **Professional burnout: Recent developments in theory and research**, New York: Taylor, Francis, 1993. Cap.1. p.1-16.

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

MELAMED, S.; SHIROM, A.; TOKER, S.; BERLINER, S.; SHAPIRA, I. Burnout and risk of Cardiovascular Disease: Evidence, Possible Causal Paths, and Promising Research Directions, **Psychological Bulletin**, v. 132, n.3, p. 327-353, 2006.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, jan/jul. 2007.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. Cap.3, p.73-104.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academics settings. **Review of educational research**, v.66, n.4, p.543-578, 1996.

_____; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. G. (Ed.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, N. R. et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, 2015.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and teacher education**, v. 26, n. 4, p.1059-1069, 2010.

_____. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. **Psychological Reports: Employment Psychology e Marketing**, v. 114, n.1, p. 68-77, 2014.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v.7, p.783-805, 2001.

_____; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

WOOLFOLK, A. E.; HOY, W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, v.82, n.1, p.81-91, 1990.

YU, X.; WANG, P.; ZHAI, X.; DAI, H.; YANG, Q. The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy. **Springer Science**, 2014.

APÊNDICE A

Questionário de avaliação de motivação e de síndrome de Burnout

Razões pelas quais se mantém na profissão

*Obrigatório

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Prezado(a) Senhor(a): Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa A qualidade motivacional, crenças de eficácia coletiva e Burnout. Um estudo exploratório com professores a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo da pesquisa é buscar relações entre as variáveis pessoais dos professores, a qualidade motivacional, as crenças sobre seu desempenho para ensinar e o desenvolvimento da síndrome de Burnout, que se caracteriza como o estado de esgotamento dos recursos energéticos, desencadeado pelo ambiente estressor do trabalho. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: respondendo às perguntas dos questionários que lhe serão disponibilizados. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são as contribuições para a compreensão do fenômeno – a síndrome de Burnout – entre professores brasileiros. Quanto aos riscos, não há riscos decorrentes da participação na pesquisa. O professor pode recusar-se a responder o questionário se assim o decidir, ou interromper a participação em qualquer momento. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Juliana Faggon Bellusci, telefone celular: (43) 9978 9466 e e-mail: julianafaggon@gmail.com; Naely Iamarino Pizzi Cazarin, telefone celular: (43) 99074020 e e-mail: naely_pizzi@hotmail.com; Profa Dra Sueli Édi Rufini, e-mail: sueli_rufini@hotmail.com – orientadora da pesquisa – ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABEBC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.
 Marcar apenas uma oval.

- concordo em participar
- não concordo em participar

Sobre as variáveis pessoais

Procure ler as perguntas com atenção e ser o mais sincero possível ao respondê-las.

2. Variáveis pessoais *

1. Nome

3. *

2. Idade

4. *

3. Sexo

Marcar apenas uma oval.

 Masculino Feminino

5. *

4. Estado civil:

Marcar apenas uma oval.

 Solteiro Casado Divorciado Viúvo Outro

6. *

5. Possui companheiro fixo?

Marcar apenas uma oval.

 Sim Não

7. *

6. Possui filhos?

Marcar apenas uma oval.

 Não Sim, 1 filho Sim, 2 filhos Sim, 3 filhos Sim, mais de 4 filhos

8. *

7. Qual seu grau de escolaridade?

Marque todas que se aplicam.

 Superior incompleto Superior completo Especialização Mestrado Doutorado Outro: _____

9. *

8. Você leciona em:

Marcar apenas uma oval.

 Rede pública Rede privada Ambas

10. 9. Em caso de lecionar em rede pública, trabalha na(s) rede(s):
Marque todas que se aplicam.

- Municipal
- Estadual
- Federal

11. *

10. Há quanto tempo você leciona?

12. *

11. Quantas horas você leciona por semana?

13. *

12. Quantas horas leva por semana com
preparação de aulas?

14. *

13. Em qual/quais nível(eis) de ensino você atua?
Marque todas que se aplicam.

- Não leciono.
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Outro: _____

15. 14. No caso de trabalhar no ensino fundamental e/ou médio, em quais séries/anos você leciona?
Marque todas que se aplicam.

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

15. Em quais turnos você leciona atualmente?
Marcar apenas uma oval.

- Apenas no período da manhã
- Apenas no período da tarde
- Apenas no período da noite
- Manhã e tarde
- Manhã e noite
- Tarde e noite
- Manhã, tarde e noite

17. *

16. Trabalha com línguas estrangeiras?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. *

17. Já se afastou do trabalho por motivos de saúde?
Marcar apenas uma oval.

- Não, nunca me afastei por motivos de saúde.
- Sim, por doenças psíquicas relacionadas ao trabalho.
- Sim, por doenças psíquicas não relacionadas ao trabalho.
- Sim, por doenças físicas relacionadas ao trabalho.
- Sim, por doenças físicas não relacionadas ao trabalho.

19. *

18. A respeito de afastamento por motivo de saúde, por quanto tempo esteve afastado?
Marcar apenas uma oval.

- Até 15 dias
- De 16 a 30 dias
- De 31 a 120 dias (4 meses)
- De 4 a 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- Mais de 1 ano
- Nunca pedi afastamento por motivo de saúde

20. *

19. Você tinha desejo de ser professor quando ingressou na profissão?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. *

20. Por que você optou por lecionar?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre quis ser professor
- Não era meu desejo, mas encontrei nesta profissão uma oportunidade de trabalho
- Era minha segunda opção de carreira
- Outro: _____

22. *

21. Sobre o quanto você se sente realizado em sua profissão:

Marcar apenas uma oval.

- Sinto-me totalmente realizado.
- Sinto-me parcialmente realizado.
- Não me sinto realizado.

23. *

22. Sobre o relacionamento com os supervisores, você o classifica como:

Marcar apenas uma oval.

- excelente
- bom
- regular
- ruim
- péssimo

24. *

23. Sobre o relacionamento com os colegas, você o classifica como:

Marcar apenas uma oval.

- excelente
- bom
- regular
- ruim
- péssimo

25. *

24. Sobre o relacionamento com os alunos, você o classifica como:

Marcar apenas uma oval.

- excelente
- bom
- regular
- ruim

26. *

25. Sobre a oportunidade de expressar suas opiniões, você a classifica como:
Marcar apenas uma oval.

- excelente
 boa
 regular
 ruim
 péssimo

27. *

26. Sobre o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, você considera:
Marcar apenas uma oval.

- excelente
 bom
 regular
 ruim
 péssimo

28. *

27. Sobre a remuneração do trabalho realizado, você considera:
Marcar apenas uma oval.

- excelente
 bom
 regular
 ruim
 péssimo

29. *

28. Sobre a quantidade de alunos por sala, você considera:
Marcar apenas uma oval.

- excelente
 bom
 regular
 ruim
 péssimo

30. *

29. Sobre a infraestrutura da escola disponível para descanso/preparo das aulas, você considera:
Marcar apenas uma oval.

- excelente
 bom
 regular
 ruim
 péssimo

31. *

30. Sobre a Infraestrutura predial da escola (Iluminação, ventilação...), você considera:
 Marcar apenas uma oval.

- excelente
 bom
 regular
 ruim
 péssimo

32. *

31. Sobre o reconhecimento social do professor, você considera:
 Marcar apenas uma oval.

- excelente
 bom
 regular
 ruim
 péssimo

33. *

32. Sobre o reconhecimento da supervisão, coordenação pelo trabalho realizado, você considera:
 Marcar apenas uma oval.

- excelente
 bom
 regular
 ruim
 péssimo

Razões pelas quais se mantém na profissão

Caro professor (a), este questionário objetiva conhecer a motivação de professores. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde, atualmente, a uma das razões pelas quais se mantém na profissão. Procure ler com atenção e ser o mais sincero possível.

1. Nenhuma correspondência
2. Pouca correspondência
3. Moderada correspondência
4. Muita correspondência
5. Total correspondência

34. 1. Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. 2. Porque eu tenho muito prazer em ensinar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. 3. Eu não sei, algumas vezes eu não sei porque ainda sou professor(a). *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. 4. Porque sou pago para isso. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. 5. Porque a escola me obriga a lecionar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. 6. Porque esse é o meu trabalho e eu me sentiria culpado(a) se eu não o fizesse. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. 7. Eu não me sinto bem ensinando como professor(a). *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. 8. Pela sensação de dever cumprido. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. 9. Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. 10. Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. 11. Não sei porque, eu não me sinto bem como professor. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. 12. Se eu não lecionar, vou me dar mal. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. 13. Caso não o fizesse ficaria envergonhado(a). *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. 14. Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. 15. Porque lecionando eu me mantenho no emprego. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. 16. Porque eu acho a tarefa de ensinar Interessante. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. 17. Ensinar significa pouco para mim porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. 18. Porque é gostoso ensinar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. 20. Porque, ensinando, me sinto realizado(a) profissionalmente. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. 21. Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. 22. Não tenho Interesse particular em ser professor(a). *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. 23. Porque vejo meu trabalho como importante para meus alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. 24. Se eu pudesse, deixaria essa profissão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. 25. Porque considero pessoalmente importante a tarefa de ensinar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. 26. Eu não sei porque ainda sou professor(a), porque são insuportáveis as condições dessa profissão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre a ocorrência da Síndrome de Burnout

Este questionário objetiva levantar elementos da síndrome de Burnout. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde aos seus sentimentos em relação ao seu trabalho.

1. Nenhuma correspondência
2. Pouca correspondência
3. Moderada correspondência
4. Muita correspondência
5. Total correspondência

59. 1. Sinto-me emocionalmente desacionado com meu trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. 2. Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. 3. Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. 4. Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. 5. Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos Impessoais. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. 6. Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. 7. Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. 8. Sinto que meu trabalho está me desgastando. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. 9. Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

68. 10. Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei este trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

69. 11. Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente. *

1 2 3 4 5

70. 12. Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho. *

1 2 3 4 5

71. 13. Sinto-me frustrado com meu trabalho. *

1 2 3 4 5

72. 14. Sinto que estou trabalhando demais. *

1 2 3 4 5

73. 15. Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente. *

1 2 3 4 5

74. 16. Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa. *

1 2 3 4 5

75. 17. Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho. *

1 2 3 4 5

76. 18. Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

77. 19. Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

78. 20. Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

79. 21. No meu trabalho eu lido com problemas emocionais com muita calma. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

80. 22. Parece-me que as pessoas do meu trabalho culpam-me por alguns de seus problemas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionário de Crenças de Autoeficácia

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação:

1. Nenhuma correspondência
2. Pouca correspondência
3. Moderada correspondência
4. Muita correspondência
5. Total correspondência

81. 1. Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

82. 2. Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

83. 3. Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

84. 4. Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

85. 5. Se os pais fizessem mais por seus filhos os professores também poderiam fazer mais. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

86. 6. Se levamos em conta todos os fatores os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

87. 7. Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

88. 8. Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

89. 9. A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

90. 10. Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

91. 11. Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

92. 12. Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

93. 13. Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo o professor não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

94. 14. Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

95. 15. Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

96. 16. Meu curso de graduação, de preparação para o magistério, e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

97. 17. Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

98. 18. As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

99. 19. Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

100. 20. Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO A



Coste de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serem Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Esgotamento na docência: relações entre síndrome de Burnout, crenças de autoeficácia para ensinar e variáveis pessoais

Pesquisador: Naely Iamarino Pizzi Cazarin

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37866914.4.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 866.964

Data da Relatoria: 09/11/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo exploratório correlacional, sem intervenção, para avaliar se as variáveis pessoais e as crenças de autoeficácia para ensinar, de docentes do ensino fundamental e médio da rede estadual do norte do Paraná associam-se significativamente com o desenvolvimento da Síndrome de Burnout. Os participantes da pesquisa responderão a três questionários: Um questionário para dados demográficos e para a avaliação da Síndrome de Burnout serão utilizados os questionários em escala Likert de cinco pontos com os itens do questionário usado por Carlotto e Câmara (2004) Malash Burnout Inventory- Educators Survey (MBI-ES).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é relacionar as crenças de autoeficácia para ensinar de um grupo de professores do norte do Paraná, as variáveis pessoais dos mesmos e o desenvolvimento da Síndrome de Burnout. E os objetivos secundários são avaliar a ocorrência de Síndrome de Burnout em um grupo de professores; Avaliar as crenças de autoeficácia para ensinar de um grupo de professores; Avaliar as variáveis pessoais (gênero, idade, número de filhos, estado civil, tempo de magistério, estabilidade no trabalho, tempo que permanece na instituição de ensino por semana, tempo que dispõe para o trabalho em casa, saúde, afastamento do trabalho) de um grupo de professores do norte do Paraná; Descobrir as relações entre as variáveis pessoais, a autoeficácia

Endereço: PROPPG - LABESC - Sala 3

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa, Ensino e
Serviço Público

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 868.064

para ensinar e a Síndrome de Burnout em um grupo de professores; Comparar as relações entre as variáveis pessoais, a autoeficácia para ensinar e a Síndrome de Burnout de professores de L.E. de diferentes séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos citados e o benefício será a contribuição para a compreensão do fenômeno entre professores brasileiros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresentado segundo as diretrizes resolução 466/2012 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta autorização da Instituição (Núcleo Regional de Ensino) onde os participantes serão entrevistados, o cronograma está adequado (início da coleta de dados em 01/01/2015) e o orçamento identificado com financiamento próprio. O TCLE está adequado e apresenta todos os requisitos necessários.

Recomendações:

Alterar "sujeito da pesquisa" para "participante da pesquisa" no TCLE

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa tem relevância, não há evidência de inadequações éticas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto relatado em reunião ordinária CEP UEL dia 10/11/2014

Endereço: PROPPG - LABESC - Sala 3

Bairro: Campus Universitário

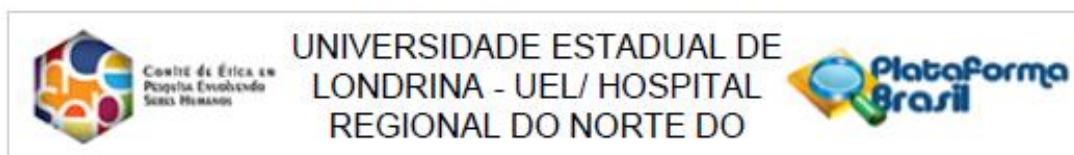
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 866.964

LONDRINA, 11 de Novembro de 2014

Assinado por:
Paula Mariza Zedu Alliprandini
(Coordenador)