UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA PEREIRA

SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo na perspectiva social cognitiva

BELÉM-PARÁ

2019

ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA PEREIRA

SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo na perspectiva social cognitiva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maély Ferreira Holanda Ramos

BELÉM-PARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor(a)

P436s PEREIRA, ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA
Síndrome de Burnout em professores de Educação Física: um estudo na perspectiva social cognitiva / ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA PEREIRA. — 2019.
168 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Maely Ferreira Holanda Ramos
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Síndrome de Esgotamento profissional. 2. Crenças de Autoeficácia. 3. Docentes de Educação Física. I. Título.

CDD 158.723

ERIKA CRISTINA DE CARVALHO SILVA PEREIRA

SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo na perspectiva social cognitiva

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação/PPGED.

Belém, 17 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Maély Ferreira Holanda Ramos

Orientadora – ICED/UFPA

Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos

Examinador Interno – UFPA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

Examinador Interno – PPGED/UFPA

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Examinador Externo – UEL

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores de Educação Física que atuam na Educação Básica que, mesmo com os desafios da profissão, não desistem de fazer o melhor que podem para proporcionar uma aprendizagem significativa para seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, meu Pai Eterno! Se há algum mérito em algo que faço, é porque dele me vem a motivação para continuar e lutar mesmo nos momentos difíceis. Agradeço pela vida, por todo amor que me concede e que dá sentido à minha existência. Agradeço pela oportunidade de realizar este sonho, que há muito estava guardado no meu coração e que, por um momento, achei que não seria capaz de alcançar. "Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém. " (Romanos 11:36). Obrigada, Senhor Jesus!

Agradeço ao meu amado esposo, Rogério. Me emociono só em lembrar todas as vezes em que você ouviu meu choro, que me abraçou e me animou quando, antes desse dia chegar, tive os meus fracassos e derrotas, cansaço, estresse e dores nas costas. Obrigada por seu meu melhor amigo, maior incentivador, companheiro, meu auditório particular de apresentações de trabalhos, por dividir a vida e os sonhos comigo e por tornar meus dias mais felizes. Amo você.

Minha gratidão à minha grande família. Em especial ao meu pai, Antonio Francisco, minha avó, Glória, meu avô, João (*in memorian*) e minha avó, Euza (*in memorian*). Eu só consegui me manter na trajetória acadêmica, desde a infância até a faculdade, porque vocês cuidaram de mim e me proporcionaram o necessário para que eu permanecesse estudando. Sei que a maioria de vocês não chegou à universidade, pois tiveram que trabalhar duro desce muito cedo, para que hoje, os filhos (as) e netos (as), como eu, tivessem a oportunidade de tentar chegar até aqui. Amo vocês mais do que podem imaginar. Esta vitória não seria possível sem vocês!

Prof. Dr.ª Maély Ramos, não consigo expressar tudo que gostaria a seu respeito. Só posso lhe dizer: muito obrigada por tudo! Em primeiro lugar, por ter me aceitado como sua orientanda e por ter acreditado em mim. Obrigada pelos ensinamentos, por toda experiência proporcionada, pelas orientações e conselhos. Obrigada também, por ter se tornado uma amiga, com quem pude me identificar e também aprender a ser uma pessoa melhor, não apenas na profissão, mas na vida.

Não posso deixar de agradecer às minhas parceiras de mestrado: Jamille e Luciana, com quem vivenciei dos melhores aos piores momentos: os seminários, os artigos, as apresentações, os lanches, as reuniões, os prazos, os desabafos, as orações, as crises de autoeficácia, as figurinhas no WhatsApp, os dias de luta e os dias de glória. Obrigada por todo carinho e amizade. Vocês estão no meu coração.

Agradeço a todos os meus amigos que, longe ou perto, me ajudaram na caminhada da vida. Que me apoiaram e dividiram tanto os momentos de alegria quanto os de angústia, tornando o fardo mais leve. Aos amigos que fiz em Belém, que me acolheram e me abrigaram em suas casas, principalmente neste último ano de curso, em que estive morando a 600 km de distância, e onde por diversas vezes precisei enfrentar pelo menos 10 horas de viagem para cumprir com as atividades do programa.

Agradeço também a todos os membros do Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), com quem aprendi muito nesse período do mestrado e que foram fundamentais para meu crescimento profissional e no conhecimento a respeito da Teoria Social Cognitiva.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), pela oportunidade de fazer parte de tudo isso como discente do programa. Obrigada a todos os professores (as) do PPGED, com quem tive o privilégio de aprender mais sobre a Educação, na Linha de Pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas". Especialmente, agradeço aos docentes que aceitaram participar tanto da minha banca de qualificação quanto de defesa: Prof. Dr. Edson Ramos, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck e Prof. Dr. Carlos Nazareno. Eu aprendi muito com todas as sugestões, ideias e observações dadas por vocês.

Minha sincera gratidão a todos os meus colegas de profissão, professores de Educação Física, que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa, respondendo aos instrumentos e nos ajudando a melhor compreender os construtos investigados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta conquista, meu muito obrigada.

De todos os lados somos pressionados, mas não desanimados; ficamos perplexos, mas não desesperados; somos perseguidos, mas não abandonados; abatidos, mas não destruídos.

Paulo de Tarso

PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva. **Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física**: um estudo na perspectiva social cognitiva. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

RESUMO

A Síndrome de *Burnout*, é uma resposta emocional ao estresse crônico no trabalho, caracterizada por alta exaustão emocional, alta despersonalização e reduzida realização pessoal. A categoria docente, na qual se inserem os professores de Educação Física, tem sido apontada como uma das mais suscetíveis ao desenvolvimento dessa síndrome, em virtude principalmente das suas características de trabalho. Por outro lado, nos últimos anos, pesquisadores têm se voltado a compreender o *Burnout* a partir da Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, que sugere o construto de autoeficácia como uma possibilidade não apenas explicativa, como também de auxílio na prevenção e tratamento da síndrome. A autoeficácia docente está relacionada ao quanto o professor acredita que pode realizar as atividades associadas ao êxito acadêmico dos alunos e em lidar com os desafios e obstáculos presentes no contexto educacional. Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a prevalência da Síndrome de *Burnout* e a autoeficácia de professores de Educação Física. Para tanto, esta dissertação constitui-se de três estudos. No Estudo 1 realizou-se um levantamento das pesquisas sobre a Síndrome de *Burnout* e autoeficácia publicadas de 2008 a 2018, nas bases CAPES, ERIC, SCIELO E LILACS, onde foram encontradas 22 publicações. No Estudo 2, realizou-se uma pesquisa de campo, com 63 professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, a fim de verificar a prevalência da Síndrome de *Burnout* e identificar os níveis de autoeficácia nestes docentes. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário Sociodemográfico e de trabalho; o *Maslach Burnout Inventory* e a Escala de Autoeficácia de Professor de Educação Física. No estudo 3, realizou-se um levantamento de campo, com objetivo verificar a associação entre a autoeficácia e os níveis de *Burnout* de 63 professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, utilizando as técnicas de Análise Fatorial (AF) e Análise de Correspondência (AC). Os resultados do Estudo 1 mostraram que entre artigos analisados 77,2% (n = 17) são internacionais e 11% (n = 5) são nacionais. Apesar de 10 pesquisas terem sido aplicadas com professores, apenas um artigo abordou o tema especificamente com professores de Educação Física. A análise de redes semânticas com grafos permitiu constatar que as palavras-chave com maior centralidade autovetor foram *Burnout* (0,86), autoeficácia (0,78) e professores (0,30). No Estudo 2 os resultados mostraram que 69,8% (n = 44) dos participantes registraram altos índices de exaustão emocional, 44,4% (n = 28) alta despersonalização e 41,2% (n = 26) baixa realização pessoal no trabalho. Com relação a autoeficácia, 3,17% (n = 2) dos docentes foram classificados com baixa autoeficácia, 55,5 % (n = 35) moderada e 41,2% (n = 26) com altos índices. Os resultados do estudo 3 constataram que, a partir da AF, os professores foram classificados em três grupos, com alta, média e baixa autoeficácia. Os três fatores explicaram, neste estudo, 73,75% da variância total das respostas dos sujeitos à Escala de autoeficácia. A AC mostrou que professores de Educação Física com alta exaustão emocional, alta despersonalização e baixa realização pessoal, manifestaram baixa autoeficácia enquanto que docentes com alta autoeficácia estão relacionados a média despersonalização, a média e alta realização pessoal e a média exaustão emocional.

Palavras-chave: Síndrome de Esgotamento profissional. Crenças de Autoeficácia. Docentes de Educação Física

PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva. **Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física**: um estudo na perspectiva social cognitiva. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

ABSTRACT

Burnout syndrome is an emotional response to chronic stress at work, characterized by high emotional exhaustion, high depersonalization and reduced personal fulfillment. The teaching category, which includes Physical Education teachers, has been pointed out as one of the most susceptible to the development of this syndrome, mainly due to its work characteristics. On the other hand, in recent years, researchers have come to understand Burnout from Albert Bandura's Cognitive Social Theory (TSC), which suggests the self-efficacy construct as a possibility not only explanatory, but also to help in the prevention and treatment of the syndrome. Teacher self-efficacy is related to how much the teacher believes he can perform the activities associated with students' academic success and in dealing with the challenges and obstacles present in the educational context. Thus, this study aims to analyze the prevalence of Burnout Syndrome and the self-efficacy of Physical Education teachers. Therefore, this dissertation consists of three studies. In Study 1, a survey of Burnout Syndrome and self-efficacy published from 2008 to 2018 was carried out, in the CAPES, ERIC, SCIELO and LILACS databases, where 22 publications were found. In Study 2, a field research was conducted with 63 Physical Education teachers who work in Basic Education, in order to verify the prevalence of Burnout Syndrome and identify the levels of self-efficacy in these teachers. The data collection instrument used was a Sociodemographic and work questionnaire; the Maslach Burnout Inventory and the Physical Education Teacher Self-Efficacy Scale. In study 3, a field survey was carried out to verify the association between self-efficacy and burnout levels of 63 Physical Education teachers working in Basic Education, using the Factor Analysis (FA) and Correspondence Analysis techniques. (CA). The results of Study 1 showed that among the analyzed articles 77.2% (n = 17) are international and 11% (n = 5) are national. Although 10 researches were applied to teachers, only one article addressed the theme specifically with Physical Education teachers. The analysis of semantic networks with graphs showed that the keywords with greater eigenvector centrality were Burnout (0.86), self-efficacy (0.78) and teachers (0.30). In Study 2, the results showed that 69.8% (n = 44) of participants had high rates of emotional exhaustion, 44.4% (n = 28) high depersonalization and 41.2% (n = 26) low personal fulfillment in the study. job. Regarding self-efficacy, 3.17% (n = 2) of teachers were classified as low self-efficacy, 55.5% (n = 35) moderate and 41.2% (n = 26) with high rates. The results of study 3 found that, from PA, teachers were classified into three groups, with high, medium and low self-efficacy. The three factors explained, in this study, 73.75% of the total variance of the subjects' responses to the Self-efficacy Scale. The CA showed that Physical Education teachers with high emotional exhaustion, high depersonalization and low personal fulfillment, manifested low self-efficacy while teachers with high self-efficacy are related to average depersonalization, medium and high personal fulfillment and average emotional exhaustion.

Keywords: Professional burnout syndrome. Self-efficacy beliefs. Physical Education Teachers

LISTA DE FIGURAS

APRESENTAÇÃO

Figura 1 – Mapa Conceitual sobre a forma de apresentação desta dissertação.

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Representação esquemática da interação entre as variáveis comportamentais, pessoais e do ambiente na causação reciprocidade triádica. 45

ARTIGO 1

Figura 1- Grafo com as relações entre autores e coautores dos artigos encontrados no levantamento, 2019..... 68
Figura 2 - Multigrafo das relações semânticas entre as palavras-chave dos artigos, 2019 72
Figura 3 - Multigrafo de associações entre as principais palavras-chave, 2019. 77

LISTA DE GRÁFICOS

ARTIGO 1

Gráfico 1- Quantidade de artigos publicados sobre Síndrome de *Burnout* e autoeficácia por ano, publicados nas plataformas CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC, no período de 2008 a 2018 61
Gráfico 2 - Quantidade de artigos publicados por estrato Qualis sobre o tema Síndrome de *Burnout* e autoeficácia, nas áreas de avaliação Educação e Interdisciplinar, no período de 2008 a 2018 65

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

Quadro 1 - Sintomas da Síndrome de *Burnout*..... 42
Quadro 2: Estudos sobre adoecimento docente no PPGED-UFPA, de 2005 a 2018..... 50

ARTIGO 1

Quadro 1 - Descritores para busca dos artigos nas bases de dados CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC, 2019. 59

Quadro 2 – Palavras que se conectaram com o descritor "*Burnout*" nos estudos selecionados para análise semântica, 2019 74

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 1

Tabela 1 - Quantidade de artigos sobre *Burnout* e autoeficácia, publicados nas plataformas CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC, no período de 2008 a 2018, de acordo com os critérios de refinamento. 60
Tabela 2 - Autores de destaque de acordo com as métricas: centralidade de Intermediação, centralidade autovetor, Page Rank, 2019 69
Tabela 3 - Escores das palavras-chave com maior centralidade autovetor, 2019. 2019. 73
Tabela 4 - Escores das palavras-chave com maior centralidade de intermediação, 2019 75

ARTIGO 2

Tabela 1 - Classificação dos índices das dimensões de *Burnout*. 98
Tabela 2 - Caracterização dos professores de Educação Física, do município de Belém e região metropolitana, de acordo com as variáveis sociodemográficas e de trabalho, 2019. 99
Tabela 3 - Quantidade e Percentual de Professores de Educação Física, do município de Belém e região metropolitana, segundo a Prevalência e gravidade da Síndrome de *Burnout*, 2019. 101
Tabela 4 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de *Burnout* de professores que apresentaram gravidade severa da síndrome. 102
Tabela 5 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de exaustão emocional na amostra geral dos professores de Educação Física, 2019. 103
Tabela 6 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Despersonalização na amostra geral dos professores de Educação Física, 2019. 103
Tabela 7 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Realização pessoal na amostra geral dos professores de Educação Física. 105

Tabela 8 - Quantidade e percentual de professores de Educação Física que apresentaram Burnout de acordo com as variáveis sociodemográficas (N=11).....106
Tabela 9 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de autoeficácia docente da amostra geral dos professores de Educação Física, 2019. 110
Tabela 10 - Estatísticas (Média, Mediana e Desvio-Padrão) dos Escores desvio-padrão nas dimensões que compõe a EAED. 110
Tabela 11 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Eficácia da Intencionalidade da ação docente. 111
Tabela 12 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Eficácia no Manejo de classe. 112

ARTIGO 3

Tabela 1 - Classificação dos índices das dimensões de *Burnout*.....129
Tabela 2 - Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.....131
Tabela 3 - Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Autoeficácia. 138
Tabela 4 - Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as variáveis: Burnout, Autoeficácia, Despersonalização, Realização Pessoal e Exaustão Emocional.....140
Tabela 5 - Probabilidade de associação entre as categorias do Burnout e a Autoeficácia, resultantes da aplicação da técnica estatística multivariada Análise de Correspondência. 141
Tabela 6 - Probabilidade de associação entre as categorias da Autoeficácia e as categorias da: Despersonalização, Realização Pessoal e Exaustão Emocional, resultantes da aplicação da técnica estatística multivariada Análise de Correspondência. 142

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Correspondência
AF	Análise Fatorial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID-11	Classificação internacional de Doenças 11ª edição
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EAED	Escala de Autoeficácia Docente
ERIC	*Education Resources Information Center*
GEPEB	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e *Burnout*
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MBI	*Maslach Burnout Inventory*
NEAC	Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	*Scientific Eletronic Library Online*
SPSS	*Statistical Package for the Social Sciences*
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

SEÇÃO I 20

1. INTRODUÇÃO 20
1.1 A formação do professor de Educação Física 24
1.2 A saúde do professor 31
1.3 Adoecimento Mental 36
1.3.1 A Síndrome de *Burnout* 38
1.4 A Teoria Social Cognitiva 44
1.4.1 A Autoeficácia 47
1.5 Justificativa do estudo 50

SEÇÃO II 53

2. Estudo 1- *BURNOUT*, AUTOEFICÁCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: a produção acadêmica de 2008 a 2018. 53
2.1 Introdução 54
2.2 Metodologia 58
2.3 Resultados e Discussão 60
2.3.1 Levantamento e refinamento 60
2.3.2 Caracterização dos artigos 61
2.3.2.1 Ano de Publicação 61
2.3.2.2 País de origem dos artigos 62
2.3.2.3 Participantes da pesquisa 63
2.3.2.4 Metodologias dos artigos 64
2.3.2.5 Qualis dos periódicos 64
2.4 Análise de redes semânticas com utilização de grafos 66
2.4.1 Análise de redes de colaboração entre os autores e coautores dos artigos 67
2.4.2 Análise de rede semântica de palavras-chave 71
2.5 Considerações finais 80
2.6 Referências 81

SEÇÃO III 87

3. Estudo 2- SÍNDROME DE *BURNOUT* E AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 87
3.1 Introdução 88
3.2 Metodologia 94
3.2.1 Delineamento do estudo 94
3.2.2 Participantes 94
3.2.3 Instrumentos para coletas de dados 95
3.2.4 Procedimentos éticos 97
3.2.5 Procedimentos de coletas de dados 97
3.2.6 Procedimento de análise de dados 98
3.3 Resultados e discussão 99
3.3.1 Caracterização da amostra 99
3.3.2 Índices de *Burnout* entre os professores de Educação Física 101
3.3.3 Classificação dos níveis de *Burnout* por dimensão 102
3.3.4 *Burnout* e variáveis sociodemográficas e de trabalho 106

3.3.5 Autoeficácia em professores de Educação Física 109
3.3.6 Níveis de autoeficácia por dimensão da EAED 111
3.4 Considerações finais 113
3.5 Referências 114

SEÇÃO IV 120

4. Estudo 3 – ASSOCIAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 120
4.1 Introdução 121
4.2 Metodologia 125
4.2.1 Delineamento do estudo 125
4.2.2 Participantes 126
4.2.3 Instrumentos para coletas de dados 126
4.2.4 Procedimentos éticos 128
4.2.5 Procedimentos de coletas de dados 128
4.2.6 Procedimento de análise de dados 129
4.2.6.1 Cálculo dos níveis de Burnout 129
4.2.6.2 Análise de Confiabilidade das escalas 129
4.2.6.3 Verificação das associações entre as variáveis 130
4.2.6.3.1 Análise Fatorial 130
4.2.6.3.1 Análise de Correspondência 132
4.3 Resultados e discussão 134
4.3.1 Confiabilidade das escalas de autoeficácia e Burnout 134
4.3.2 Resultado da Aplicação da Análise Fatorial para Construção do Índice de Autoeficácia 135
4.3.3 Resultado da Aplicação da Análise de Correspondência 140
4.4 Considerações Finais 144
4.5 Referências 144
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 149
6. REFERÊNCIAS 152
7. APÊNDICES 160
APENDICE A - Métricas referentes às palavras-chave dos artigos geradas pelo nodexl (Estudo 1) 160
APÊNDICE B - Questionário Sóciodemográfico e de Trabalho (Estudo 2 e 3) 162
APÊNDICE C – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (Estudo 2) 164
8. ANEXOS 166
ANEXO A - *Maslach Burnout Inventory* - MBI (Estudo 2 e 3) 166
ANEXO B - Escala de Autoeficácia do Professor de Educação Física (Estudo 2 e 3) 167
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e pesquisa (Estudo 2 e 3) 169

APRESENTAÇÃO[1]

A primeira vez em que ouvi falar sobre a Síndrome de *Burnout*, foi ao ler o artigo intitulado *"Condições de Trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil"*, de Aparecida Neri de Sousa e Marcia de Paula Leite (2011), enquanto me preparava para o processo seletivo de mestrado em outra instituição. Enquanto lia o texto, lembrava de inúmeras situações vivenciadas por mim e por colegas de trabalho, tanto na escola pública quanto nas instituições privadas por onde passei nos últimos 9 anos, nos Estados do Maranhão e do Pará.

Dar aula debaixo de sol e chuva; comprar material com os próprios recursos; não ter espaço no ambiente escolar para realizar as aulas; lidar com os acidentes que vez ou outra aconteciam com os alunos durante as aulas; enfrentar os ânimos exaltados de pais e alunos nas competições esportivas escolares; encarar face a face a violência dentro da escola após uma partida de futsal; ter de justificar inúmeras vezes por que Educação Física era tão importante quanto matemática ou português para os pais, alunos e até mesmo colegas e gestores; lutar para manter a disciplina entre as avaliações no Ensino Médio; ficar na quadra com os alunos enquanto outros professores estão em reunião pedagógica. Estas e outras situações vivenciadas cotidianamente por professores de Educação Física, como eu, causavam um mal-estar diário, que me desmotivava e de alguma maneira repercutia em aspectos físico, mental e social de minha vida. A partir da reflexão sobre estas e outras circunstâncias experimentadas no trabalho, surgiu o desejo de averiguar como está a saúde emocional dos professores de Educação Física, investigando especificamente a Síndrome de *Burnout*.

No entanto, durante a construção do projeto de pesquisa para inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2017, me identifiquei com a linha de pesquisa da Prof.ª Maély Ramos, que estudava o adoecimento docente a partir da Teoria Social Cognitiva (TSC). Foi aí, ao buscar conhecer essa teoria que me deparei com o construto da autoeficácia, onde me surgiram as questões: Por que nem todos os professores são acometidos pelo *Burnout*? Por que a maioria persiste na docência mesmo diante de tantas adversidades no cotidiano de trabalho? A autoeficácia docente parecia ser uma resposta coerente para esses questionamentos.

Diante disso, após a aprovação no mestrado do PPGED-UFPA, o contato com o Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), do qual passei a ser integrante, foi e continua sendo essencial para melhor compreensão do adoecimento docente, bem como dos

[1] Nesta apresentação utiliza-se uma linguagem mais pessoal, a fim de que os leitores conheçam um pouco mais das motivações da pesquisadora por trás desde estudo. Entretanto, no corpo do texto a linguagem escrita segue a regra acadêmica e científica da impessoalidade, para garantir o rigor e imparcialidade necessários à pesquisa.

construtos que constituem a Teoria Social Cognitiva, entre eles o da autoeficácia. O NEAC é um grupo de pesquisa vinculado ao PPGED-UFPA, e se propõe a investigar o comportamento humano sob a perspectiva da TSC, da Teoria das Redes Sociais, da Teoria dos grafos, além de outras teorias pautadas na psicologia e educação. O grupo possui participantes tanto da graduação quanto da pós-graduação, sendo que os alunos de mestrado e doutorado são provenientes não apenas do PPGED-UFPA, mas também do programa de Pós-graduação em Segurança Pública.

Deste modo, busca-se por meio deste estudo, além de identificar os níveis de *Burnout* e autoeficácia nos professores de Educação Física, tentar compreender em medida estes construtos se influenciam e o quanto eles afetam sua prática pedagógica, uma vez que, de acordo com a literatura, o adoecimento em decorrência de fatores relacionados ao trabalho tem trazido repercussões negativas não apenas para vida e saúde dos professores, como também para a qualidade da educação de um modo geral. Para tanto, segue um percurso de três etapas, que são: a) o levantamento da literatura sobre a temática nos últimos 10 anos; b) a análise dos níveis de *Burnout* e autoeficácia em uma amostra dos professores de Educação Física e c) a comparação das médias de autoeficácia em professores com diferentes níveis de *Burnout*.

Todo o processo de execução desta pesquisa tem o propósito de contribuir com dados sobre a saúde mental dos professores de Educação Física na Educação Básica. Almeja-se ainda que os resultados desde estudo possam ser analisados pelo poder público, a fim de que auxilie na formulação de propostas de intervenção que possam atenuar os fatores estressores no trabalho dos professores de Educação Física. Além disso, que auxilie na elaboração de ações que contribuam para o desenvolvimento de uma autoeficácia elevada nestes profissionais.

Cada um dos estudos em construção, foi organizado tendo como base os objetivos específicos, que são apresentados mais claramente no Mapa Conceitual (Figura 1). Sendo assim, esta pesquisa está organizada em três estudos, além da seção introdutória ao tema, a saber: Estudo 1: *Burnout*, Autoeficácia e Educação Física: a produção acadêmica de 2008 a 2018; Estudo 2: Síndrome de *Burnout* e autoeficácia em professores de Educação Física; Estudo 3: Associação entre os níveis de autoeficácia e Burnout em professores de Educação Física.

Figura 1 – Mapa Conceitual sobre a forma de apresentação da dissertação intitulada “Síndrome de *Burnout* em Professores de Educação Física: um estudo na perspectiva social cognitiva” (PEREIRA, 2019).

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

SEÇÃO I

1. INTRODUÇÃO

A profissão docente pode ser associada à premissa básica do ensino. Ensinar por sua vez é uma tarefa complexa, que perpassa inúmeras atividades no cotidiano escolar além da relação ensino-aprendizagem, sendo, portanto, um trabalho desgastante, tanto física quanto psicologicamente para o trabalhador docente, podendo inclusive desencadear o adoecimento desses profissionais (DIEHL; MARIN, 2016; MEDEIROS; REIS, 2012). Codo e Gazzotti (1999) afirmam ainda que quando o ser humano se relaciona com o mundo, a fim de imprimir sua marca, ele despende tanto uma energia física quanto psíquica e é também para o trabalho e suas relações que leva todas as suas experiências, vivências, frustrações, afetos e desafetos.

Tardiff e Lessard (2009, p 31) reiteram que "ensinar é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos", portanto é uma atividade cuja a interatividade com o outro, ou seja, com o "objeto humano", está no centro do trabalho docente. Além disso, os autores retratam como parte da tarefa dos professores a relação com a organização da escola, com as condições de trabalho representadas pelo número de alunos, carga horária, salário, etc. Deixam claro, porém, que a análise do trabalho docente não pode estar limitada a descrição destas condições, mas deve buscar verificar como os professores lidam com elas.

Sendo assim, questões como a violência na escola, lidar com os pais e/ou responsáveis, com os colegas de trabalho, com as demandas requeridas pela gestão escolar, cumprimento de metas nas avaliações governamentais, reformas educacionais, condições de trabalho muitas vezes precárias, número excessivo de alunos em sala de aula, situação socioeconômica dos alunos, novas tecnologias, falta de valorização na carreira e os baixos salários, por exemplo, têm sido alguns dos dilemas frequentes enfrentados pelos professores em sua atuação profissional (ROBALINO, 2012; CODO; GAZZOTTI, 1999; MEDEIROS; REIS, 2012; ESTEVE, 1995).

Estas e outras demandas vivenciadas principalmente na Educação Básica, contexto deste estudo, são reflexos das diversas mudanças no mundo do trabalho ocorridas principalmente no final do século XX e início do século XXI. De acordo com pesquisadores, esse período foi marcado por várias reformas em distintos setores da sociedade, inclusive na educação. No Brasil as décadas de 1980 e 1990 , por exemplo, foram caracterizadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógicas das instituições escolares, novos modelos pedagógicos

estipulados pelas políticas estatais, novas diretrizes, expansão das demandas, ampliação das funções dos professores e maior responsabilização, flexibilidade na organização e funcionamento das escolas, exigindo dos professores maior inovação além do alto desgaste cognitivo com as tarefas solicitadas, porém sem as mudanças essenciais nas condições de trabalho (COUTO, 2018; DIEHL; MARIN, 2016; FERREIRA; AZZI, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

Segundo Assunção e Oliveira (2009), houve uma ampliação, a partir dos termos legais, da compreensão do que seria o pleno exercício da atividade docente. Além disso, o discurso das Organizações Multilaterais (OM), tais como Banco Mundial (BIRD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e dos Estados nacionais foram cruciais no que diz respeito ao papel do professor para o alcance dessas exigências (COUTO, 2018; EVANGELISTA; TRICHES, 2015), uma vez que o sucesso e o fracasso das escolas e dos alunos passa a ser considerado cada vez mais uma responsabilidade quase que exclusiva dos docentes, tornando-os essenciais, se não os principais, para que a educação de qualidade seja uma realidade (BRUNS; LUQUE, 2014; MEDEIROS; REIS, 2012)

Esse enfoque pode ser notado no relatório do Banco Mundial denominado "*Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe",* apresentado por Bruns e Luque (2014). Com base na pesquisa realizada em mais de 15 mil salas de aulas, em mais de 3000 escolas, em sete diferentes países, os autores reiteram que os professores são cada vez mais reconhecidos como os "atores críticos" nos empreendimentos da região para o progresso dos resultados e da qualidade da educação. Além disso, o documento responsabiliza unicamente os docentes pelo baixo desempenho na aprendizagem dos estudantes nos últimos 40 anos, assim como pelo baixo nível de desenvolvimento econômico do território em questão (BRUNS; LUQUE, 2014).

Da mesma maneira, a UNESCO (2008) afirma que os resultados na aprendizagem dos discentes são justificados por aspectos basilares como a qualidade dos professores e o ambiente que eles conseguem desenvolver em sala de aula. Reitera que "a sociedade espera que as escolas e os docentes de hoje ofereçam aos estudantes o que não encontram em outros espaços" (p. 60) sem deixar, no entanto, de desempenhar o seu papel essencial que é o de colaborar para o aprendizado integral dos alunos.

Além disso, de acordo com Evangelista e Triches (2015), as OM almejam que o professor possua características de liderança, proatividade, que trabalhe com a diversidade em diferentes perspectivas, que tenha os conhecimentos necessários, que seja crítico, solucionador

de problemas, comprometido, entre outras. Porém, o grande problema que se pode notar não é em relação aos atributos exigidos destes profissionais, uma vez que carregam em si as multiplicidades de tarefas que fazem parte atuação do professor, mas ao fato de que, muitas vezes, são negadas as condições necessárias para que possam executar as mesmas, além de até mesmo a formação inicial deste não ter sido condizente com a realidade.

Por outro lado, esses ideais também contribuem negativamente para uma sobrecarga de papéis atribuídos aos docentes, o que pode causar um mal-estar profissional uma vez que frequentemente não conseguem dar conta de todas as expectativas com a qualidade requerida ou o fazem preterindo a própria qualidade de vida e saúde (ESTEVE, 1995). Observa-se, também, que apesar do discurso a respeito da relevância social do trabalho docente, as condições objetivas da atuação profissional dos professores mostram que eles são constantemente desvalorizados, o que se manifesta de diversas maneiras tais como: baixa remuneração, carência de estruturas básicas para o exercício da profissão, formação deficitária, desprestígio social quando comparada a outras profissões, bem como a sobrecarga de funções e tarefas atribuídas ao professor diariamente; o que pode contribuir para o seu adoecimento como vem sendo apontado por diversos estudos relacionados à temática.

Ainda com relação aos papéis atribuídos aos professores, Esteve (1995) elenca vários fatores que incidem direta e indiretamente sobre a atuação dos professores em sala de aula, que podem provocar sentimentos e emoções negativas nestes profissionais, afetar sua motivação e de acordo com estudos recentes como Carlotto et al. (2015) e Carlotto et al. (2014), continuam sendo vivenciados. Entre eles estão: a) o aumento das exigências em relação ao professor; b) desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; c) aumento de contradições no exercício da docência; d) menor valorização social do professor; e) escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; f) mudanças nas relações professor- aluno e g) fragmentação do trabalho do professor.

Para Esteve (1995), as mudanças sociais exigiram do professor que além do ensino, tratasse da integração social dos alunos, da educação sexual, que cuidasse do equilíbrio psicológico e afetivos dos alunos, também que tivesse como principal competência a capacidade de enfrentar situações conflituosas. Além disso, o desenvolvimento dos meios de comunicação fez com o professor precisasse se adaptar as novas maneiras de ensinar e de usar as novas tecnologias. Outra questão que se levanta são os numerosos modelos educativos, que acabam por deixar o professor sempre sujeito a críticas, independente do modelo pedagógico que escolher. Segundo Esteve (1995) e Evangelista e Triches (2015) a consideração social pelo

professor também mudou. Para muitos, torna-se professor quem não conseguiu uma ocupação mais bem remunerada ou com mais prestígio.

No que concerne aos recursos materiais e às condições de trabalho para a atividade docente, estudos apontam a falta dos mesmos de forma generalizada e as condições de trabalho são consideradas ruins, primordialmente nas escolas públicas (REIS, 2014; SOLIMÕES, 2015; HYPOLITO, 2012; SOUZA; LEITE, 2011; FREITAS, 2010; BATISTA et al., 2010).

Souza e Leite (2011) analisaram dissertações e teses, produzidas entre 1997 e 2006, sobre a saúde dos professores da Educação Básica no Brasil e mapearam as principais formas de sofrimento no trabalho a que estão submetidos os docentes. Entre os problemas mapeados na pesquisa e que estão relacionados à saúde estão: as precárias condições de trabalho; cansaço físico pela longa jornada; a falta de tempo de tempo para si; a angústia gerada pelas exigências sociais da profissão; os problemas familiares e sociais dos alunos; falta de valorização do trabalho realizado; a violência na escola; ter que trabalhar em mais de uma escola; a necessidade de realizar parte do trabalho em casa; a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas; uso elevado da voz; posturas desconfortáveis; a dupla jornada das professoras (tarefas domésticas e profissionais); pouca frequência para pausas; as cargas psíquicas acumuladas, etc.

De acordo com Hypolito (2012), na pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, realizada em sete estados brasileiros, os professores relataram que as condições de ruído são expressivas, tanto dentro quanto fora da sala de aula e da escola. Além do mais, os docentes apontaram também problemas na ventilação, iluminação e condições das paredes e prédios. As condições dos banheiros foram consideradas razoáveis, assim como as condições dos equipamentos de informática, da biblioteca, das áreas de recreação e quadra poliesportiva. Esses e outros aspectos podem influenciar no desgaste físico e mental dos professores, contribuindo inclusive para o adoecimento desses profissionais.

Estudo desenvolvido por Batista et al. (2010), teve como objetivo mensurar as medidas de conforto ambiental e avaliar o discurso de 31 professores do ensino fundamental da cidade de João Pessoa, na Paraíba, sobre suas condições de trabalho. Para avaliar as condições térmicas, a acústica e o índice médio de iluminação, os pesquisadores utilizaram aparelhos específicos para cada medida. Para coleta de dados com os professores utilizaram do grupo focal. Batista et al. (2010) concluíram tanto nas medições físicas quanto no discurso dos professores que as condições nas quais exerciam suas atividades atingiam diretamente a saúde e o desempenho dos docentes, sendo o adoecimento dos professores considerado uma saída diante das frustrações e sofrimento vivenciados no ambiente escolar.

Segundo Andrade e Cardoso (2012), os trabalhadores estão submetidos a condições de trabalho que podem desenvolver sofrimento, insatisfação, tensão emocional, insônia, envelhecimento prematuro, irritação, aumento do adoecimento e até mesmo morte devido a doenças cardiovasculares, bem como por doenças crônico degenerativas. Além disso, as autoras afirmam que as interações entre o ambiente laboral, a administração e processo de trabalho, assim como variáveis relativas aos próprios sujeitos, como a personalidade, por exemplo, atuam diretamente sobre a saúde e o desempenho do trabalhador (ANDRADE; CARDOSO, 2012)

É nesse contexto de inúmeras exigências profissionais e contradições que se desenvolve o trabalho do professor de Educação Física, que assim como os demais docentes, sofre com condições de trabalho ruins, porém agrega a sua atuação, particularidades que podem influenciar mais rapidamente no desenvolvimento de doenças e fenômenos relacionados ao trabalho e até mesmo no desejo e efetivo abandono da profissão.

1.1 A formação e o trabalho do professor de Educação Física

Historicamente, segundo Souza Neto et al. (2004), a formação profissional em Educação Física teve quatro momentos distintos no Brasil, tendo como base a legislação federal, a saber: a) 1939 – onde há a constituição do campo "Educação Física"; b) 1945- revisão do currículo; c) 1969- currículo mínimo e formação pedagógica e d) 1987- a divisão entre bacharelado e licenciatura.

Segundo Souza et al. (2004) no período entre 1824 e 1931, a prática de exercícios físicos era muito presente no cotidiano de colonos alemães que imigraram para o sul do Brasil. Esses exercícios estavam relacionados à preparação física, jogos, esportes e defesa pessoal, nas esferas médica, militar e social. Além disso é nesse período em que se tenta, pela primeira vez, a sistematização de uma formação profissional na área da Educação Física, que era identificada nas atividades realizadas pelos instrutores, treinadores e mestres de armas, por exemplo. Conforme os autores, é também nessa época que se tem registros do primeiro programa civil de um curso de Educação Física, o da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que iniciou suas atividades apenas em 1934.

Entre 1932 a 1945, ainda no primeiro período histórico da formação destes profissionais, a Educação Física estrutura-se a fim de lutar por seu espaço na sociedade. Neste intento de conquistar legitimidade e reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição Federal de 1937 faz com que o ensino da Educação Física seja obrigatório nas escolas. Além disso,

passa a exigir um currículo mínimo para a graduação, e tem essa exigência correspondida a partir do Decreto Lei N° 1212 que cria, entre outras coisas, a Escola Nacional de Educação e Desportos e estabelece as diretrizes para a formação na área. A partir de 1941 passa a ser exigido o diploma de licenciatura em Educação Física (SOUZA et al., 2004).

No segundo momento histórico da formação tem-se uma revisão no currículo da Educação Física. Entre as principais mudanças nessa época está a ampliação do tempo do curso de formação de 2 para 3 anos. É importante destacar que até 1957 a Educação Física era um curso técnico, pois não se exigia o certificado de conclusão do ensino secundário. Além disso, no período de 1945 a 1968, a formação do professor de Educação Física ganhou atenção especial, exigindo, por exemplo, que 1/8 do curso fosse voltado a formação pedagógica, com o objetivo de fazer deste profissional um educador. Isso porque, de acordo com Souza et al. (2004), a formação do professor de Educação Física até então ainda era distinta das demais licenciaturas. Exemplo disto era que professores de outras disciplinas escolares tinham em sua formação o curso de didática, no entanto o mesmo não era exigido dos professores de Educação Física.

Já no terceiro momento histórico, correspondente ao final da década de 1960, tem-se mais uma vez a reformulação do currículo e maior atenção é dispensada à formação pedagógica. Porém são feitos questionamentos sobre a eficácia do currículo mínimo, uma vez que as demandas do mercado exigiam um profissional que extrapolasse as necessidades da escola. A partir dessas inquietações e necessidades se adentra ao último período da história da formação em Educação Física identificado por Souza et al. (2004), que surge no final dos anos de 1980, com a criação do curso de Bacharelado em Educação Física a partir do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) N° 215/1987 e da resolução CFE N° 03/1987.

Ao longo dos anos outros documentos regulatórios foram direcionando a formação em Educação Física. Até então, tal formação foi regida pela Resolução N° 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos em nível superior de graduação plena em Educação Física, assim como estabelecia orientações específicas para os cursos de licenciatura nesta área, sendo que esta é também orientada pela Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura. No que diz respeito a área de conhecimento da Educação Física, o Artigo 3°, da resolução N°7 (BRASIL, 2004) define que:

> Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Recentemente, porém, foi aprovada a Resolução N° 6, de 18 de dezembro de 2018, que instituiu uma nova proposta de formação para os profissionais da Educação Física. Nessa nova resolução há uma etapa de formação comum ao bacharel e ao licenciado nesta área, só após essa fase é que o discente decide em qual das áreas concluirá o curso. No caso da licenciatura, esta resolução afirma que:

> Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área (BRASIL, 2018).

Quanto a legislação da Educação Física na escola, ressalta-se que- conforme a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996), no Artigo 26, parágrafo 3 - “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica” e é facultada ao aluno que, entre outras circunstâncias, seja: a) maior de trinta anos de idade; b) esteja prestando serviço militar ou atividade similar; c) cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas e d) que tenha filhos (BRASIL, 1996).

Na Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física está articulada a área da Linguagem, e tem como unidades temáticas as Brincadeiras e Jogos, as Danças, as Lutas, as Ginásticas, os Esportes e as Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018). No entanto, não se trata de uma abordagem meramente repetitiva e mecânica de gestos motores, pois, antes de tudo, tem como finalidade principal a formação do senso crítico e da autonomia do aluno a partir das vivências contextualizadas das diferentes práticas e dos conceitos relacionados à cultura corporal do movimento. Para Marques et al. (2015, p.188):

> [...] a Educação Física se faz presente no contexto escolar com o objetivo de educar o aluno, auxiliando na construção de valores, no desenvolvimento de suas potencialidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais, enfim com a intenção de formar bons cidadãos.

Desta forma, é possível constatar no dia a dia dos professores de Educação Física as particularidades e desafios de sua atuação docente. De acordo com a literatura e a legislação, é somente neste componente curricular que os conteúdos da cultura corporal do movimento são desenvolvidos pelo professor (IAOCHITE, 2018; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2018; IAOCHITE, 2007; BRASIL, 2004). Segundo Iaochite (2018), geralmente as aulas de Educação Física estão relacionadas a dimensão do fazer, uma vez que lida com o corpo em movimento e, por conta disso, acaba denotando a observação feita por outros durante as aulas. Além do mais, segundo o autor, " esse fazer corporal implica exposição do potencial e das limitações pessoais, no estabelecimento de padrões de comparação imediata, na externalização dos sentimentos de prazer, medo, vergonha" (p. 17) o que pode acarretar em consequências negativas para o aluno e desafios a mais para o professor solucionar em seu cotidiano de aula.

Alguns exemplos das características do trabalho do professor de Educação Física no contexto escolar apresentadas na literatura são: a) as aulas em ambientes externos (quadras, pátios, jardins, campo abertos; b) trabalha sob constante variação climática (sol, chuva); c) movimentação intensa dos alunos durante a aula, o que exige do professor maior cuidado com relação a integridade física e segurança dos alunos; d) maior interferência de barulhos externos, seja pelos alunos que estão na aula ou por presença de outras pessoas que transitam pelo espaço destinado as aulas; e) geralmente é o professor quem prepara todo o material didático para as aulas e tem que selecionar as estratégias adequadas para cada faixa etária, uma vez que são escassos os livros didáticos na área que proponham atividades por série e idade; f) necessita de recursos materiais específicos, e que são muitas vezes insuficientes para a demanda; g) trabalha isolado dos demais professores, tanto no ambiente externo, quanto, em algumas situações, não sendo chamado para participar das reuniões pedagógicas ou conselhos de classe; h) demanda de esforço mental e físico do professor (DARIDO et al., 2006; TSIGILIS; ZOURNATZI; KOUSTELIOS, 2011; SALGADO; SALLES; ALVES, 2012; CIESLINSKI; SZUM, 2014; MARQUES et al., 2015; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2018).

Diante disso, nos últimos anos, houve um crescimento no número de estudos com professores de Educação Física no que diz respeito ao impacto das características das suas atividades laborais no ambiente escolar, satisfação no trabalho e a repercussão na saúde dos mesmos. Segundo Moreira et al. (2009) essa atenção especial voltada a esses docentes se deu

principalmente devido as particularidades da área de atuação, assim como pelas especificidades dos locais e recursos necessários para realização das aulas, entre outros. Além disso, Farias et al. (2015) ressaltam que os novos estudos têm mostrado maior preocupação com fatores pessoais dos professores de Educação Física como o envelhecimento do corpo, o cansaço, as limitações motoras, as situações do cotidiano escolar que geram desgaste e adoecimento destes docentes por conta das circunstâncias no ambiente de trabalho.

De acordo com Silva (2014, p. 16) os professores de Educação Física estão sujeitos também a quatro formas de estresse no trabalho, que podem influenciar em seu adoecimento: "as pressões pessoais; as generalizadas; os problemas relacionados ao ensino; e os problemas específicos dos professores de Educação Física, tais como o treinamento esportivo escolar". A autora também elenca outros problemas que afetam o trabalho deste docente entre os quais estão as doenças relacionadas a voz; as relações interpessoais com os colegas de trabalho; falta de valorização do componente curricular na escola, multiplicidade de funções não especificas da área e a falta de estrutura física e material para o desenvolvimento das aulas (SILVA, 2014).

Um estudo foi realizado na Polônia por Cieslinski e Szum (2014) com 80 professores de Educação Física que decidiram abandonar a profissão em 2013. O objetivo foi identificar as razões porque estes indivíduos deixaram de ensinar. Utilizaram para coleta de dados o questionário *"Quality of Work Life"* (Qualidade de Vida no Trabalho). Os autores observaram que geralmente há várias razões para desistir do seu trabalho, porém, neste caso, as razões financeiras foram prioritárias, devido aos baixos salários. Entretanto, essa decisão é influenciada pelo acúmulo de problemas pessoais e profissionais e a incapacidade de solucioná-los.

Assim como no estudo desenvolvido por Silva (2014), em Sergipe, Cieslinski e Szum (2014), identificaram dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física. Tiveram destaque os problemas com relação às más condições de trabalho; falta de mobilidade na carreira, baixo status da Educação Física na escola em relação as outras disciplinas; altas expectativas da gestão escolar, dos pais dos alunos e de outros professores em relação às competições escolares; a opinião de outros professores de que o trabalho da Educação Física é só correr e seguir uma bola; o pensamento quase que generalizado de que a os conteúdos da Educação Física não são importantes para crianças e jovens; isolamento físico do professor de Educação Física e relação aos demais professores; não participação na tomada de decisões na escola; pouco interesse dos alunos pela cultura física, entre outros (CIESLINSKI; SZUM, 2014).

Na Grécia, Tsigilis, Zournatizi e Koustelios (2011), destacam que as aulas de Educação Física dependem de equipamentos e instalações e acontecem geralmente ao ar livre, o que exige do professor maior cuidado e atenção constante para com a segurança dos alunos. Em alguns casos, como também referido em estudos no Brasil (SILVA, 2014), Coréia do Sul (HÁ; KING; NAEGER, 2011), Austrália (SPITTLE; KREMER; SULLIVAN, 2015) os professores além das aulas, devem atuar como técnicos das equipes de esporte das escolas, atividade esta que requer um desgaste emocional acentuado do professor, principalmente em períodos de competições, pois é cobrado por pais, gestores, alunos e comunidade escolar pelo sucesso dos times.

No município de Belém, Estado do Pará, Costa et al. (2016) realizaram uma pesquisa com 14 professores de Educação Física que atuavam em sete escolas municipais. Um dos objetivos foi identificar porque o conteúdo da ginástica tem sido esquecido nas escolas. As autoras realizaram uma pesquisa exploratória e utilizaram entrevista semiestruturada e observação sistemática das aulas para coleta de dados. Entre as reclamações dos professores a respeito das dificuldades para trabalhar tal conteúdo estava a falta de espaço e materiais nas escolas, bem como o número excessivo de alunos, que muitas vezes comprometia a segurança dos mesmos, pois um professor sozinho não se sentia capaz de conduzir uma atividade que demandava um cuidado individual com os discentes. Além disso, os docentes relataram que muitas vezes precisam dividir a quadra com mais professores e turmas.

Ainda com relação aos espaços das aulas de Educação Física, uma problemática importante suscitada no estudo de Santini e Molina Neto (2005) é a exposição da aula de Educação Física no espaço escolar, podendo ser considerada como “aula-pública”. Em depoimento, uma das professoras entrevistadas afirma que a aula de Educação Física é uma aula pública, pois todos estão vendo o seu trabalho. Os espaços por serem abertos, geralmente estão acessíveis a todos quanto queiram ou estão localizados em vias de acesso para outras áreas da escola, sendo assim a aula está continuamente exposta e sujeita a avaliação das pessoas que não estão participando da mesma, sejam pais, outros professores, a gestão escolar, entre outros. Essa situação causa desconforto e desgaste nos professores, o que acaba influenciando o seu desempenho. O receio de ser mal avaliado e a dificuldade de lidar com as críticas resultantes disso, torna-se, portanto, um problema constante na rotina dos docentes de Educação Física (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; SALGADO; SALLES; ALVES, 2012).

Outro ponto presente no trabalho do professor de Educação Física é a questão da desvalorização da Educação Física na escola - seu baixo status quando comparada a outras disciplinas do currículo, o questionamento sobre sua legitimidade dentro do Projeto Político

Pedagógico da escola, o pensamento de alunos e pais como uma disciplina que não contribui para as conquistas futuras dos estudantes – que foi mencionado em estudos no Brasil (DARIDO et al., 2006; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; SALGADO; SALLES; ALVES, 2012; IAOCHITE et al., 2011) e ao redor do mundo como na Índia (KUMAR LK; MANOJ, 2017); na Coreia do Sul (HA; KING; NAEGER, 2011), na Holanda (BROUWERS; TOMIC; BOLUIJT, 2011), na Polônia (CIESLINSKI; SZUM, 2014), na Grécia (TSIGILIS; ZOURNATIZI; KOUSTELIOS, 2011) e na Austrália (SPITTLE; KREMER; SULLIVAN, 2015).

No estudo feito por Santos, Bracht e Almeida (2009), os pesquisadores entrevistaram três professores de Educação Física, buscando compreender a evolução do professor nas relações com a carreira, com o saber e consigo mesmo e as consequências para a vida destes. Todos os três professores tinham mais de 20 anos de profissão e a partir de entrevista biográfica relataram sua experiência com a Educação Física na escola.

Os professores pontuaram como uma problemática importante a questão da relação com os alunos. De acordo com os relatos inúmeras vezes os docentes de Educação Física precisam negociar com os alunos para poder tentar desenvolver suas atividades, pois uma grande parte dos alunos acredita que as aulas tinham que ser como eles queriam e não as que eram preparadas pelos professores. Uma das professoras afirma que em muitas ocasiões não conseguia convencer os alunos da importância da sua aula, e a repetição dessa circunstância só trazia desmotivação com trabalho. Outra docente relatou que no início da carreira chorava todos os dias ao chegar em casa, pois acreditava não ter aprendido nada na faculdade, uma vez que era difícil solucionar os problemas vivenciados no trabalho (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009).

Semelhantemente, estudo devolvido por Darido et al. (2006), teve como objetivo recolher informações juntos aos professores de Educação Física sobre seu cotidiano escolar e suas dificuldades na prática docente. Para tanto, realizou uma entrevista semiestruturada com 21 professores de Educação Física que atuavam em escola públicas e/ou privadas no Estado de São Paulo e Minas Gerais. A partir da análise do discurso dos participantes os autores constataram que as principais dificuldades estão relacionadas: às condições de trabalho, principalmente escassez de infraestrutura e material didático; baixo status da disciplina e problemas relacionados aos alunos, destacando a questão dos limites e indisciplina. De acordo com a Iaochite et al. (2011) as transformações que a Educação Física vem passando nos últimos anos também podem influenciar no pensamento e na prática pedagógica desses professores,

uma vez que os desafios enfrentados por eles nas escolas não são simples e nem poucos. Questões como as mudanças curriculares, novas diretrizes, reformulação nos cursos de formação e capacitação, desmotivação dos alunos para participação nas aulas, pouco suporte da administração escolar, estão entre fatores a serem enfrentados pelos docentes de Educação Física. O quesito das mudanças nas políticas educacionais que incidiram diretamente no trabalho dos professores de Educação Física, também esteve em pauta em pesquisas na Turquia (YILDIRIN, 2015), na Coreia do Sul (HA; KING; NAEGER, 2011) e na Grécia (PANAGOPOULOS; ANASTASIOU; GOLONI, 2014).

Percebe-se assim, que questões de ordem multifatorial influenciam diretamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física, tanto no que diz respeito a aspectos de ordem externa como os estrutura física e material, quanto as relações interpessoais que desvalorizam o componente curricular da Educação Física no contexto escolar. Estas e outras adversidades que ocorrem de forma repetitiva no cotidiano profissional do docente são prejudiciais e podem contribuir mais ainda para seu desgaste físico e emocional, sentimentos negativos em relação a profissão, afetando sua saúde e qualidade de vida, bem como colabora para o desenvolvimento de doenças relacionadas as características do trabalho.

1.2 A SAÚDE DO PROFESSOR

Conceituar saúde é uma tarefa complexa, uma vez que não há um consenso na literatura. Entretanto, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (1995) saúde "é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não a simples ausência de doença". Nesse sentido, Bandura (2004; 2001) afirma que a saúde humana é uma questão não apenas individual, mas também social, sendo influenciada tanto por hábitos referentes ao estilo de vida pessoal quanto pelas condições ambientais. Bandura (2001) acrescenta ainda a questão do autocontrole dos hábitos de saúde, um fator comportamental, como uma forma de reduzir riscos de adoecimento e de possibilitar uma vida mais saudável e produtiva. Além disso, segundo Camargo e Neves (2004), grande parte das doenças está diretamente relacionada a interferência não apenas de fatores sociais, mas também psicológicos e biológicos.

No relatório final da VIII Conferência Nacional de Saúde (1986), a saúde foi definida como resultante das condições de alimentação, meio-ambiente, renda, educação, transporte, emprego, lazer, liberdade, trabalho, acesso e posse de terra e acesso aos serviços de saúde. O mesmo documento reitera não ser um conceito abstrato, visto que este se constrói dentro do

contexto histórico de cada sociedade e que, portanto, deve ser um direito garantido a toda população igualitariamente.

Logo, infere-se que ter saúde implica uma relação com diferentes aspectos que constituem a vida do ser humano, em seus âmbitos físico, mental, comportamental e social, sendo o trabalho parte dessa construção uma vez que, de modo geral, os sujeitos dedicam uma parte considerável dos anos de sua vida a ele. O Manual de Doenças Relacionadas ao Trabalho, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001, p. 17), aponta entre os determinantes da saúde do trabalhador os "condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais responsáveis pelas condições de vida e os fatores de risco ocupacionais – físicos, químicos, biológicos, mecânicos e aqueles decorrentes da organização laboral".

Dito isto, é importante no contexto do trabalho docente, analisar o processo de adoecimento desses profissionais a fim de auxiliar no desenvolvimento de propostas interventivas para que mudanças efetivas sejam realizadas, a fim de melhorar a saúde dos professores, visto que tem sido um grupo profissional atingido cada vez mais por doenças relacionadas ao trabalho (FERREIRA; AZZI, 2010; CARLOTTO, 2002).

Num breve recorte histórico a respeito do trabalho docente, Carlotto (2002) lembra que o termo professor faz alusão ao ato de professar a fé e fidelidade aos princípios da instituição eclesiástica, e é aquele que se doa sacerdotalmente pelos alunos. Segundo Codo e Gazzotti (1999) a palavra educação vem do latim *educatio* que quer dizer instrução, ação de criar alimentar; já a palavra educador vem de *educator*, ou seja, é aquele que cria, que faz muitas vezes o papel de pai. Nesse sentido, não é difícil observar no seio da escola do século XXI, docentes que suportam as circunstâncias mais adversas e estressoras no contexto escolar, em prol da missão de ensinar, mesmo à custa de sofrimento físico, emocional, social e mental, em detrimento da realização profissional, satisfação pessoal e da própria saúde. Ressalta-se, no entanto, que apesar de ser sentindo etimológico, o termo professor foi sendo ressignificado em detrimento da profissionalização da profissão.

A fim de construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema do adoecimento docente na Educação Básica, no período de 2006 a 2017, Couto (2018) realizou uma Revisão Sistemática da Literatura nas bases de dados CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a autora identificou 45 artigos aptos para análise. Os resultados mostraram que a maioria dos artigos publicados (77,8%) investigou as condições de trabalho dos professores, a saúde e o sofrimento assim como as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos docentes. Além disso, constatou que os anos com maior

número de publicações sobre a temática foram 2015 e 2016, com oito e sete artigos respectivamente.

Couto (2018) utilizou como critérios para seleção dos trabalhos: somente artigos; publicados entre 2006 e 2017, disponíveis integralmente e de forma gratuita; revisados por pares; que fossem relativos aos professores da Educação Básica; e com os principais descritores no título ou nas palavras chave. Diante disso, constatou que quase 40% dos artigos analisados foram desenvolvidos na Região Sul e Sudeste, sendo praticamente escasso na Região Norte do Brasil. Mais de 50% das publicações são internacionais. As perspectivas teóricas mais utilizadas para compreender o adoecimento docente foram: a Psicodinâmica do Trabalho; Ergonomia; Modelo explicativo de Maslach e Jackson; e a Teoria Social Cognitiva. Ao utilizar da técnica de análise de conteúdo a autora também relatou as categorias mais frequentes nas produções acadêmicas, que foram a) Saúde Mental/Emocional; b) Condições de Trabalho; c) Estratégias de Enfrentamento; d) Saúde e Trabalho e f) *Burnout*.

Numa pesquisa recente, Cortez et al. (2017) realizaram uma análise de conteúdo de 69 publicações da Biblioteca Virtual de Saúde em Psicologia relacionadas à saúde docente no trabalho, publicadas no período de 2003 a 2016. Verificaram que há uma maior produção de estudos por autores das áreas da fonoaudiologia, seguidos pela psicologia, pedagogia, medicina e Educação Física. Os principais temas abordados nas produções foram sobre: a) qualidade de vida e saúde física e vocal no professor (22 artigos); b) precarização das condições de trabalho, estresse e ruído (15 artigos), c) subjetividade e trabalho (13 artigos); d) adoecimento físico, vocal, mental e dor (8 artigos); e) Promoção de saúde nas escolas (5 artigos); f) poder público e políticas públicas (3 artigos) e g) Síndrome de *Burnout* (3 artigos).

Duarte (2010) por sua vez, fez uma análise da produção acadêmica sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, do período entre 1987 e 2007. Para tal, realizou uma pesquisa quantitativa a partir de um levantamento no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Foram selecionadas 467 dissertações e teses sobre a temática, que forma organizadas em eixos temáticos, entre os quais o tema da Saúde e Mal-estar docente esteve presente. Segundo Duarte (2010), os trabalhos relacionados ao eixo (n = 15), trataram especialmente das causas do adoecimento dos professores, Síndrome de *Burnout*, problemas vocais, estresse, condições de trabalho e de vida e as consequências para a saúde dos docentes, além de estudos sobre as implicações do tempo na saúde e no trabalho dos professores. Além disso, os resultados mostram que a maior para da produção sobre o adoecimento docente foi produzida nas regiões

Sul e Sudeste do Brasil, constatou ainda que não houve nenhuma dissertação ou tese sobre o tema na região Norte durante o período investigado.

Já nas pesquisas de campo, outro estudo desenvolvido foi a pesquisa nacional intitulada Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), organizada por Oliveira e Vieira (2012) e realizada entre os anos de 2009 e 2010, pelo Grupo de Estudos sobre política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais, em sete estados brasileiros (Pará, Rio grande do Norte, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina), que proporcionou dados importantes sobre os problemas de saúde docente no país.

Participaram do estudo 8.814 sujeitos docentes, entre os quais, professores, estagiários, coordenadores e pessoal de apoio pedagógico. Os resultados mostraram que as principais doenças que afastaram os professores de seu trabalho foram: a) processos inflamatórios e das vias respiratórias (17,4%); b) depressão, ansiedade, nervosismo, crises de pânico (14,3%); c) estresse (11,7 %); d) doenças musculoesqueléticas (11,7%); e) problemas na voz (10,4%); f) doenças psicossomáticas (4,7%); g) doenças cardiocirculatórias (3,6 %); h) acidentes no trabalho (2,8%) e i) violência ou conflitos nas escolas (0,6%) (ROBALINO, 2012).

Os pesquisadores reconhecem que não se pode atribuir a *priori* todos os problemas de saúde às atividades profissionais dos professores, contudo apontam que é necessário considerar a prevalência de algumas alterações de saúde no grupo específico dos docentes associando-as às condições de trabalho e fazendo comparação com outros estudos semelhantes. Na mesma pesquisa, foi analisada também a percepção dos sujeitos docentes sobre os problemas que interferem em seu trabalho, dentre os quais pode-se destacar a) a situação socioeconômica precária dos alunos; b) atitudes de vandalismo; c) conflitos entre os alunos; d) conflitos entre pais e professores sobre os alunos e e) os conflitos entre colegas de trabalho (ROBALINO, 2012).

No recorte da pesquisa TDEBB feito no Estado do Pará, participaram 1.353 professores dos municípios de Belém, Marituba, Altamira, Curralinho e Concórdia. O objetivo foi verificar a relação saúde-doença e as condições sob as quais os docentes realizam suas tarefas laborais. As autoras identificaram que 18% dos professores ficaram afastados do trabalho por licença médica, sendo que destes 13% tiveram problemas relacionados à voz; 19% problemas musculoesqueléticos, 8% depressão, 8% estresse e 52% por outros motivos (MEDEIROS; REIS, 2012).

Os dados do Relatório do Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC (2011), mostraram que entre servidores com maior índice de adoecimento estão os professores com 21% dos casos, e ficam atrás apenas dos auxiliares de Serviços Gerais que somam 23% dos casos. Segundo o relatório, as doenças que mais atingem a saúde dos servidos são as patologias no Sistema Osteomuscular, representando 32% dos adoecimentos. Em segundo lugar ficam os Transtornos Mentais/depressão, que atingiu 13% dos servidores da SEMEC.

Em Cascavel, no Estado do Paraná, Schuster (2016) realizou uma pesquisa documental a partir de todos os atestados médicos cadastrados pelos professores da rede Municipal de Ensino, no ano de 2014. O objetivo foi verificar quais as principais doenças que acometiam os docentes. Foram localizados 410 atestados que forma cadastrados por 175 professores, uma vez que alguns professores cadastraram mais de um atestado durante o ano. A partir da análise de 394 atestados válidos, identificou-se que as três principais doenças que acometiam os professores foram: a) os Transtornos Mentais ou emocionais, em primeiro lugar com 100 atestados; b) os traumas ou contusões, com 90 atestados e c) as alterações musculoesqueléticas, com 55 atestados.

Já com relação aos professores de Educação Física, observou-se que o estudo de Freitas (2010), além de investigar a condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores, também averiguou os acidentes de trabalho que estes profissionais sofreram. De acordo com a pesquisa, dos 22 professores entrevistados, 50% já tinha sofrido algum acidente de trabalho, sendo que destes 27% eram mulheres. Além disso, o autor identificou que 72,3% dos acidentes, são de origem ortopédica, prevalecendo quedas e fraturas no tornozelo que aconteceram durante o exercício da atividade docente. As demais ocorrências no trabalho estiveram relacionadas a acidentes perfuro-cortantes e lesões ocasionadas por arma de fogo.

Com base nos levantamentos feitos para revisão de literatura percebe-se, no que diz respeito aos professores de Educação Física, que poucos estudos tratam especificamente de investigar quais adoecimentos que atingem esse profissional no contexto escolar. Talvez pelo fato da maioria das pesquisas que tenham esse objetivo serem realizadas com todos os docentes independentemente do componente curricular com que trabalham (SCHUSTER, 2016; MEDEIROS; REIS, 2012). Levando isso em conta, é uma possibilidade considerar que os professores de Educação Física, apesar da particularidade de sua prática pedagógica, também estejam sujeitos aos demais processos de adoecimentos que acometem os professores na Educação Básica (VALÉRIO; AMORIM; MOSER, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Nesse interim, observa-se, a partir da literatura, que as particularidades da Educação Básica bem como os problemas ligados aos contextos socioeconômicos, culturais, estruturais, políticos, etc. aos quais o professor está submetido, podem ser fatores que têm contribuído para a intensificação e auto intensificação do trabalho docente nas últimas décadas, para o abandono da profissão e para o adoecimento desses trabalhadores. Diversos tipos de doenças têm acometido essa categoria profissional, como os problemas na voz, devido principalmente ao desgaste com o excessivo número de alunos por turma; as doenças osteomusculares, pelas características de repetição de movimentos, ficar muito tempo em pé, lesões por acidentes de trabalho. Porém, percebe-se que a categoria dos transtornos mentais que tem sido prevalente nesses profissionais são a depressão, estresse, ansiedade e entre as quais está inclusa a Síndrome de *Burnout* (DUARTE, 2010; FERREIRA; AZZI, 2011; MEDEIROS; REIS, 2012; DIEHL; MARIN, 2016; SCHUSTER, 2016; CORTEZ et al., 2017)

1.3 ADOECIMENTO MENTAL

O adoecimento mental é alvo de preocupação em diversas áreas de atuação profissional, porém nas duas últimas décadas, o grupo dos professores tem sido objeto de estudo pouco mais frequente nas pesquisas, uma vez que os transtornos mentais estão entre os motivos constantes do afastamento do trabalho entre a categoria (DUARTE, 2010; MEDEIROS; REIS, 2012; ROBALINO, 2012). Além disso, vários autores definem a profissão docente como uma das mais estressantes e que demanda, um alto envolvimento não apenas cognitivo, mais também físico e emocional, sendo esta uma atividade desgastante mentalmente (DIEHL; MARIN, 2016; CARLOTTO et al., 2015; FERREIRA; AZZI, 2011).

De acordo com Camargo e Neves (2004), os conceitos dados à Saúde Mental são muitos, sendo quase impossível, pensando numa perspectiva transcultural, definir a mesma. As perspectivas são variadas e abrangem desde o bem-estar subjetivo, à percepção de autoeficácia, a autonomia e a auto realização do potencial intelectual emocional dos sujeitos, por exemplo. Há um consenso, porém, que Saúde Mental não necessariamente é a ausência de transtorno mental, visto que se trata de uma temática tão complexa e que precisa levar em conta a interação entre fatores sociais, biológicos e psicológicos.

Para fins de conceito, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), com base nas últimas atualizações, define um transtorno mental como:

> [...] uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (p. ex. de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo, conforme descrito (DSM-5, s/p, 2014).

Segundo Clemente, Loyola Filho e Firmo (2011), o termo "transtorno mental" surge em substituição a outros termos como "enfermidade" ou "doença", e é usado oficialmente nos sistemas de classificação atuais da psiquiatria, objetivando essencialmente realizar um diagnóstico descritivo, caracterizando sintomas ou comportamentos relacionados e visando a premissa da neutralidade quanto às teorias etiológicas.

Com relação ao adoecimento mental em decorrência do trabalho, é importante refletir no significado que o trabalho tem na vida das pessoas, sendo uma fonte de sustento e de prazer, bem-estar e saúde. Por outro lado, dependendo das características e das circunstâncias que ocorrem em sua prática - o trabalho sem significado, que não tem suporte social, que não é reconhecido ou que consista em um perigo a integridade física e /ou mental – pode provocar sofrimento psicológico. Até mesmo a ameaça de perda do trabalho, provoca sofrimento psíquico - pois ameaçam a subsistência e vida material do trabalhador e de sua família – e causa sentimento de insegurança, apatia, desespero, menos-valia, caracterizando quadros depressivos e ansiosos, por exemplo (BRASIL, 2001).

Nesse sentindo, o Manual de doenças relacionadas ao trabalho, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001), no que diz respeito aos Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados ao Trabalho (Grupo V da CID 10), afirma que esses transtornos resultam "não de fatores isolados, mas de contextos de trabalho" (p. 161) e do modo como os indivíduos respondem as situações estressoras no ambiente laboral. Além disso, ressalta-se que os transtornos mentais relacionados ao trabalho podem ser desencadeados também por intoxicação por metais pesados que podem afetar o sistema nervoso; por lesões biológicas ou traumatismos em decorrência de acidente de trabalho; ou até por situações traumáticas como, por exemplo, um ataque armado a uma escola, que pode desencadear uma síndrome pós-traumática.

Recentemente, as pesquisadoras Diehl e Marin (2016), analisaram as produções nacionais publicadas entre 2010 a 2015, com o intuito de identificar sintomas e/ou adoecimentos psíquicos entre os docentes brasileiros. Para tanto, realizaram uma Revisão

Sistemática da Literatura a partir das bases de dados LILACS, SCIELO, Index Psicologia, Educ@ e PePSIC. As autoras analisaram 15 artigos e constataram que o principal adoecimento mental investigado nos últimos anos entre os professores é a Síndrome de *Burnout* e que os sintomas que predominaram nas pesquisas foram a ansiedade e o estresse.

1.3.1 A Síndrome de *Burnout*

De acordo com Benevides- Pereira (2003), em seu estudo sobre *O Estado da Arte do Burnout no Brasil*, embora a primeira publicação abordando o *Burnout* tenha sido do psiquiatra Herbert J. Freudenberger, em 1974, nos Estados Unidos, historicamente, Bradley em 1969, já havia publicado um trabalho utilizando a expressão *staff burn-out*, e se referia ao desgaste de profissionais bem como atitudes de enfrentamento que deveriam ser tomadas. Apesar disso, foi Freudenberger quem utilizou primeiramente o termo no sentido que é usado hoje em dia (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999) e, graças a ele e em seguida à psicóloga social Christina Maslach, em 1976, que o interesse na pesquisa sobre o *Burnout* passou a ser difundido (BENEVIDES- PEREIRA, 2003; MASLACH; JACKSON; LEITER, 2001). No caso do Brasil, só em 1987 é que se tem a primeira publicação referente ao tema, onde França (1987) apresenta o trabalho intitulado *A síndrome de "Burnout"*, na Revista Brasileira de Medicina (BENEVIDES- PEREIRA, 2003).

Segundo Maslach, Jackson e Leiter (2001), a evolução dos estudos do *Burnout* se deu em duas fases: a fase pioneira e a fase empírica. A fase pioneira está relacionada à década de 1970, se caracterizou como um período exploratório, de conhecimento e mapeamento do fenômeno (SILVA, 2014). A fase empírica por sua vez, foi subdivida em dois momentos. O primeiro, referente a década de 1980, onde houve a criação e aplicação de instrumentos para o diagnóstico da síndrome, foi nessa época inclusive que foi elaborado o mais conhecido questionário para identificação de sintomas da síndrome, o *Maslach Burnout Inventory* ou MBI, criado por Maslach e Jackson. O segundo momento da fase empírica se inicia nos anos 90 e perdura até os dias atuais, onde surgem novas abordagens e conceitos para o *Burnout*.

O uso popular do termo *Burnout* foi pressagiado, segundo Maslach, Jackson e Leiter (2001) pelo romance de 1961 de Greene, *A Burn-Out Case*, no qual um arquiteto desiludido e espiritualmente atormentado deixa seu emprego e se retira para a selva africana, onde é considerado por seu médico como um "caso esgotado". O termo *Burnout* é de origem inglesa,

e é formado pela junção de duas palavras: *Burn* – do verbo queimar e *out*: compreendido como "totalmente" ou "até o fim" (MAIA; SILVA; MENDES, 2011).

Outras significações dadas ao termo em português são: "perder o fogo", "queimar (para fora) completamente" (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 238); "perder a energia" (SILVA, 2006, p. 92). No Brasil também é nomeada *de Síndrome de Esgotamento profissional* ou *Sensação de Estar acabado* (BRASIL, 2001). Para Maslach (2009) a síndrome poderia ser comparada a imagem de uma chama que se transforma em cinzas. Nas línguas latinas, de acordo com Maia, Silva e Mendes (2011), em substituição à língua inglesa, são utilizados os temos "queimar-se" ou "consumir-se". Gil-Monte e Peiró (1999) denominam de *Síndrome de quemarse por el trabajo*.

A literatura tem mostrado pelo menos cinco perspectivas teóricas que buscam conceituar a mesma, que são: a) Concepção Clínica; b) Concepção Organizacional; c) Concepção Sócio histórica; d) Concepção da Psicologia do Trabalho e e) Concepção Psicossocial ou Social-psicológica (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999; CARLOTTO, 2002; BENEVIDES-PEREIRA, 2002; GUIMARÃES; CARDOSO, 2004; LEITE, 2007; SANTOS; NASCIMENTO SOBRINHO, 2011; SILVA, 2014).

A ***Concepção Clínica*** tem como seu autor principal Herbert J. Freudenberger (1974), que considera que o *Burnout* representa um estado de exaustão e fracasso ocasionado por um trabalho extremamente desgastante onde o indivíduo chega a deixar de lado até mesmo as próprias necessidades. Nessa abordagem a origem da síndrome acontece principalmente por características individuais dos profissionais (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999; SILVA, 2014).

A ***Concepção Organizacional*** foi preconizada por Cary Cherniss (1980) que considera que a síndrome está relacionada ao ambiente social onde o trabalho está inserido (SILVA, 2014). Segundo Guimarães e Cardoso (2004), nessa concepção as causas da síndrome surgem em três níveis distintos que são o individual, o social e o organizacional. De acordo com Silva (2014) os aspectos sociais e organizacionais estão ligados a questão da cultura, uma vez que as instituições se organizam conforme a cultura vigente, e este modo de organização acaba afetando o profissional. No aspecto individual, acredita que a síndrome é consequência de um desequilíbrio entre as expectativas muitas vezes irreais e idealizadas pelo trabalhador, mas que não correspondem à realidade.

A ***Concepção Sócio histórica*** é representada pelo teórico Seymour Sarason (1981, 1982), que compreende a Síndrome de *Burnout* como consequência das modificações ocorridas

no perfil da sociedade após a Segunda Guerra Mundial e nas condições de trabalho (BENEVIDES-PEREIA, 2002; GUIMARÃES; CARDOSO, 2004; SILVA, 2014; PÊGO; PÊGO, 2016). Nessa perspectiva, de acordo com Benevides-Pereira (2002), o papel da sociedade competitiva e individualista ganha evidência, mais do que os fatores relacionados às características individuais do trabalhador.

A ***Concepção da Psicologia do Trabalho*** foi desenvolvida pelo psicólogo Wanderley Codo e seus colaboradores no Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB), no Brasil (LEITE, 2007). Codo é doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) desde 1981 e é o principal estudioso desta concepção e se fundamenta no referencial teórico de Marx e Leontiev. Sua abordagem foi criada a partir do estudo realizado com trabalhadores da educação em todo o Brasil, no período de 1996 a 1998. Segundo o autor, a Síndrome de *Burnout* se origina a partir da ruptura ou da dificuldade na associação entre trabalho e afetividade entre os sujeitos envolvidos, uma vez que esta relação se apresenta como essencial para o desenvolvimento das atividades laborais que lidam continuamente com os relacionamentos humanos, como é o caso dos professores (LEITE, 2007; SILVA, 2014).

A maioria dos autores no entanto concorda que a definição mais aceita da Síndrome de *Burnout*, é embasada na ***Concepção Sociopsicológica ou Psicossocial*** de Christina Maslach e seus colaboradores (CARLOTTO, 2002; BENEVIDES-PEREIRA, 2002; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; SANTOS; NASCIMENTO SOBRINHO, 2011; TRIGO; TENG; HALLAK, 2007; PÊGO, F.; PÊGO, D., 2016), que conceituam o *Burnout* como uma resposta psicológica ao estresse crônico no ambiente de trabalho (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001); sendo também uma reação à tensão emocional contínua causada a partir do contato direto e excessivo com outras pessoas e que apresenta três dimensões: a exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal (MASLACH; JACKSON, 1981). Pode ser considerada um tipo de estresse ocupacional (MASLACH, 2003).

A *exaustão emocional* está relacionada a um esgotamento físico e mental, o trabalhador sente que não consegue dar mais de si mesmo, esgotam-se a energia e os recursos físicos e emocionais. Na *despersonalização* o trabalhador passa a se relacionar de maneira mais impessoal com os usuários dos seus serviços, Atitudes irônicas e cinismo são frequentes. Para Benevides-Pereira (2008) o termo mais adequado é desumanização. Na *reduzida realização pessoal* há uma sensação de insatisfação constante, bem como um sentimento de baixa autoestima, incompetência, desmotivação e sentimento de ineficácia, o trabalho não tem mais

sentido (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; 2008; MASLACH; JACKSON, 1981; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999; PIRES; MONTEIRO; ALENCAR, 2012; MASLACH, 2001; GUIMARÃES; CARDOSO, 2004). Segundo Santos e Nascimento Sobrinho (2011), são as características individuais, as do ambiente e as do próprio trabalho que propiciam o aparecimento desses fatores multidimensionais.

É a partir dos estudos dessa vertente que é criado o MBI, como anteriormente citado, que atualmente ó instrumento mais utilizado a fim de identificar os níveis das três dimensões do *Burnout*. Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 241) resumem essa abordagem da seguinte maneira: "o trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, desgasta-se, não aguenta mais, desiste, entra em *Burnout*". Na perspectiva sociopsicológica os autores destacam que a síndrome acomete principalmente profissionais que precisam lidar diariamente com cuidados ou atenção direta a outras pessoas, principalmente profissionais da saúde e educação. Diante disso, elegeu-se neste estudo a concepção sociopsicológica para conceituar a Síndrome de *Burnout.*

O maior estudo feito no Brasil com o intuito de analisar a saúde mental dos trabalhadores em Educação foi idealizado por Wanderley Codo (1999) e realizado nos 26 Estados do país. Foram aplicados 15 diferentes escalas de investigação sobre trabalho e relações sociais, 7 escalas clínicas, 1 escala de *Burnout*, 1 de alcoolismo, além de questionário de dados sociodemograficos dos indivíduos. Com relação ao instrumetno utilizado para coleta dos dados sobre *Burnout*, foi utilizado o *Maslach Burnout Inventory* - MBI. Participaram da pesquisa quase 39.000 trabalhadores da educação, entre os quais estavam professores, diretores de escolas, supervisores de ensino, apoio admnistrativo, orientadores educacionais, etc. Os resultados mostraram que 25,3% dos trabalhadores tiveram alta exaustão emocional, 10,7% apresentaram alta despersonalização e 31,5% tinham baixa realização pessoal. Sendo que, entre os docentes esses números foram de 26,3% com alta exaustão emocional, 9,1% com alto índice de despersonalização, e 30,6% com baixa realização pessoal no trabalho (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

No Paraná, Benevides-Pereira et al. (2008), realizou uma pesquisa com 318 professores da rede pública do Ensino fundamental, com o objetivo de verificar a ocorrência da síndrome entre estes profissionais. Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e ao MBI. Os resultados apontaram que 44,3% tinham níveis elevados de exaustão emocional, 25,5% altos índices de desumanização e 34,3% sentiam-se ineficientes e como reflexo apresentavam reduzida realização pessoal.

Na Educação Física escolar , pesquisa realizada por Silva (2014) teve como objetivo verificar a presença do *Burnout* nos professores que atuavam na área, no Estado de Sergipe. Participaram do estudo 164 professores de Educação Física de escolas públicas estaduais. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico e o MBI. A análise dos dados identificou que os professores de Educação Física que participaram da pesquisa não apresentaram casos extremos de *Burnout*, porém os resultados intermediários das três dimensões da síndrome indicaram um possível estágio inicial de desenvolvimento da mesma, sendo 78,4% de Exasutão emocional, 84,2% de despersonalização e 67,9% de realização pessoal em níveis médios.

Por se tratar de uma síndrome que é desenvolvida a partir de múltiplos fatores, os sinais e sintomas também são os mais variados, e podem ocorrer com maior ou menor frequência de acordo com cada contexto de trabalho. O *Burnout* envolve desde o nervosismo, ansiedade até dores gastrointestinais, cansaço excessivo e tonturas, por exemplo. Benevides- Pereira (2002) agrupou os principais sinais e sintomas em quatro grupos, a saber: sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos (Quadro 1).

Quadro 1 - Sintomas da Síndrome de *Burnout*.

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
FÍSICOS	Fadigas constante e progressiva; distúrbios do sono; dores musculares e osteomusculares; cefaleias; enxaquecas; perturbações gastrointestinais; imunodeficiências; problemas cardiovasculares; distúrbios do sistema respiratório; disfunções sexuais; alterações menstruais nas mulheres.
PSIQUICOS	Falta de atenção, de concentração; alterações de memória; sentimento de solidão; de alienação; de insuficiência; desânimo; disforia, depressão; impaciência; baixa autoestima; lentificação do pensamento; labilidade emocional; desconfiança, paranoia.
COMPORTAMENTAIS	Negligência ou excesso de escrúpulos; irritabilidade; aumento da agressividade; incapacidade de relaxar; dificuldade na aceitação de mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substancias, comportamento de alto risco, suicídio
DEFENSIVOS	Tendência ao isolamento, perda de interesse pelo trabalho (ou pelo lazer), absenteísmo, ironia, cinismo

Fonte: Adaptado de Benevides-Pereira (2002, p. 44).

É importante lembrar que uma pessoa com *Burnout* não apresenta obrigatoriamente todas esssas reações (SANTINI; MOLINA NETO, 2005), como também não o desenvolve de forma rápida, pois é um processo que pode levar anos (GUIMARÃES; CARDOSO, 2004; CARLOTTO, 2002). Benevides-Pereira (2008) observa que a manifestação desses sintomas

dependerá tanto do estágio em que se encontra a síndrome quanto das características pessoais, da predisponibilidade e da intensidade dos estressores no ambiente de trabalho.

Para Reinhold (2002) , no caso dos docentes, existem cinco estágios de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*, a saber: 1) Idealismo; 2) Realismo; 3) Estagnação e Frustração ou quase-*Burnout*; 4) Apatia e *Burnout* total e 5) Fenômeno Fénix. A primeira fase, o ***idealismo***, é caracterzada como um momento de muita energia e entusiasmo elevedo, onde o trabalho aparentemente preenche todas a vida do docente. No ***realismo***, o professor observa que seus anseios e ideais não são correspondidos , pois a realidade é diferente. Nessa fase, ele começa a se sentir frustrado e não valorizado, além de passar a questionar as suas capacidades.

Na terceira fase, ou seja, ***estagnação e frustração ou quase –Burnout***, é quando a alegria do primeiro estágio é susbstituida pela fadiga crônica. Os sinstomas de irritabilidade, absenteísmo, tendência ao isolamento começam a surgir. No estágio de ***apatia e Burnout total***, o docente tem sentimento de baixa autoestima e desespero. Pode desenvolver até mesmo depressão nessa fase, perdendo o significado do trabalho e até mesmo da vida. É também a etapa onde surge o desejo de abandonar o trabalho.

A última fase, denominada de ***"Fenômeno Fênix"***, nem sempre acontece, e representa o próprio abandono do trabalho, sendo esta uma das consequências que tem sido crescente no úlimos anos, principalmente no caso dos docentes (SILVA, 2006; FERREIRA; AZZI, 2010; CIESLINSKI; SZUM, 2014; POZZATI et al., 2015). Segundo Santini e Molina Neto (2005) quando não há o abandono pela saída do trabalho, acontece uma desistência mesmo estando no trabalho. Pode ser exemplificado pela diminuição da qualidade dos serviços prestados pelos docentes, que passam a trabalhar muito abaixo do seu potencial, que em consequência influencia negativamente no aprendizado dos alunos e por fim na qualidade da educação (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; TSIGILIS; ZOURNATIZI; KOUSTELIOS, 2011). Além disso, segundo Guimarães e Cardoso (2004) entre os sintomas mais comuns, na esfera individual, em virtude da síndrome, estão os problemas psicossomáticos, a diminuição do rendimento e as atitudes negativas frente a vida em geral.

Outro ponto importante é que apenas a presença dos sinais e sintomas ou o resultado do MBI, não são elementos únicos para o diagnóstico da síndrome no trabalhador, uma vez que esta tem origem multifatorial e é complexa (GUIMARÃES; CARDOSO, 2004). De acordo com o Ministério da Saúde o diagnóstico deve ser feito por profissional em analise clínica; o psquiatra ou psicólogo são os profissionais da saúde designados para identificar o problema e fazer os encaminhamentos necessários para o tratamento mais apropriado conforme cada caso

(BRASIL, 2019). Por isso, ressalta-se que este estudo não tem pretensão de apresentar algum diagnóstico da síndrome nos professores de Educação Física, no entanto busca-se levantar os possíveis indícios da mesma nesses profissionais, por meio da aplicação do MBI adaptado para os docentes, analisando os níveis de suas dimensões.

Carlotto (2002) afirma que a categoria docente tem sido uma das mais atingidas por *Burnout* nos últimos anos. Segundo Ferreira e Azzi (2011), a síndrome tem sido detectada em docentes de todos os níveis de ensino, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares. Sendo assim, as autoras reiteram a necessidade de buscar respostas explicativas e interventivas para que se possa melhorar a qualidade de vida e saúde dos professores, assim como ratificam a importância de condições de trabalho dignas e saudáveis. Desse modo, estudiosos têm apontado a Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, para o estudo da Síndrome de *Burnout* (GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999; LEITE, 2007; FERREIRA; AZZI, 2011; SILVA, 2014; CARLOTTO et al., 2015).

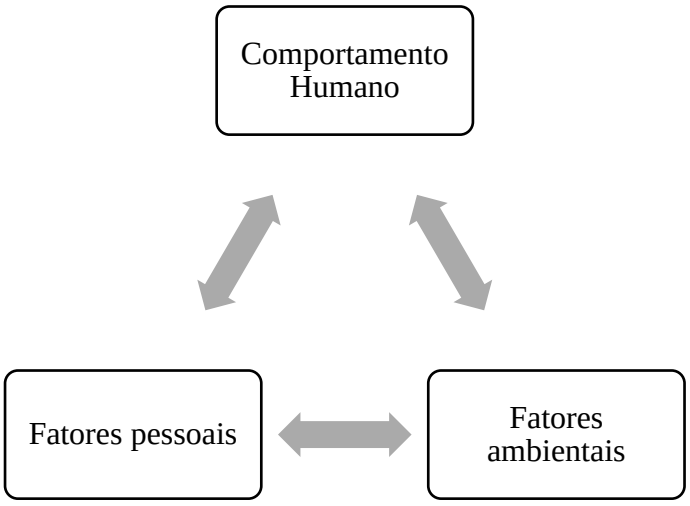
1.4 A Teoria Social Cognitiva

A TSC foi desenvolvida pelo psicólogo canadense Albert Bandura. Nascido em 4 de dezembro de 1925, na cidade de Alberta, no Canadá, veio a doutorar-se em Psicologia em 1952, na Universidade de *Iowa* nos Estados Unidos (AZEVEDO, 1997). De acordo com Haggbloom et al. (2002) Bandura é considerado um dos psicólogos vivos mais citados do mundo. A formulação de sua teoria teve início ainda na década de 1960, a partir do desenvolvimento de estudos teóricos e empíricos, porém é em 1986 com a publicação do livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, é que a teoria é apresentada de forma sistematizada (IAOCHITE, 2018).

A TSC é uma teoria que pretende ser uma proposição explicativa para o comportamento humano, e vem sendo aplicada em diversas áreas de estudo, como na saúde, educação, esporte e em contextos sociais diversificados (IAOCHITE, 2018; AZEVEDO, 1997; FERREIRA, 2018). Bandura (2005) adota nessa teoria a perspectiva da agência humana, o que significa que o ser humano é um agente, implicando ser capaz de influenciar de maneira intencional o seu próprio funcionamento e as circunstâncias de vida e não são apenas ser produto dessas condições. Segundo o autor, as pessoas utilizam os sistemas motor, cerebral e sensorial para realizar suas atividades e alcançar os objetivos que dão satisfação, significado e direcionam suas vidas (BANDURA, 1999, 2001). Fernandez (2015) explica que o ser humano sendo agente da sua história é capaz de detectar os meios possíveis para modificar a sua realidade.

Na TSC as ações humanas e os pensamentos das pessoas envolvem uma interação recíproca entre as variáveis comportamentais, fatores pessoais, e do ambiente, ou seja, esses elementos operam como determinantes interconectados e interdependentes uns dos outros, a esse conceito dá-se o nome de *reciprocidade triádica* ou *determinismo recíproco*, exemplificado na Figura 1 (BANDURA, 2008; IAOCHITE, 2018; PAJARES; OLAZ, 2008). É recíproca porque cada elemento (pessoais, comportamento e ambiente), tanto influencia os outros quanto por eles é influenciado. É triádica porque é constituída por três variáveis. E o termo determinismo significa a "produção de efeitos por eventos" (BANDURA, 2008, p.44).

Figura 1 - Representação esquemática da interação entre as variáveis comportamentais, pessoais e do ambiente na causação reciprocidade triádica.



Fonte: adaptado de Pajares e Olaz (2008).

De acordo com Bandura (1986) e Pajares e Olaz (2008) os *fatores pessoais* são formados por variados componentes da cognição humana, como a capacidade de planejar, de julgar, as crenças e percepções pessoais, por exemplo, além de afetos e de eventos biológicos. Já os *fatores ambientais* são referentes aquilo que é externo a pessoa e podem ser as outras pessoas, os acontecimentos, a condições físicas e materiais de trabalho, por exemplo. Já o *comportamento* são as ações realizadas pelas pessoas. A influência que essa interação recíproca exerce varia de acordo com cada indivíduo e sob diferentes circunstâncias, podendo uma das variáveis ser mais determinante que a outra dependendo da situação. Apesar disso, Bandura (2008) afirma que os fatores cognitivos costumam ter maior influência na tomada de decisões.

A título de exemplo, pode-se dizer que se forem lançadas pessoas ao mar, imediatamente todos começarão a tentar nadar, por mais diversificados que sejam seus repertórios

comportamentais e cognitivos, sendo assim, nessa circunstância as condições ambientais serão as principais determinantes para a ação dos indivíduos (BANDURA, 2008). Em uma aula de basquete, os alunos que não conseguem acertar a cesta podem se sentir desanimados (fatores pessoais) e por conta disso fazem bagunça e tumulto na quadra, nesse caso os fatores pessoais foram cruciais para o comportamento inadequado na aula (IAOCHITE, 2018). Segundo Iaochite (2018), o professor poderia auxiliar alunos que não conseguiram acertar os arremessos modificando as alturas da cesta de basquete e dando orientações de como poderiam aperfeiçoar seus movimentos. Nessa última situação a questão comportamental motivou uma alteração no ambiente, a fim de provocar mudanças nas crenças do aluno.

Além disso, na TSC a agência humana engloba quatro características básicas que são a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão (BANDURA, 2008). A *intencionalidade* está relacionada ao planejamento de ações, ou seja, as pessoas podem ter intenções que incluem a elaboração de planos e estratégias de ação para efetivá-las. A *antecipação* tem a ver com a possibilidade de prever os resultados possíveis de suas ações com base no conhecimento que tem do mundo. Fundamentada num futuro imaginado, no que prevê, a pessoa seleciona comportamentos a fim de alcançar os resultados almejados.

Uma vez que a pessoa adota uma intenção e um plano de ação é necessário seguir para o próximo passo que é a *autorreatividade*, ou seja, a capacidade de colocar essas intenções e planos em ação, adotando padrões de execução, monitorando e regulando seus atos. Porém, as pessoas não são somente agentes da ação, e possuem a capacidade de avaliar o próprio funcionamento, refletindo se os seus pensamentos e ações são os adequados, quais são seus objetivos, suas motivações e o significado das buscas feitas na sua vida, sendo assim *autorreflexivas* (BANDURA, 2001; 2008).

Para Bandura (1986) a autorreflexão é a capacidade que mais particularmente caracteriza os seres humanos, o que faz dela um aspecto proeminente da TSC. Segundo Pajares e Olaz (2008) é por meio da autorreflexão que as pessoas dão significado às suas experiências, examinam suas cognições e crenças, fazem um autoavaliação e modificam o seu pensamento e comportamento. Um dos principais mecanismos que se utiliza para autorreflexão é o da autoeficácia.

1.4.1 A autoeficácia

A autoeficácia é a crença que o indivíduo tem nas suas próprias capacidades para organizar e executar uma ação para alcançar certos tipos de desempenho, e que os levem em direção a objetivos e metas selecionados (BANDURA, 1986; 1997; FERREIRA; AZZI, 2011; CARLOTTO, 2015; IAOCHITE, 2018). Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 101) as crenças de autoeficácia são fundamentalmente "percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades".

A decisão de agir ou não para alcançar os resultados esperados depende, em parte, das crenças dos indivíduos em suas capacidades de realizar com sucesso a ação pretendida. Essas crenças determinam, pelo menos parcialmente, como irão agir, quanto esforço será empreendido, por quanto tempo vão insistir em realizar essas tarefas diante das dificuldades, e se vão ou não desistir caso aconteçam retrocessos. (BANDURA, 2001; FERREIRA; AZZI, 2011; LEITE, 2007). De acordo com Bandura (2001, p. 78), "a menos que as pessoas acreditem que podem produzir os resultados que desejam e prevenir os que são prejudiciais, elas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades".

Na área da educação, tem-se o conceito de ***autoeficácia docente*** que corresponde ao julgamento que o professor faz acerca da própria capacidade de exercer cursos de ação no campo educacional (BANDURA, 1993). Segundo Tschannem-Moran e Woolfolk Hoy (2007) é o julgamento que o docente faz quanto as suas capacidades para ensinar, até mesmo os alunos mais difíceis e desmotivados. De acordo com a literatura, docentes com crenças de autoeficácia em níveis maiores perseveram mais diante de situações adversas e acreditam que podem influenciar a aprendizagem dos discentes. Professores que se consideram mais autoeficazes geralmente percebem as dificuldades no contexto escolar como desafios que precisam ser superados, são mais comprometidos com o ensino e motivados, adaptam-se mais rapidamente a mudanças, cumprem prazos e metas, desenvolvem estratégias de ensino alternativas para auxiliar no aprendizado dos alunos (TSCHANNEM-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; IAOCHITE, 2018, FERREIRA 2014).

As crenças de autoeficácia são desenvolvidas a partir da interpretação de quatro fontes principais: a *experiência direta* ou *experiência de domínio*; *experiência vicária*, *persuasões sociais* ou *persuasão verbal* e *estados fisiológicas e afetivos* ou *estados somáticos e emocionais* (BANDURA, 1977; IAOCHITE, 2007; PAJARES; OLAZ, 2008, FERREIRA; AZZI, 2010; NINA, 2015; COSTA FILHO; IAOCHITE; 2018, COUTO, 2018). Segundo Iaochite (2007),

essas fontes de informação no contexto da docência se apresentam dentro dessas quatro possibilidades, porém estão associadas com experiências vivenciadas no decorrer das mais variadas situações relacionadas à prática pedagógica ao longo da formação e carreira.

A ***experiência direta*** é considerada por Bandura (1997) como a mais influente fonte de autoeficácia, pois parte da interpretação dos resultados das ações realizadas em situações anteriores vividas diretamente pelo indivíduo. Pajares e Olaz (2008) explicam que à proporção em que as pessoas executam seus trabalhos e tarefas elas analisam os resultados de suas ações, utilizam essa interpretação para produzir crenças a respeito de suas capacidades. No caso do professor, essa fonte parte das próprias experiências de ensino vivenciadas ao longo da trajetória do docente. Segundo Costa Filho e Iaochite (2018), quando os resultados da prática pedagógica são tidos como de sucesso eles tendem a aumentar a autoeficácia, por outro lado quando são considerados como de fracasso tendem a reduzi-la. Essa crença na própria capacidade fortalecida nas experiências no decorrer da carreira pode propiciar estratégias para lidar com os problemas em sala de aula e na escola, como o desinteresse dos alunos, a indisciplina e dificuldades de relacionamento, por exemplo (COUTO, 2018).

A segunda fonte de autoeficácia é a ***experiência vicária*** e está relacionada a aprendizagem por observação. As pessoas podem formar suas crenças ao observar outras pessoas realizando tarefas semelhantes. Essa fonte é particularmente eficiente quando o indivíduo tem pouca experiência em determinada atividade ou não tem tanta certeza de sua capacidade para realizar tal tarefa (BANDURA 1997, IAOCHITE, 2007; PAJARES; OLAZ, 2008; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2018). De acordo com Costa Filho e Iaochite (2018) a observação de outros professores ensinando pode auxiliar na constituição da autoeficácia docente, pois possibilita "aprendizagens sobre posturas, habilidades e competências necessárias para ensinar" (p. 34). Para Couto (2018) essa experiência é importante especialmente para professores em início de carreira.

A ***persuasão social*** deriva de fontes de informação geralmente expressas na forma verbal, visam fortalecer as crenças dessas pessoas de que elas têm a capacidade para alcançar o que buscam (BANDURA, 1997). Entretanto, segundo Bandura (1997) a impressão que tal persuasão pode causar depende da experiência, da credibilidade e do conhecimento de que está persuadindo. Na docência, para Costa Filho e Iaochite (2018, p. 35) as "informações dessa fonte que podem compor o julgamento de autoeficácia do professor são feedback, orientações, críticas e elogios que o professore recebe acerca de suas atividades de ensino realizadas", além

de comentários dos alunos, gestores, coordenadores, participação em palestras, seminários e cursos com especialistas (IAOCHITE, 2007).

A quarta fonte de autoeficácia são os ***Estados fisiológicos e afetivos*** sendo estes, respostas emocionais, físicas e fisiológicas que podem ser compreendidas como positivas ou negativas e consequentemente, aumentam ou diminuem as crenças de autoeficácia dos indivíduos. De acordo com Iaochite (2007), Pajares e Olaz (2008) e Nina (2015) os estados de humor, estresse, fadiga, excitação, ansiedade, dor e tensão, por exemplo, podem modificar a percepção de autoeficácia. À medida que as pessoas têm mais sentimentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem auxiliar na diminuição da compreensão das próprias capacidades, desencadeando mais agitação e estresse. Além disso, Pajares e Olaz (2008) e Freitas et al. (2016) afirmam que promover o bem-estar emocional e diminuir os estados emocionais negativos, ajuda a aumentar as crenças de autoeficácia, e esta, uma vez elevada, pode modificar os próprios estados fisiológicos.

Segundo Souza et al. (2015) para TSC as reações de estresse são compreendidas como ineficácia percebida a partir da ideia de que o indivíduo julga não ser capaz de controlar as ameaças e exigências ambientais e físicas. Para Bandura (1997) os níveis de saúde e estresse do trabalhador podem ser afetados por quanto a autoeficácia é percebida para atingir as exigências laborais. Além disso, alguns ambientes de trabalho colaboram para o julgamento de eficácia do trabalhador (FERREIRA; AZZI, 2011). Segundo Rodriguez, Carlotto e Câmara (2017, p.192) no contexto do ocupacional a autoeficácia refere-se fundamentalmente "às crenças sobre a capacidade de lidar com tarefas e exigências do trabalho, com seus desafios ou ainda com o stress relacionado com o trabalho e as suas consequências".

No caso do professor, tanto as características do trabalho docente e do ambiente- que geralmente apresentam altas demandas, desvalorização, escassez de recursos para o trabalho, conflitos interpessoais, violência – quanto as características pessoais de personalidade, como a autoeficácia, podem contribuir para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nesses profissionais e em alguns casos levam ao abandono da profissão. Além disso, segundo Ferreira e Azzi (2010), uma baixa percepção de autoeficácia pode gerar comportamentos de ansiedade e evitação, que são fatores essenciais para o desenvolvimento da despersonalização, de exaustão emocional e física, e de sensação de fracasso profissional. Embora a relação entre autoeficácia e *Burnout* seja uma linha de investigação relativamente recente, estudos com diferentes profissionais e em diferentes países têm demonstrado que um senso de autoeficácia reduzido

está diretamente relacionado com os sintomas da Síndrome de *Burnout* (CARLOTTO et al., 2015; SOUZA et al., 2015; YILDIRIM, 2015).

Diante disso, este estudo busca responder o seguinte problema: *Qual a prevalência da Síndrome de Burnout e a percepção de autoeficácia em professores de Educação Física no município de Belém?* Para tanto, tem como objetivo geral: Analisar a prevalência da Síndrome de *Burnout* e a autoeficácia de professores de Educação Física. Além disso, a fim de responder ao questionamento central apresenta os seguintes objetivos específicos: a) realizar um levantamento dos estudos sobre a síndrome de *Burnout* e autoeficácia (Artigo 1); b) verificar a prevalência da Síndrome de *Burnout* e identificar os níveis de autoeficácia nos professores de Educação Física (Artigo 2); c) verificar a associação entre a autoeficácia e os níveis de *Burnout* de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica (Artigo 3).

1.5 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

À vista de toda a problemática já apresentada e a fim de justificar a necessidade da pesquisa sobre a Síndrome de *Burnout* e a autoeficácia em professores de Educação Física, foi realizada uma busca sobre a temática do adoecimento docente, no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA), verificando todos os trabalhos defendidos pelos discentes do programa no período de 2005 a 2018. De um total de 473 dissertações e teses, foram encontradas 5 dissertações e 3 teses que versaram sobre o adoecimento docente (Quadro 2).

Quadro 2: Estudos sobre adoecimento docente no PPGED-UFPA, de 2005 a 2018 (continua)

ID	Tipo	Autor (ano)	Orientador	Título	Objetivo geral
1	Dissertação	Maria Izabel Alves dos Reis (2009)	Prof.ª Dr.ª Olgaíses Cabral Maués	Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na fundação escola bosque	Analisar as possíveis relações entre trabalho e saúde docente, no contexto das mudanças na gestão na Escola Bosque, no período de 1996 a 2006
2	Dissertação	Francisco Jadir de Souza Campos (2011)	Prof.ª Dr.ª Olgaíses Cabral Maués	Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior	Analisar as relações entre trabalho, saúde e educação, e os impactos que tais relações infligem à saúde do trabalhador docente

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 2: Estudos sobre adoecimento docente no PPGED-UFPA, de 2005 a 2018 (conclusão).

ID	Tipo	Autor (ano)	Orientador	Título	Objetivo geral
3	Tese	Maria Izabel Alves dos Reis (2014)	Prof.ª Dr.ª Olgaíses Cabral Maués	O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém- Pará	Analisar as causas do adoecimento dos docentes na Rede Pública de Ensino de Belém
4	Tese	Raimundo Sérgio de Farias Junior (2014)	Prof.ª Dr.ª Olgaíses Cabral Maués	A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas / mercantis	Entender a precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas
5	Tese	Sérgio Bandeira do Nascimento (2015)	Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.	Biopolíticas de saúde mental, poder disciplinar psiquiátrico e modos de subjetivação de professoras primárias internadas como loucas	Analisar como as professoras primárias internadas no Hospital Juliano Moreira no Pará foram subjetivadas como loucas a partir de relações de saberpoder instituídas naquele espaço institucionalizado para a loucura.
6	Dissertação	Andréa Cristina Cunha Solimões (2015)	Prof.ª Dr.ª Olgaíses Cabral Maués	Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil	Analisar as condições de trabalho dos docentes da educação infantil na rede pública de ensino do município de Belém, buscando identificar possíveis relações com o processo de adoecimento dos docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica
7	Dissertação	Marcia Helena Gemaque de Souza (2017)	Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo	As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Verificar se as condições de trabalho em que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental – AIEF estão submetidos trazem consequências para sua saúde.
8	Dissertação	Andréa Lobato Couto (2018)	Prof.ª Dr.ª Maély Ferreira Holanda Ramos	Adoecimento de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura	Construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais publicadas entre os anos 2006 e 2017 sobre o tema adoecimento docente na Educação Básica

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Verifica-se a partir do levantamento, que não há no PPGED- UFPA, estudos que investiguem a Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física, tampouco que analisem sua percepção de autoeficácia. Evidencia-se nesse aspecto, a necessidade de se realizar tal estudo entre os estes docentes que atuam no município de Belém e região metropolitana, no Estado do Pará, uma vez que não há indícios de tal pesquisa na região. Também não há evidências, até então, de estudos que tenham investigado a relação entre *Burnout* e Autoeficácia em professores de Educação Física no Brasil. Sendo assim, esta dissertação mostra sua relevância acadêmica, uma vez que pode contribuir para discussão nesta área, ampliando as possibilidades de análise da Síndrome de *Burnout* a partir do construto da autoeficácia, fundamentado na Teoria Social Cognitva.

A resposta ao questionamento central deste estudo, bem como aos seus objetivos específicos pode auxiliar na proposição de medidas de prevenção, de formação e de superação das principais causas que envolvem o progresso da Síndrome de *Burnout* nos professores de Educação Física na Educação Básica e que promovam elevadas percepções de autoeficácia para todos os envolvidos no processo educacional na escola.

SEÇÃO II

ESTUDO 1

BURNOUT, AUTOEFICÁCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: a produção acadêmica de 2008 a 2018.

Resumo

O presente trabalho trata de dois construtos importantes para a saúde e desempenho docente, a Síndrome de *Burnout* e a autoeficácia. Tem como objetivo realizar um levantamento dos estudos sobre a Síndrome de *Burnout* e autoeficácia de 2008 a 2018. Além disso, busca investigar quais têm sido os estudos desenvolvidos com professores de Educação Física. É uma pesquisa de cunho bibliométrico, pautada numa abordagem quanti-qualitativa. Como técnica de análise, utiliza a rede de relação semântica entre variáveis por meio de grafos com auxílio do software NodeXL, além de análise descritiva. As buscas foram feitas nas bases de dados da CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC. Foram analisadas 22 publicações, sendo 17 (77,2%) artigos internacionais e 5 (11%) nacionais. Constatou-se que a maioria (77,2%) foi publicada nos últimos 5 anos. Brasil e Turquia são os países com maior número de publicações sobre o tema. Apesar de 10 pesquisas terem sido aplicadas com professores, apenas um artigo abordou o tema especificamente com professores de Educação Física. A análise de redes semânticas com grafos permitiu constatar que as palavras-chave com maior centralidade autovetor foram *Burnout* (0,86), autoeficácia (0,78) e professores (0,30), por serem os descritores de busca. Além disso o termo *Burnout* esteve mais relacionado as palavras-chave autoeficácia e professores. Conclui que há necessidade de se expandir os estudos sobre *Burnout* e autoeficácia no Brasil, especialmente com professores de Educação Física, pois até então não há pesquisas direcionadas a estes profissionais, considerando os critérios de inclusão aplicados neste estudo.

Palavras-chave: Esgotamento profissional. Crenças de Autoeficácia. Docentes de Educação Física.

Abstract

The present work deals with two important constructs for health and teaching performance, *Burnout* Syndrome and self-efficacy. It aims to conduct a survey of studies on *Burnout* Syndrome and self-efficacy of the last 10 years (2008-2018). In addition, it seeks to investigate what studies have been developed with physical education teachers. It is a bibliometric research, based on a quanti-qualitative approach. As an analysis technique, it uses the network of semantic relation among variables through graphs with the help of NodeXL software, in addition to descriptive analysis. The searches were done in the databases of CAPES, SCIELO, LILACS and ERIC. We analyzed 22 publications, 17 (77.2%) international articles and 5 (11%) national articles. It was verified that the majority (77.2%) was published in the last 5 years. Brazil and Turkey are the countries with the largest number of publications on the subject. Although 10 researches were applied with teachers, only one article approached the subject specifically with Physical Education teachers. The analysis of semantic networks with graphs

showed that the keywords with the greatest eigenvector centrality were *Burnout* (0.86), self efficacy (0.78) and teachers (0.30), since they are the search descriptors. In addition the term *Burnout* was more related to the keywords self-efficacy and teachers. It concludes that there is a need to expand studies on *Burnout* and self-efficacy in Brazil, especially with Physical Education teachers, since until then there is no research aimed at these professionals, considering the inclusion criteria applied in this study

Keywords: Professional exhaustion. Self-efficacy beliefs. Physical Education Teachers.

2.1 INTRODUÇÃO

As características do mundo do trabalho mudaram de forma acentuada no decorrer da história. Essas transformações repercutiram diretamente no modo de vida do ser humano, levando-o a distanciar-se da concepção do trabalho como fonte de realização e prazer, onde não apenas supre as suas necessidades, mas também cresce física, social e intelectualmente. Esse distanciamento tem convertido o trabalho, em muitos casos, em uma atividade realizada à custa de sofrimento, sacrifício e dor, desencadeadora até mesmo de doenças (FERREIRA; AZZI, 2011; SINOTT, 2013; PÊGO; PÊGO, 2016). Sendo que estas surgem, não apenas pelo trabalho em si, mas por diferentes fatores, como as características da atividade laboral, as condições de trabalho, as altas exigências, as relações interpessoais no contexto profissional e a própria personalidade, por exemplo (BAI, 2014; BRASIL, 2001, 2019; SOUZA et al., 2015; CASTILLO et al., 2017).

As enfermidades e processos de adoecimento no trabalho são resultados de diferentes fatores de natureza política, econômica, social, física e/ou pessoal. Mas especificamente a Síndrome de *Burnout* é um dos agravos mentais de destaque nos últimos anos (PÊGO; PÊGO, 2016; BRASIL; 2001). Silva (2006) caracteriza o *Burnout* "como uma síndrome da desistência relacionada à dor do profissional que perde sua energia no trabalho, por se ver entre o que poderia fazer e o que efetivamente consegue fazer". Santos e Nascimento Sobrinho (2011, p. 302) descrevem *Burnout* como o sentimento de ter chegado "ao seu limite com grande prejuízo" ou deixou de funcionar por total falta de energia.

Recentemente a Síndrome de *Burnout* ganhou destaque na imprensa internacional após a 72ª Assembleia Mundial da Organização Mundial de Saúde (OMS) que ocorreu em Genebra, na Suíça, em maio de 2019. A OMS reiterou que a síndrome de *Burnout* não é uma doença, mas está inserida na 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) como um fenômeno ocupacional (OPAS, 2019). A nova CID passa a valer a partir de janeiro de 2022 contando com atualização sobre a síndrome. De acordo com a Organização Pan-americana de

Saúde (OPAS, 2019) a Síndrome de *Burnout* é conceituada na CID -11 “como resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso”. Além disso, a OMS enfatiza que este é um fenômeno associado apenas ao ambiente de trabalho e que, portanto, não pode ser generalizado a outros aspectos da vida dos indivíduos.

Somado a isso, de acordo com Souza et al. (2015), a partir de uma visão psicossocial, o *Burnout* pode ser compreendido como um processo, no qual as características pessoais, tal como a autoeficácia, e também as avaliações emocionais e cognitivas no contexto de trabalho, colaboram para o desenvolvimento da síndrome entre os profissionais das mais diversas áreas de atuação. Estudos têm mostrado, porém, que nas últimas décadas essa síndrome tem sido destaque entre os profissionais da educação, entre os quais estão os professores sendo acometidos mais frequentemente (CARLOTTO, 2002; DIEHL; MARIN, 2016; SILVA 2014).

A maioria dos autores conceitua a Síndrome de *Burnout* a partir da perspectiva social psicológica de Maslach e Jackson (1981) e Maslach, Shaufeli e Leiter (2001), que conceituam a síndrome como uma resposta ao estresse emocional crônico e interpessoal no ambiente laboral, caraterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal (PIRES; MONTEIRO; ALENCAR, 2012; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; PÊGO; PÊGO, 2016; SILVA, 2006; SINOTT, 2013; FERREIRA; AZZI, 2010). Além disso, o *Burnout* afeta em sua maior parte profissionais ligados ao cuidado direto e excessivo com pessoas, como médicos, enfermeiros, psicólogos, policiais, bombeiros, professores etc.

Pesquisas mostram que a categoria docente vem sendo apontada como uma das mais propensas ao estresse e ao *Burnout* (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; SILVA, 2006; PIRES; MONTEIRO; ALENCAR, 2012). Além disso, as investigações sobre *Burnout* no Brasil, em sua maioria, são feitas com professores e com profissionais da saúde (SINOTT, 2013). Isso acontece em razão das particularidades da docência, que é considerada uma atividade penosa e desgastante física e psicologicamente. Segundo Diehl e Marin (2016) é requisitado que os docentes tenham, além das habilidades e competências relacionadas ao ensino, habilidades sociais e emocionais para lidar com as demandas do cotidiano de trabalho.

Estudos reiteram que as cobranças e expectativas da sociedade em relação ao papel do professor, na maioria das vezes não vêm acompanhadas da preocupação no sentido de dar as condições necessárias para que a educação se desenvolva com qualidade, tampouco que se valorize esse profissional como ser humano que tem necessidade de satisfação e realização não apenas na vida pessoal, mas também no seu ambiente de trabalho, pois é ali que a maioria passa grande parte da sua vida (EVANGELISTA; TRICHES, 2015; MARQUES et al., 2015).

Nesse contexto escolar está o professor de Educação Física, que além de lidar com problemas comuns a todos os professores, sofre de maneira singular – devido a especificidades dos conhecimentos e práticas da sua área - com a falta de espaços ou precarização destes para ministração das aulas, insuficiência ou inexistência de recursos materiais, desmotivação dos alunos para participar nas aulas, limitado suporte do corpo administrativo da escola, desvalorização do componente curricular de Educação Física por parte dos alunos, dos pais e dos próprios colegas de trabalho (IAOCHITE et al., 2011; DARIDO et al., 2006); fatores estes que expostos continuamente aos professores de Educação Física, podem contribuir para o seu adoecimento em virtude da diversidade de fatores estressores relacionados ao trabalho.

De acordo com pesquisas, a discrepância entre as expectativas para o desenvolvimento do trabalho docente e a realidade experimentada pelos professores nas escolas é um dos principais fatores para o surgimento do *Burnout*. Devido a isso, as características do trabalho dos professores de Educação Física parecem ser os principais elementos que favorecem o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nesses profissionais (PIRES; MONTEIRO; ALENCAR, 2012; SINOTT, 2013).

Ao investigar a prevalência da Síndrome de *Burnout* em 118 professores de Educação Física da Rede Municipal de Pelotas- RS, Sinott (2013) verificou que 60,6% dos investigados apresentaram alta Exaustão Emocional (EE), 22,3% com alta Despersonalização (DE) e 34% dos docentes apresentaram baixa Realização Profissional (RP). O estudo revelou que 27,7% dos investigados manifestam situação de vulnerabilidade ou no limiar de *Burnout* e 8,5% dos docentes apresentaram concomitantemente alta EE, alta DE e baixa RP, sinalizando a presença da síndrome nesses professores.

Contudo, faz-se necessário uma investigação mais completa a respeito do que já se tem produzido sobre a Síndrome de *Burnout* entre os professores de Educação Física, a fim de compreender os fatores influenciam a ocorrência da síndrome entre esses docentes. De acordo com Sinott (2013) há uma carência de pesquisa sobre o *Burnout* em professores de Educação Física, sendo necessária uma investigação no contexto dessa disciplina na escola; cujo cenário é historicamente marcado por sua falta de “status” em relação aos demais componentes curriculares, falta de recursos materiais, espaços inadequados para as aulas, exposição excessiva na quadra, professor reconhecido pelo “fazer” e não pelo ensinar, entre outros (DARIDO et al., 2006).

Apesar disso, é possível verificar que muitos professores mesmo diante de adversidades latentes - como as condições de trabalho precárias, os baixos salários, desvalorização, violência,

indisciplina - são capazes de formular estratégias para enfrentar os problemas vivenciados e assim, melhorar o trabalho e alcançar os objetivos educacionais de aprendizagem do aluno. Evidenciando assim, que embora as condições de trabalho possam influenciar no adoecimento dos professores, características individuais também podem ser importantes no enfrentamento de fatores estressores relacionados ao trabalho.

Essa disposição de enfrentamento por parte dos professores está relacionada ao construto de autoeficácia, que é um dos pilares centrais da Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura (1986). O princípio básico que fundamenta a TSC é a perspectiva da agência. Para Bandura (2008, p. 15), "ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional". De acordo com essa visão, o indivíduo tem a possibilidade assumir o controle das situações à sua volta e não apenas reagir diante delas, sendo, portanto, sujeitos proativos, autorregulados e autorreflexivos.

A autoeficácia é a crença que os indivíduos têm em suas capacidades de desempenharem atividades que os levem a atingir os resultados esperados (FERREIRA; AZZI, 2010), ou seja, a crença de que, mesmo diante de circunstâncias desafiadoras, ele é capaz de formular estratégias de superação dos obstáculos enfrentados, para alcançar os objetivos pretendidos. Ao se mensurar a autoeficácia obtém-se quanto esforço um indivíduo é capaz de fazer em situações difíceis (NURI et al., 2017). De acordo com Bandura (1994) a autoeficácia auxilia o sujeito a lidar com uma realidade social que demanda um enfrentamento contínuo com adversidades e obstáculos.

Iaochite et al. (2011) desenvolveram um estudo com 220 professores de Educação Física de escolas privadas e públicas da região de Campinas e Vale do Paraíba, em São Paulo. A pesquisa teve a finalidade de identificar e analisar a autoeficácia docente destes profissionais relacionando-a com o nível de satisfação pessoal e com a disposição de continuar a trabalhar na atividade docente. Utilizaram para isto uma escala de autoeficácia docente e um questionário de caracterização. Os resultados mostraram que de modo geral a autoeficácia docente foi elevada, entretanto os professores que tinham menores índices de satisfação e menor disposição para continuar na profissão eram aqueles que também apresentavam a eficácia no manejo de classe em níveis significativamente mais baixos. Os autores observaram ser importante a promoção da autoeficácia dos professores, principalmente quando se relaciona à prevenção e intervenção na saúde docente.

Apesar dessa constatação, quando se estabelece a relação entre a autoeficácia docente e a síndrome de *Burnout* os estudos ainda são poucos, por se tratar de uma linha de investigação

relativamente contemporânea que vem se delineando nos últimos anos (FERREIRA; AZZI, 2010). Segundo Souza et al. (2015) estudos recentes têm evidenciado o papel elementos da personalidade, como a autoeficácia, como antecedentes latentes para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. Ao especificar a temática da autoeficácia em professores de Educação Física, os estudos em evidência também são recentes no Brasil e têm como principal referencial o Professor Dr. Roberto Tadeu Iaochite, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Rio Claro. Iaochite tem investigado o construto da autoeficácia no desenvolvimento da carreira docente, na formação inicial em diferentes contextos relacionados a Educação Física (IAOCHITE, 2007; IAOCHITE et al., 2011; IAOCHITE; AZZI, 2012; IAOCHITE, 2018). Entretanto, estes estudos não estabelecem nenhuma ligação entre autoeficácia, Síndrome de *Burnout* e os professores de Educação Física.

Diante disso, este estudo tem como objetivo realizar um levantamento dos estudos sobre a Síndrome de *Burnout* e autoeficácia dos últimos 10 anos, uma vez que é imprescindível averiguar o que tem sido investigado sobre a temática tanto cenário nacional quanto internacional, com o propósito de construir um panorama da literatura referente ao assunto. Além disso, visa identificar as pesquisas que tiveram como alvo de análise os professores de Educação Física, visto que apresentam características próprias em seu trabalho e que podem contribuir para o seu adoecimento.

2.2 METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, foi realizado um levantamento bibliográfico, para realização de estudo bibliométrico e de redes semânticas, nas bases de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*), LILACS (Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e ERIC (*Education Resources Information Center*). A bibliometria consiste na utilização de métodos matemáticos e estatísticos com o objetivo de mapear informações, a partir de documentos bibliográficos como, por exemplo, livros, periódicos e artigos (SANTOS; KOBASHI, 2009). O estudo de redes semânticas tem fundamento matemático na Teoria dos grafos, porém efetua a análise de relacionamento de palavras (FADIGAS et al., 2009).

Segundo Ramos (2015, p. 22) a Teoria dos Grafos compreende que “diferentes relações entre objetos de qualquer natureza podem ser representadas por meio de grafos”. Esta teoria vem sendo aplicada em diversas áreas de investigação, como medicina, economia, entre outros,

mas ainda pouco utilizada na educação (COUTO. 2018). Além disso, estudos mostram que esta técnica tem sido eficaz na análise das relações entre termos, palavras-chave e autores, por exemplo (RAMOS, 2015; RAMOS; SILVA; PONTES, 2015; COUTO, 2018).

Para tanto, utilizou da técnica PVO - usada em revisões sistemáticas da literatura como as de Couto (2018) e Ferreira (2018) - para a formulação da questão central deste estudo; onde P – refere-se aos participantes, V- corresponde às variáveis do estudo e O- diz respeito ao desfecho ou resultado esperado (RAMOS, 2015). Esta técnica foi adaptada por Ramos (2015) e permite organizar os componentes de uma pesquisa e auxiliar na elaboração da pergunta–problema. Neste caso, os participantes são os professores de Educação Física, as variáveis são *Burnout* e autoeficácia e o resultado que se espera é a construção do panorama dos estudos sobre o tema investigado. Sendo assim, buscou-se responder o seguinte questionamento central: *"Como se caracterizam as pesquisas sobre a Síndrome de Burnout e autoeficácia? "*. Além disso, questiona *"Quais os estudos sobre Burnout e autoeficácia realizados com professores de Educação Física? "*.

A fim de localizar e selecionar os estudos foram elencados descritores para realização das buscas nas bases de dados elegidas. Os descritores foram especificados com base nas categorias prévias já descritas na técnica PVO e com adição de termos com mesmo significado. Definiram-se assim, os seguintes termos de busca: *Burnout; Síndrome de Esgotamento Profissional; Autoeficácia* (*self- efficacy*)*; Crenças de Autoeficácia* (*Self-efficacy beliefs*)*; Crenças de Eficácia* (*efficacy beliefs*) *e Professores de Educação Física* (*Physical Education Teachers*). O Quadro 1 apresenta os cruzamentos realizados nas buscas em cada uma das bases de dados.

Quadro 1 - Descritores para busca dos artigos sobre Síndrome de *Burnout* e autoeficácia nas bases de dados CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC, publicados no período de 2008 a 2018.

CRUZAMENTOS UTILIZADOS PARA BUSCA NAS BASES DE DADOS
Burnout AND Autoeficácia (*Burnout* AND *self-efficacy*)
Burnout AND Crenças de eficácia (*Burnout* AND *efficacy beliefs*)
Burnout AND Crenças de autoeficácia (*Burnout* AND *Self efficacy beliefs*)
Burnout AND Professores de Educação Física (*Burnout* AND *Physical Education Teachers*)
Síndrome de Esgotamento Profissional AND Autoeficácia
Síndrome de Esgotamento Profissional AND Crenças de eficácia
Síndrome de Esgotamento Profissional AND Crenças de autoeficácia
Síndrome de Esgotamento Profissional AND Professores de Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como critérios para refinamento, inclusão e exclusão dos trabalhos foram considerados: a) somente artigos; b) que tenham sido publicados nos últimos 10 anos; c) em português ou

inglês; d) artigos disponíveis na íntegra; e) descritores no título ou palavras-chave; f) disponíveis gratuitamente; g) revisado por pares e h) pautados na Teoria Social Cognitiva. Foram coletadas dos artigos as informações referentes às palavras-chave, autores e coautores, ano de publicação, periódico de publicação, país de origem, participantes das pesquisas e metodologia empregada.

A análise dos artigos é pautada numa abordagem mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, e subdividida em três etapas. Na primeira etapa efetiva-se o levantamento nas quatros bases de dados, aplicando os critérios pré-elaborados para inclusão dos estudos. Na segunda etapa, realiza-se uma caracterização descritivas dos artigos com base no ano de publicação, país de origem das pesquisas, participantes, metodologia e Qualis dos periódicos. Na terceira etapa utiliza-se a ferramenta de análise NodeXL para realizar análise semântica da rede de palavras-chave e rede de colaboração entre os autores. Com o NodeXL é possível elaborar uma representação gráfica, por meio do cálculo de métricas, da relação entre as variáveis dos estudos selecionados.

2.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.3.1 Levantamento e refinamento

As buscas pelos artigos nos bancos de dados foram realizadas no primeiro semestre de 2018 e atualizadas em janeiro de 2019. Na Tabela 1, pode–se observar os números iniciais do levantamento, somados os resultados de todos os cruzamentos, além da quantidade de artigos encontrados em cada um dos diretórios de busca.

Tabela 1 – Quantidade de artigos sobre *Burnout* e autoeficácia, publicados nas plataformas CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC, no período de 2008 a 2018, de acordo com os critérios de refinamento.

Diretório	Levantamento Inicial	Somente artigos	Últimos 10 anos	Português e Inglês	Artigos na íntegra	Descritores no título/ palavras-chave	Gratuitos	Revisado por pares	Dentro da TSC	Total
CAPES	34841	34061	25449	11323	281	86	84	22	17	15
SCIELO	179	173	164	109	68	28	28	28	7	2
LILACS	138	138	123	95	85	3	3	3	3	0
ERIC	49986	40986	16945	13525	1757	970	970	21	12	5
TOTAL	85144	75358	42681	25052	2191	1087	1085	74	39	22

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

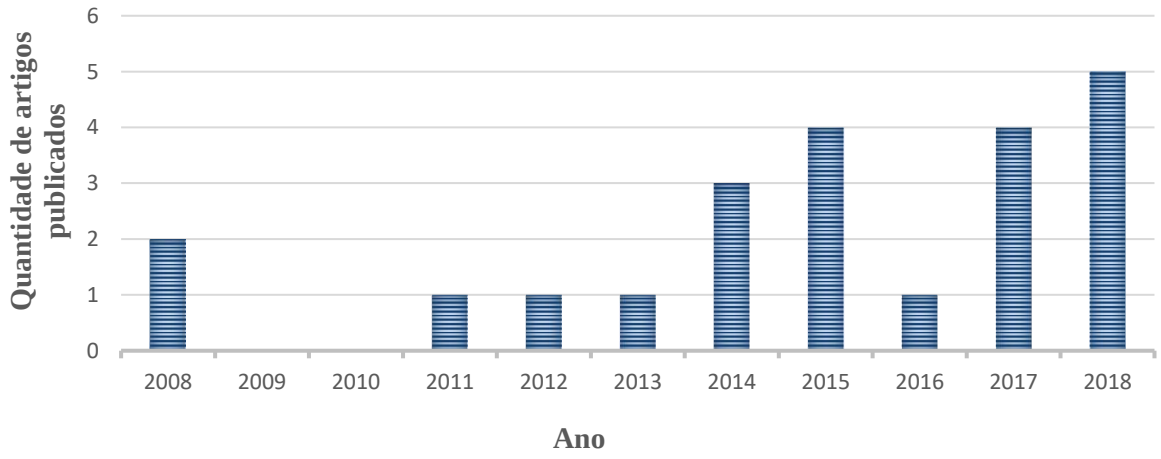
Após levantamento inicial e excluídos os que não se encaixavam nos critérios e os trabalhos repetidos, foram encontrados 22 artigos para análise. Destaca-se que o banco de dados da CAPES foi o que forneceu o maior número de artigos (*n* = 15). Apesar de 17 artigos terem chegado ao critério final no Portal de periódicos CAPES, ao se encaixarem na Teoria Social Cognitiva, dois deles foram excluídos porque, apesar de terem passado no filtro de trabalho completo, um tratava-se de uma carta ao editor do periódico e o outro não apresentava todos os dados da pesquisa. Nas plataformas LILACS E ERIC a redução da quantidade de publicações do número total ocorreu devido a repetição dos artigos, que por isso foram excluídos. Em segundo lugar ficou a plataforma ERIC, com cinco (*n* = 5) artigos. Em seguida, o diretório SCIELO com dois (*n* =2). Após essa primeira fase de levantamento e refinamento, deu-se início à caracterização dos artigos selecionados, por ano de publicação, país de origem dos trabalhos, participantes das pesquisas, metodologia e qualis das revistas.

2.3.2 Caracterização dos artigos

2.3.2.1 Ano de publicação

No Gráfico 1, um apresenta-se primeiramente os dados descritivos referentes ao ano de publicação das produções acadêmicas de 2008 a 2018 sobre a síndrome de *Burnout* e a autoeficácia selecionados para este estudo.

Gráfico 1- Quantidade de artigos publicados sobre Síndrome de *Burnout* e autoeficácia por ano, publicados nas plataformas CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC, no período de 2008 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Com base no Gráfico 1, percebe-se que a maioria dos artigos (*n* = 17) sobre a temática foi publicada nos últimos cinco anos, ou seja, no período de 2014 a 2018. Observa-se ainda que houve mais que quadruplo de publicações (*n* = 17) nesta época, quando comparado aos cinco primeiros anos (2008 a 2012) do período investigado (*n* = 4), o que demonstra a contemporaneidade do assunto e a relevância de se ampliar os estudos nessa área. Além disso, os anos de 2015, 2017 e 2018 foram os que tiveram os maiores números de publicações anuais. Foram quatro (*n* = 4) artigos publicados por ano em 2015 e 2017 e cinco artigos (*n* = 5) em 2018. Nota-se nesse aspecto que mais da metade dos artigos (*n* = 13) foram publicados em apenas três (2015, 2017 e 2018) dos dez anos de levantamento.

Não foram encontrados estudos referentes ao tema nos anos de 2009 e 2010 que estivessem dentro dos critérios e inclusão deste estudo. Este resultado demonstra por sua vez que esta área de estudo sobre a relação entre *Burnout* e autoeficácia, apesar de já ter publicações mais antigas como as de Arata (2008) e Gil-Monte, Garcia-Juesas e Hernandéz (2008), ainda é extremamente recente, o que corrobora com as afirmativas de Ferreira e Azzi (2010) que reiteram ser esta uma linha de investigação contemporânea.

2.3.2.2 País de origem dos artigos

O segundo ponto a ser observado é a origem de produção dos artigos. Observou-se primeiramente que apenas 5 estudos são nacionais (FERREIRA; AZZI, 2011; CARLOTTO et al., 2015; SOUZA et al., 2015; FREITAS et al., 2016; RODRIGUEZ; CARLOTTO; CÂMARA, 2017) enquanto 17 são internacionais (ARATA, 2008; GIL-MONTE, GARCIA-JUESAS; HERNANDÉZ, 2008; GÜNDUZ, 2012; ORÇAN, 2013; BILGE; TUZGOL DOST; ÇETIN, 2014; LLORENS-GUMBAU; SALANOVA-SORIA, 2014; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014; YILDIRIM, 2015; YU; CHAE; CHANG, 2015; GIGASARI; HASSASKHAH, 2017; JEUNG et al., 2017; NURI; DEMIROK; DIREKTÖR, 2017; HERNANDÉZ, 2018; SUPERVIA; BORDÁS; BUIL, 2018; TEJEDA, 2018; WANT et al., 2018; YAO et al., 2018).

Verifica-se ainda que os países com maior número de artigos sobre o tema são o Brasil e a Turquia, que têm cinco (*n* = 5) publicações cada um. Outros países que tem se destacado nos estudos sobre a relação entre autoeficácia e *Burnout* são: Espanha (*n* = 3), Peru (*n* = 2) e Coreia (*n* = 2). Além destes, foram encontradas pesquisas realizadas no México, China, Países Baixos, Irã e Chipre, com um artigo cada um. Um dos estudos foi desenvolvido com participantes da Turquia e Estados Unidos simultaneamente.

É importante notar que as pesquisas nacionais que tratam da temática investigada, foram, em grande parte, produzidas na Região Sul do Brasil, destacando-se os estudos realizados no Rio Grande do Sul (*n* = 3). Um artigo, de cunho bibliográfico, foi realizado em São Paulo. Apenas um estudo foi feito na Região Nordeste, no Estado da Paraíba. Esses dados revelam a necessidade de se ampliar os estudos nas diversas regiões do país, especialmente na Região Norte, que é o local de origem do presente estudo. Além disso, é importante buscar compreender esta relação dentro do contexto docente, uma vez que os estudos nacionais foram feitos com várias profissões e apenas um realizou a pesquisa com professores da Educação Básica.

2.3.2.3 Participantes das pesquisas

No que diz respeito aos participantes das pesquisas, constata-se que quase a metade delas (*n* = 10) investigaram o *Burnout* e a autoeficácia em professores. Porém, apenas uma das pesquisas, realizada por Yildirim (2015), na Turquia, abordou esta relação especificamente com os docentes de Educação Física. O estudo tinha como objetivo examinar a correlação entre o comprometimento organizacional e o *Burnout* ocupacional entre os professores de Educação Física e determinar o papel mediador de suas percepções de autoeficácia nesse status relacional. Yildirim (2015) identificou que havia uma correlação negativa entre as percepções de autoeficácia dos professores e seu esgotamento profissional, ou seja, os docentes com maior autoeficácia apresentavam menores índices de *Burnout*. Além disso, constatou que havia uma correlação positiva entre a autoeficácia e os compromissos organizacionais entre os professores de Educação Física que participaram do estudo (YILDIRIM, 2015).

Estudo realizado por Savas, Bozgeyik e Eser (2014), também na Turquia, teve como objetivo examinar a relação entre a Síndrome de *Burnout* e a autoeficácia do professor. Realizaram uma pesquisa com 163 professores, de escolas públicas primárias e secundárias, que foram escolhidos aleatoriamente. Utilizaram como instrumento de coleta de dados o *Maslach Burnout Inventory* e a *Teacher Sense of Efficacy Scale.* Os resultados da análise de regressão múltipla hierárquica, indicaram que a autoeficácia do professor predisse o *Burnout* de forma negativa. Os professores com baixos níveis de autoeficácia experimentaram mais *Burnout* que os seus colegas com níveis mais elevados.

Os demais estudos foram realizados com grupos de estudantes, seguidos pelas pesquisas com profissionais da enfermagem, policiais e bombeiros; psicólogos, tripulantes de cabina, conselheiros escolares e higienistas dentais. Isso mostra que o adoecimento no trabalho é um

tema de interesse multidisciplinar e que necessita de análises nas mais variadas áreas de atuação profissional, a fim de que os sujeitos possam desempenhar suas atividades laborais não apenas como meio de suprir suas necessidades básicas, mas também que por meio do trabalho desenvolvam-se plenamente e tenha realização pessoal, assim como qualidade de vida e saúde.

2.3.2.4 Metodologia das pesquisas

No que diz respeito às metodologias empregadas nos artigos selecionados, observou-se que a maioria dos estudos foram empíricos (*n* = 21). Apenas um (*n* = 1) dos trabalhos foi de cunho teórico, de caráter qualitativo, classificado como ensaio, não apresentando uma metodologia específica para seleção dos artigos analisados, produzidos por pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). As autoras deste estudo teórico, tiveram como objetivo refletir sobre as pesquisas referentes a Síndrome de *Burnout* em professores sob o referencial da Teoria Social Cognitiva, concluindo que tal teoria se apresenta como uma proposta interventiva e explicativa para a síndrome (FERREIRA; AZZI, 2011). Tal resultado expõe a necessidade de se ampliar os estudos teóricos e explicativos a respeito da relação entre o *Burnout* e o construto da autoeficácia tanto nacional quanto internacionalmente.

Entre os estudos empíricos, vinte (*n* = 20) utilizaram abordagem quantitativa, com aplicação de questionários padronizados e um (*n* = 1) utilizou abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Este dado indica a importância de que novos estudos com outras metodologias sejam realizados, principalmente estudos qualitativos (FERNANDEZ, 2015; RAMOS, 2015).

2.3.2.5 Qualis dos periódicos

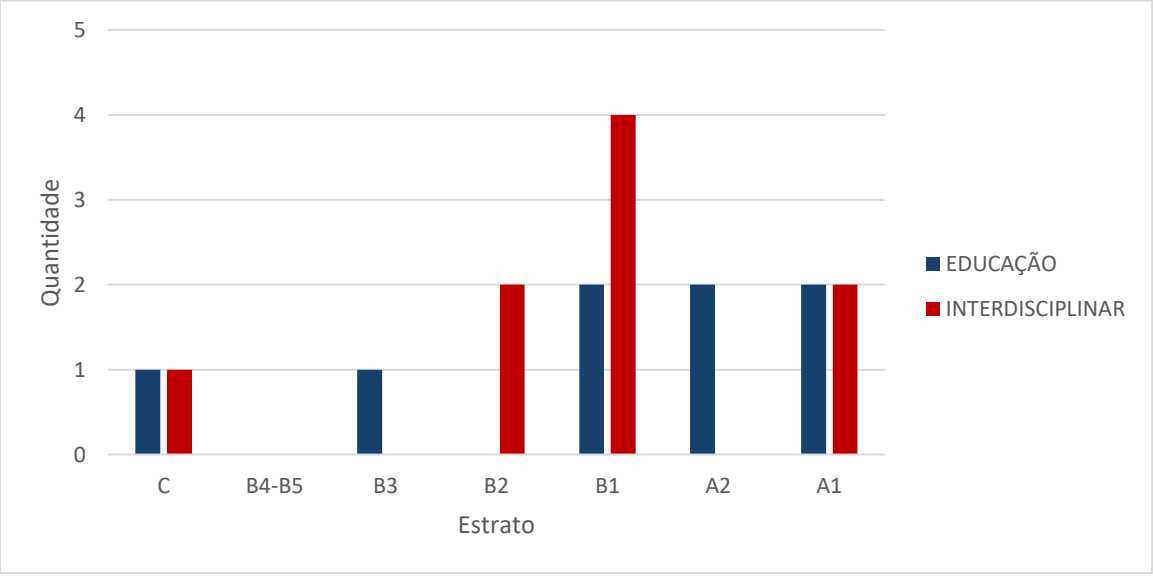
O Qualis-periódicos é um processo utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para classificar tanto os meios de divulgação das pesquisas científicas como também a qualidade da produção acadêmica dos docentes e discentes dos Programas de Pós-graduação, sendo esta sua função exclusiva. Posto isto, infere-se que a qualidade dos artigos ou outros tipos de produção publicados, está relacionada à qualidade dos periódicos científicos de acordo com a classificação Qualis.

O sistema Qualis, até o momento de produção deste estudo, está dividido em oito categorias, a saber: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. A categoria A1 é a de valor mais alto, ou seja, de maior qualidade e maior fator de impacto (superior a 3,800) de acordo com o *Institute*

for Scientific Information (ISI) e totalizando 100 pontos na avaliação qualis C é a de menor valor, com peso zero. Em seguida as categorias A2, B1 e B2, possuem pontuação 85, 70, e 55 na avaliação Qualis. Os periódicos categorizados nos estratos B3, B4 e B5 não possuem fator de impacto e se enquadram nessa categoria devido às bases de dados em que estão indexados (Scielo e Lilacs, por exemplo), possuindo pontuação 40, 25 e 10, respectivamente. Os periódicos classificados na categoria C, são considerados irrelevantes para a área em que estão sendo avaliados. Essa estratificação dos periódicos é realizada anualmente por comitês de consultores especializados em cada área de avaliação.

A última classificação disponível na Plataforma Sucupira para averiguação do Qualis dos periódicos é referente ao quadriênio 2013-2016, desta forma os artigos deste levantamento foram analisados com base neste período. As 22 pesquisas deste estudo foram publicadas em 20 diferentes periódicos. As áreas de avaliação selecionadas foram Educação e Interdisciplinar. Dos vinte (n = 20) periódicos analisados 11 possuem avaliação nas áreas de Educação e/ou Interdisciplinar; 2 são avaliados em outras áreas. Um total de 7 periódicos não estavam cadastrados no sistema Qualis, o que é dado expressivo, visto que estes somavam o número de 9 artigos publicados, ou seja, quase a metade dos estudos selecionados neste levantamento não possuem uma avaliação quanto à sua qualidade, podendo ser questionados quanto a sua relevância. No Gráfico 2, observa-se, por sua vez, a classificação dos periódicos de acordo com a estratificação Qualis (A1 até C) nas áreas da Educação e na Interdisciplinar.

Gráfico 2- Quantidade de artigos publicados por estrato Qualis sobre o tema Síndrome de *Burnout* e autoeficácia, nas áreas de avaliação Educação e Interdisciplinar, no período de 2008 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Contabilizaram-se oito artigos com avaliação na área da Educação, e a maioria deles estavam classificados nos estratos A1 (*n* = 2), A2 (*n* = 2) e B1 (*n* = 2), que possuem fator de impacto na área. Já na área Interdisciplinar a maioria dos periódicos estava na classificação B1 (*n* = 4). Os periódicos inseridos no estrato A1 (*n* = 2) da Educação foram os mesmos classificados como A1 (*n* = 2) na área Interdisciplinar. É importante observar que dos quatro artigos publicados em revistas A1 e A2, apenas um é internacional e os outros 3 são nacionais, o que evidencia que a produção nacional sobre o tema da autoeficácia e da síndrome de *Burnout* apesar de ainda ser reduzida, é de alta qualidade e apresenta relevância no cenário acadêmico. Os autores nacionais que publicaram nesses periódicos foram Souza et al. (2015) e Freitas et al. (2016), em periódicos A1, e Ferreira e Azzi (2011) em uma revista A2.

2.4 ANÁLISE DE REDES SEMÂNTICAS COM UTILIZAÇÃO DE GRAFOS

Fundamentando-se na Teoria dos Grafos, nesta seção, apresenta-se o resultado da análise de colaboração entre autores e coautores dos artigos e da análise semântica de palavras-chave. Utiliza-se a ferramenta NodeXL, que possibilita a representação visual da análise em forma de grafos, (RAMOS, 2015; RAMOS; SILVA; PONTES, 2015; COUTO, 2018). Segundo Couto (2018) o benefício principal da utilização do NodeXL é a capacidade que ele tem de visualizar dados inseridos em forma de planilhas no Excel facilitando, consequentemente, a análise por meio de grafos.

A Teoria dos Grafos relaciona-se a recursos e processos matemáticos e computacionais para descrever a estrutura topológica de uma rede de interações (RAMOS, 2015). Segundo Feofiloff, Kohayakawa e Wakabayashi (2009, p. 8) “um grafo é um par (V; A) em que V é um conjunto arbitrário e A é um subconjunto de V. Os elementos de V são chamados ***vértices*** e os de A são chamadas ***arestas***”. Visualmente os vértices são representados por pontos e as arestas por linhas. No caso deste estudo, os grafos são delimitados por um conjunto de vértices finito. Além disso, por se tratar de uma análise semântica, os vértices correspondem aos termos analisados e as arestas às associações entre essas palavras.

As métricas utilizadas na interpretação dos resultados apresentados no grafo são medidas de centralidade necessárias para representar a interação entre os vértices, neste caso, as palavras-chave e os autores e coautores. No NodeXL são utilizadas as métricas de centralidade de grau (*degree*); centralidade de intermediação (*betweeness centrality*);

centralidade do autovetor (*eigenvector centrality*); centralidade de proximidade (*closeness centrality*) e o *page rank.*

A **centralidade de grau** (*degree*), mede o número de ligações (número de arestas) que determinado vértice possui. A partir dessa métrica é possível, em grafos direcionados, verificar o número de arestas que saem de um vértice (*out-degree*) e também a quantidade de ligações que convergem para um vértice (*in-degree*), refere-se a direção das conexões entre os termos (vértices) (PINHEIRO, 2013; RAMOS, 2015; COUTO; 2018). A **centralidade de intermediação** (*betweeness centrality*) corresponde à capacidade que um vértice possui de ser intermediário entre os vértices vizinhos e quanto maior for o escore de intermediação desse vértice, maior será sua importância no grafo (PINHEIRO, 2013; RAMOS 2015).

A **centralidade de autovetor** (*eigenvector centrality*) permite verificar a importância de um vértice na rede de interações levando em conta a sua relação com outros vértices (PINHEIRO, 2013). De acordo com Ramos (2015, p. 40) "um valor elevado nesse métrica significa que um elemento tem uma posição central na rede e que também está conectado a elementos centrais". A **centralidade de proximidade** (*closeness centrality*) diz respeito a medida da posição de um vértice em relação aos outros, medindo a proximidade entre os elementos no grafo (PINHEIRO, 2013; RAMOS, 2015). O ***Page Rank*** por sua vez, tem um conceito semelhante a centralidade de autovetor, porém diferencia-se por ser utilizada apenas em grafos direcionados. Sendo assim, esta métrica indica quando um vértice é mais conectado aos demais e, por isso, é o mais importante de um grafo, indicando as posições centrais na rede (RAMOS; SILVA; PONTES, 2015; RAMOS, 2015).

2.4.1 Análise de redes de colaboração entre os autores e coautores dos artigos.

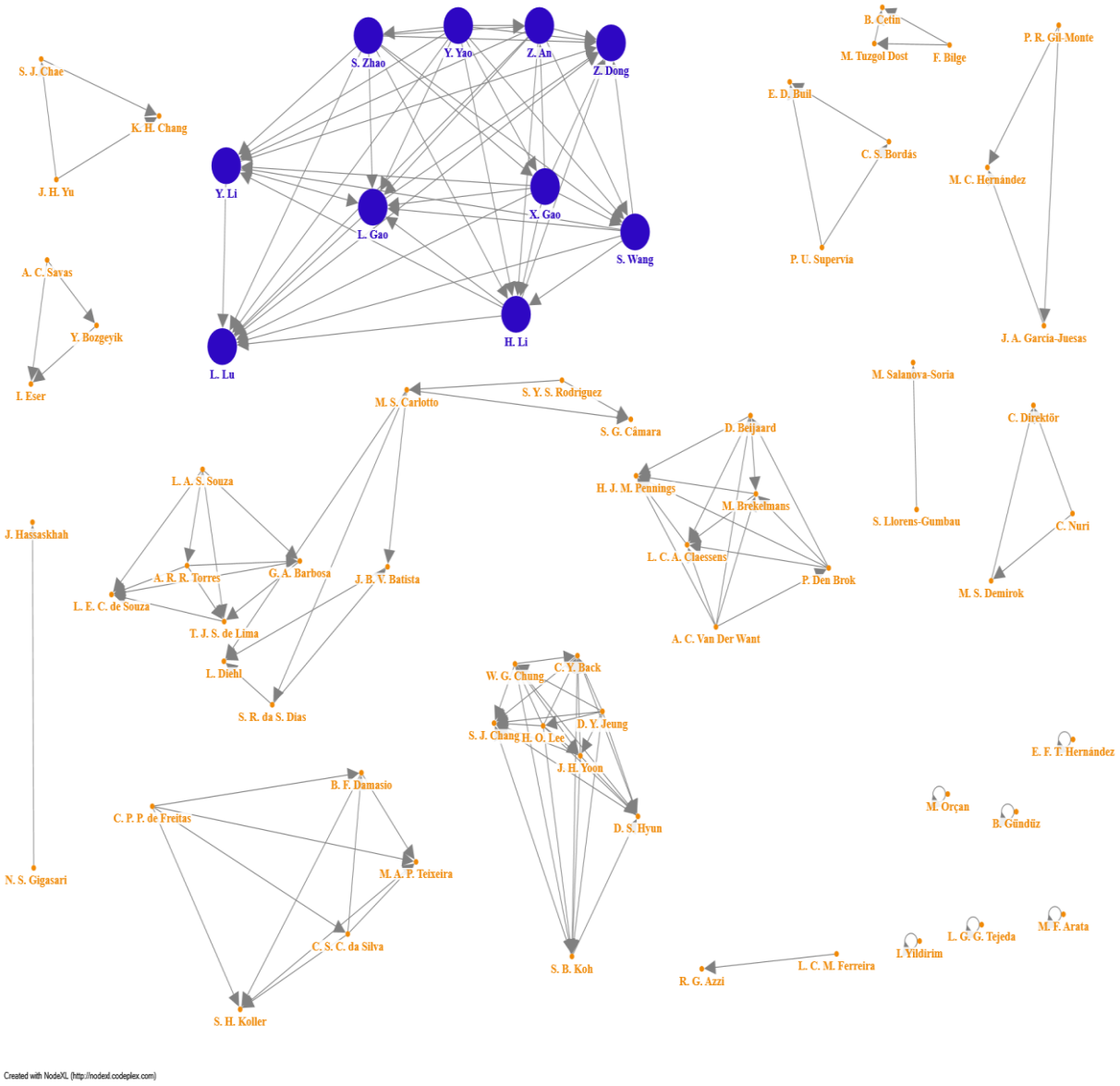
A análise de redes de colaboração é uma área de estudo em ascensão sendo também conhecida como análise de redes sociais (SANTOS; KOBASHI, 2009). Os estudos de redes sociais utilizam de parâmetros matemáticos e softwares de análise e manipulação de dados, que tem como centro conceitos de entidade e relacionamentos. Para Santos e Kobashi (2009) entidades como nome de autores, de periódicos e de instituições são mais fáceis de ser mapeados.

De acordo com Leite et al. (2014), uma rede de colaboração se institui quando um grupo de pessoas, empresas ou instituições, por exemplo, interagem umas com as outras. Tal interação pode ser representada por meio de vértices conectados em um grafo. Afirma-se ainda que uma

rede de colaboração entre autores possui os mesmos atributos de uma rede de pessoas, porém com o objetivo de produzir conhecimento, ou seja, basta que dois pesquisadores sejam coautores em um texto para que exista uma ligação entre os mesmos, considerando-se assim uma rede (LEITE et al., 2014)

Os resultados apontaram que o número de autores em cada artigo variou entre 01 e no máximo 10 autores e coautores. A Figura 1 apresenta o grafo com a relação entre os autores e coautores dos 22 artigos analisados.

Figura 1: Grafo com as relações entre autores e coautores dos artigos sobre síndrome de Burnout e autoeficácia, publicados de 2008 a 2018, encontrados no levantamento.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A Figura 1 consiste em um grafo direcionado, ou seja, um grafo onde as relações entre os elementos não são simétricas, há uma direção na conexão, sendo assim parte de um vértice para outro (V1 ⟶ V2) (RAMOS, 2015), por isso o grafo está guiado pela métrica *Page Rank*, que indica quando um vértice, nesse caso, um autor, está mais conectado a outros vértices do grafo e, portanto, possui papel central na rede. Quanto mais forte e mais azul for o tom das esferas que representam os vértices, mais importante é tal variável na rede (RAMOS, 2015; COUTO, 2018). Sendo assim o grupo de autores em destaque na Figura 1 são os que apresentam maior integração entre si e publicando sobre a temática do *Burnout* e da autoeficácia.

Percebe-se a partir do grafo (Figura 1) que foram formados vários grupos isolados de colaboração entre os autores, sendo praticamente um grupo por artigo, não havendo interação entre a maioria dos conglomerados. Além disso, existem vértices últimos que representam artigo com apenas 1 autor. Segundo Couto (2018) isto pode significar que esses grupos de autores não se comunicam e/ou trabalham isoladamente. Pode-se inferir ainda que devido a diversidade de países que publicaram os artigos haja uma dificuldade de interação entre os autores.

Entretanto, com exceção do Brasil, em países que tiveram mais de uma publicação como Turquia, Peru, Espanha e Coreia, não houve colaboração entre os diferentes grupos de autores do mesmo país. Também não houve entre os trabalhos internacionais mais de uma publicação por autor e/ou coautor, portanto não há relevância em apresentar as medidas de centralidade nesse caso, com exceção do grupo de 10 autores (YAO et al., 2018) que tiveram destaque visual no grafo. Yao et al. (2018) foram os únicos a apresentar valores elevados (0,100) na centralidade autovetor (*eigenvector centrality*), enquanto todos os outros autores do grafo apresentaram os resultados nessa métrica igual a 0. Pode-se inferir que isso se deve ao fato de ser um grupo com o maior número de atores, havendo consequentemente uma maior interação entre eles, portanto maior centralidade no grafo. A Tabela 2 apresenta apenas os autores de destaque com base nos valores encontrados nas medidas de centralidade.

Tabela 2 - Autores de destaque de acordo com as métricas Centralidade de Intermediação, Centralidade autovetor e Page Rank, 2019 (continua).

Autores	**Centralidade de intermediação** ***(Betweenness Centrality)***	**Centralidade autovetor** ***(Eigenvector Centrality)***	**Page Rank**
Y. Yao	0,000	0,100	1,000
S. Zhao	0,000	0,100	1,000
X. Gao	0,000	0,100	1,000

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Tabela 2 - Autores de destaque de acordo com as métricas Centralidade de Intermediação, Centralidade autovetor e Page Rank, 2019 (conclusão).

Autores	**Centralidade de intermediação** ***(Betweenness Centrality)***	**Centralidade autovetor** ***(Eigenvector Centrality)***	**Page Rank**
Z. Na	0,000	0,100	1,000
S. Wang	0,000	0,100	1,000
H. Li	0,000	0,100	1,000
Y. Li	0,000	0,100	1,000
L. Gao	0,000	0,100	1,000
L. Lu	0,000	0,100	1,000
Z. Dong	0,000	0,100	1,000
M. S. Carlotto	6,000	0,000	1,604

Fonte**:** Elaborado pela autora (2019)

Nas publicações nacionais, além do *Page Rank*, destacou-se a métrica de centralidade de intermediação, por conta de uma das autoras está presente em mais de um artigo. A centralidade de intermediação (*betweeness centrality*) mostrou que a única autora que pontuou na métrica capacidade de intermediação foi Mary Sandra Carlotto, apresentando o escore igual a 6, pois apenas ela fez a conexão entre mais de uma rede de colaboração (Tabela 2). Todos os demais autores e coautores tiveram escore igual a 0 (zero). Os artigos publicados pela autora que versaram sobre autoeficácia e Síndrome de *Burnout* foram: *O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores* (CARLOTTO et al., 2015) e *Impacto da regulação de emoções no trabalho sobre as dimensões de Burnout em psicólogos: O papel moderador da autoeficácia* (RODRIGUEZ; CARLOTTO; CÂMARA, 2017).

Carlotto é doutora em Psicologia Social e atualmente é professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A autora é referência nas pesquisas sobre Síndrome de *Burnout* no Brasil em diferentes grupos de profissionais, e tem diversos artigos publicados sobre a temática em periódicos nacionais e internacionais. As medidas do *Page Rank* ratificaram que o vértice de autor mais conectado aos demais foi o de Carlotto, que apresentou o maior escore, igual a 1,604 sendo, portanto, o vértice mais importante do grafo.

Esses resultados mostram, apesar das limitações próprias deste estudo, que há necessidade de maior interação entre os grupos de autores e coautores que tem pesquisado sobre a Síndrome de *Burnout* e a sua relação com a autoeficácia. Especialmente entre aqueles que pesquisam e aplicam suas pesquisas com o grupo de professores, uma vez que é importante identificar como ocorre o processo de *Burnout* nesses profissionais nos diferentes países e nos

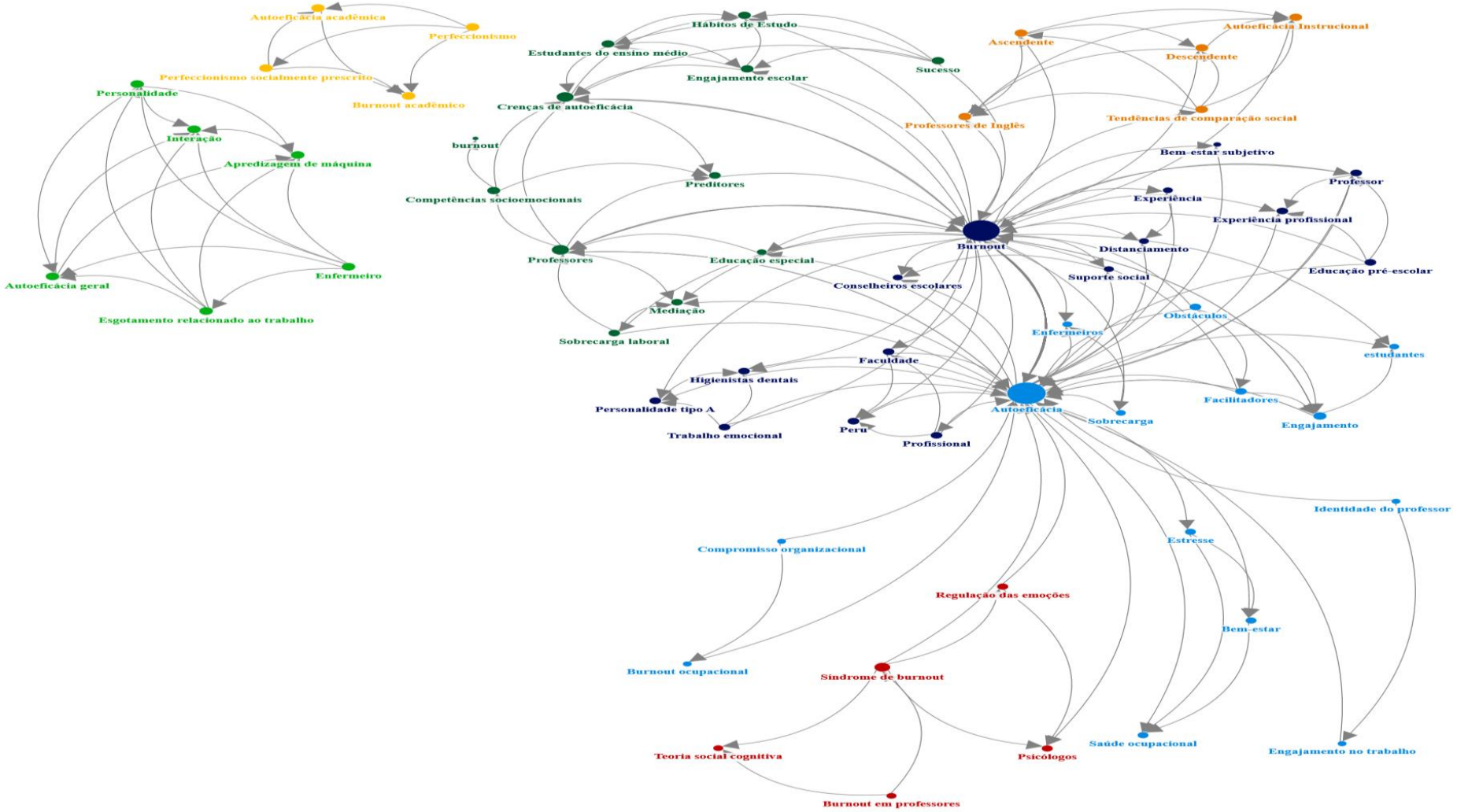
seus respectivos contextos, para analisar as possíveis similaridades e distinções no desenvolvimento deste fenômeno nesse grupo de trabalhadores ao redor do mundo e que têm sido atingindo recorrentemente nos últimos anos pelo intenso desgaste no ambiente laboral.

2.4.2 Análise de rede semântica de palavras-chave

A última parte da caracterização dos artigos deste levantamento corresponde a análise da relação semântica entre as palavras-chave, utilizando das métricas de centralidade já descritas anteriormente. A representação visual de tal relação é observada no multigrafo da Figura 2. Multigrafos são grafos em que há uma ou mais arestas paralelas entre o mesmo par de vértices; quanto mais largas as arestas, mais forte é a conexão entre os vértices envolvidos (RAMOS, 2015; RAMOS; SILVA; PONTES. 2015).

No multigrafo da Figura 2 a representação é guiada pela métrica de centralidade autovetor (*eigenvector centrality*), que tem como objetivo medir a importância de determinado elemento na rede de interações. Sendo assim, buscou-se identificar as principais palavras-chave do multigrafo. As demais métricas utilizadas são análises complementares que não aparecem no grafo, mas apresentam valores na planilha gerada pelo NodeXL (APÊNDICE A). Foram contabilizadas um total inicial de 95 palavras-chave, no entanto as palavras com grafia idênticas foram somadas pelo software, que apresentou um número final de 61 diferentes palavras-chave para análise.

Figura 2 - Multigrafo das relações semânticas entre as palavras-chave dos artigos sobre Síndrome de Burnout e autoeficácia publicados no período de 2008 a 2018 nas plataformas CAPES, SCIELO, LILACS E ERIC.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O cálculo da centralidade autovetor (*eigenvector centrality*) apresenta a palavra-chave com maior grau de importância no multigrafo. Um vértice que é representado pelos círculos, demonstra visualmente que quanto maior for o círculo mais importante é aquele vértice em relação aos demais. Graficamente, verifica-se que o termo *Burnout* (esfera azul escura) estabeleceu mais ligações diretas e indiretas com todos os outros elementos da rede (Figura 2). Elegeu-se um escore de corte ≥ 0,024 a fim de selecionar as palavras-chave com maior destaque no banco de dados deste estudo como se vê na Tabela 3.

Tabela 3 - Escores das palavras-chave dos artigos sobre Síndrome de Burnout e autoeficácia publicados no período de 2008 a 2018, com maior centralidade autovetor.

Palavra-chave	**Centralidade autovetor (*eigenvector centrality)***
Burnout	0,086
Autoeficácia	0,078
Professores	0,030
Engajamento	0,025
Sobrecarga laboral	0,024
Mediação	0,024

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O *Burnout* e a *autoeficácia* foram as palavras-chave com maior grau de importância, ou seja, de acordo com a centralidade de autovetor (*eigenvector centrality*) são as que tem uma posição mais central no multigrafo (Figura 2), assim como se conectam a outros elementos centrais, o que pode ser considerado um reflexo do fato de serem os principais descritores de busca dos artigos. Além disso, o *Burnout* apresentou também o maior grau de centralidade (*degree*), estabelecendo conexão com outros 36.

É possível visualizar a partir da espessura das arestas que o *Burnout* se ligou mais fortemente aos termos *autoeficácia, professores, crenças de autoeficácia*. Em seguida ficaram a autoeficácia e professores com 35 e 8 conexões, respectivamente. As demais palavras que se enquadraram dentro do ponto de corte com os valores mais elevados na métrica de centralidade autovetor foram *professores, engajamento, sobrecarga laboral e mediação*. Segundo Ramos (2015) os resultados dessa medida também indicam que essas palavras-chave tiveram uma frequência conjunta mais forte com outras palavras-chave dos artigos. No Quadro 2, pode-se visualizar as palavras que apresentaram mais de uma conexão com o termo *Burnout*.

Quadro 2 – Palavras que se conectaram mais de uma vez com o descritor "*Burnout*" nos artigos sobre Síndrome de Burnout e autoeficácia publicados no período de 2008 a 2018.

Descritor Central	**Palavras conectoras**	**Forma de associação In degree (←) Out degree (→) In/Out degree (←→)**	**Nº de artigos que investigaram essa relação**
Burnout	Autoeficácia	←→	16
	Professores	←→	3
	Crenças de autoeficácia	←→	2
	Enfermeiros	→	2
	Engajamento	→	2
	Professor	←→	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Em um único artigo, por exemplo, foi possível identificar a associação das palavras *Burnout,* autoeficácia, sobrecarga laboral, professores e mediação que tiveram escores elevados de centralidade autovetor. O estudo de Carlotto et al. (2015) teve a finalidade de avaliar se autoeficácia funcionava como variável mediadora na relação entre as dimensões da Síndrome de *Burnout* e a sobrecarga de trabalho. Realizaram uma pesquisa com 982 professores do Rio Grande do Sul. Utilizaram como instrumentos de pesquisa o Questionário para avaliação da Síndrome de *Burnout* na versão para docentes, Escala Geral de autoeficácia, Subescala de sobrecarga laboral e um questionário sociodemográfico. Os resultados indicaram que a autoeficácia desempenha um papel mediador entre as dimensões do *Burnout* e a sobrecarga de trabalho. As autoras puderam inferir que os professores participantes do estudo com autoeficácia mais elevada conseguiam amenizar o impacto da sobrecarga de trabalho sobre as dimensões do *Burnout*.

Want et al. (2018) realizaram um estudo com o intuito de investigar a relação entre a identidade do papel interpessoal dos professores e a autoeficácia, o *Burnout* e o engajamento dos professores no trabalho. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e estimuladas por vídeos. Participaram das entrevistas 29 professores em escolas secundárias nos Países Baixos. A pesquisa mostrou que a identidade interpessoal do professor é em certa medida importante para a autoeficácia, o *Burnout* e o engajamento no trabalho. Professores com alto padrão de identidade interpessoal, foram mais engajadas no trabalho em comparação com os colegas que apresentaram scores mais baixos. Os autores afirmaram que parece ser importante considerar o desenvolvimento da identidade interpessoal dos professores nos programas de formação, pois esta afetará o desenvolvimento da autoeficácia dos professores o que é necessário para o seu crescimento profissional e para sua avaliação de como lidar com situações desafiadoras em sala de aula.

Com relação a centralidade de intermediação (*betweeness centrality*), utilizou-se como ponto de corte dos escores o valor ≥ 49,000. A Tabela 4 apresenta as palavras-chave com resultados mais elevados desta métrica.

Tabela 4 - Escores das palavras-chave com maior centralidade de intermediação dos artigos sobre Síndrome de Burnout e autoeficácia publicados no período de 2008 a 2018.

Palavra-chave	**Centralidade de Intermediação (*betweeness centrality*)**
Autoeficácia	644,333
Burnout	586,333
Síndrome de *Burnout*	96,000
Professores	72,667
Competências Socioemocionais	49,000

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

As palavras-chave com maiores escores na centralidade de intermediação (*betweeness centrality*) foram autoeficácia, *Burnout*, síndrome de *Burnout*, professores e competências socioemocionais, respectivamente. Isso significa que estes descritores tiverem maior poder de intermediação entre as outras palavras-chave, sendo um meio de ligação entre um vértice e outro.

O estudo de Hernandéz (2018) teve como finalidade analisar a relação entre as competências socioemocionais e as crenças de autoeficácia como preditores de *Burnout*. Sendo assim realizaram uma pesquisa com 549 professores da cidade de León, no México. Aplicaram três como instrumento de coleta de dados: Escala de autoeficácia docente, Inventário de habilidades socioemocional e Escala de Desgaste Ocupacional. Os resultados evidenciaram que as habilidades socioemocionais tiveram maior valor preditivo sobre o *Burnout* do que as crenças de autoeficácia. Além disso, o autor constatou que os docentes, de modo geral, mostraram uma baixa autonomia emocional e um nível de despersonalização elevado. Enfatizou-se nesse estudo a necessidade de se cultivar entre os professores as habilidades pessoais a fim de evitar o desgaste profissional e pessoal.

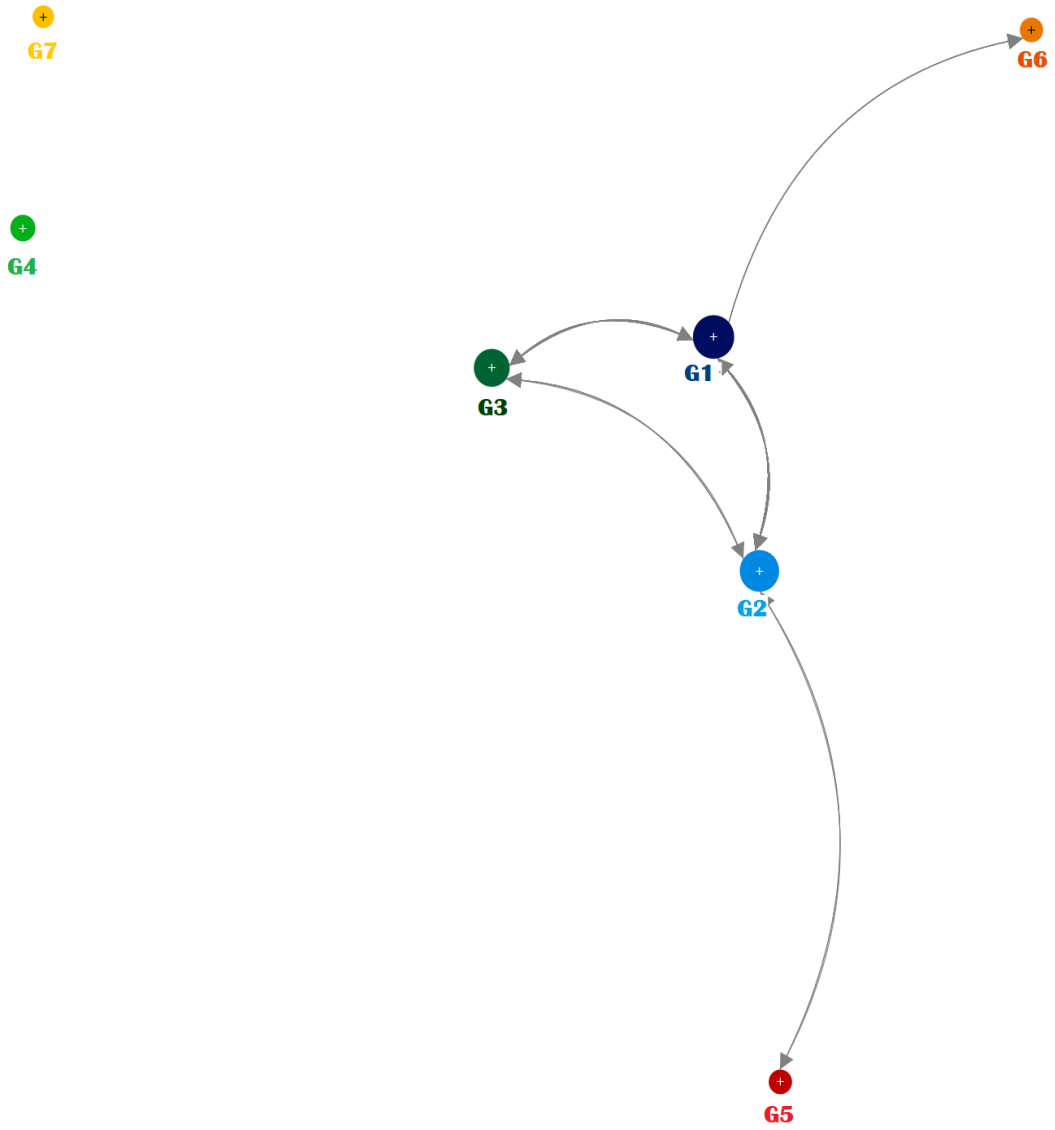
É interessante observar que, assim como na centralidade de intermediação (*betweeness centrality*), a métrica do *Page Rank*, na análise das palavras-chave, aponta com os mais elevados escores os descritores Autoeficácia (6,566), *Burnout* (6,165) e Professores (1,479); indicando que os mesmos são os que apresentam mais conexões aos demais vértices do grafo.

Outra possibilidade de análise das palavras-chave dada pelo NodeXL, é feita pela métrica coeficiente de agrupamento (*Clustering coefficient*). Essa técnica divide as palavras-chave em grupos a partir da associação entre as mesmas. Palavras com a mesma cor no grafo formam um grupo diferente e cada grupo passa a ser representado pelo termo mais importante (RAMOS, 2015). De acordo com Ramos (2015, p. 55) a organização de dados por grupos auxilia na identificação de variáveis que são pesquisadas em conjunto. Esses achados podem demonstrar a maneira como a literatura a respeito de determinada temática tem se estruturado teoricamente, além de indicar como alguns construtos elementares são analisados experimentalmente.

A associação entre as palavras-chave dos artigos analisados neste estudo possibilitou a formação de sete grupos descritos a partir dos termos com maiores escores, a saber: grupo 1 (azul escuro)- *Experiência Profissional*; grupo 2 (azul claro) - *Engajamento no trabalho*; grupo 3 (verde escuro) - *Educação Especial*; grupo 4 (verde claro) - *Interação*; grupo 5 (vermelho) - *Psicólogos*; grupo 6 (laranja)- *Professores de Inglês*; Grupo 7 (amarelo) - *Burnout acadêmico*. É possível visualizar no multigrafo (Figura 3) que os grupos 1, 2, 3, 5 e 6 estão relacionados e que os grupos 4 e 7 aparecem isoladamente.

A Figura 3 consiste em um multigrafo compactado das principais palavras-chave dos artigos referentes ao tema Síndrome de *Burnout* e autoeficácia. Quanto maior for a esfera, mais importante é o grupo em comparação aos demais grupos que constituem o multigrafo (RAMOS, 2015). Sendo assim, o grupo 1, constituído de 15 palavras-chave e representado pelo termo *Experiência profissional*, aparece como o mais importante do multigrafo apresentado na Figura 3, uma vez que é o maior círculo da rede.

Figura 3 - Multigrafo de associações entre as palavras-chave dos artigos publicados sobre *Burnout* e autoeficácia no período de 2008 a 2018 nas plataformas CAPES, SCILEO, LILACS e ERIC.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O grupo temático 1 é composto pelas palavras: *Burnout, Bem-estar subjetivo, experiência, experiência profissional, professor, distanciamento, educação pré-escolar, suporte social, profissional, Peru, faculdade, conselheiros escolares, higienistas dentais, personalidade tipo A.* Tem como termo principal a ***experiência profissional*** e pode ser encontrado nos estudos de Tejeda (2018) e Orçan (2013). Segundo Tejeda (2018) o tempo de experiência e os anos na instituição em que se trabalha são fatores que podem gerar uma maior percepção de desgaste no trabalho, mas também fazem com que os estressores sejam vistos com mais naturalidade, uma vez que esse tempo maior no ambiente de trabalho, está associado a

adaptações feitas pelo trabalhador a fim de se adequar as mudanças e inovações ocorridas ao longo da carreira.

O grupo 2 é formado pelas palavras: *autoeficácia, enfermeiros, obstáculos, estudantes, facilitadores, sobrecarga, engajamento, identidade do professor, estresse, compromisso organizacional, bem-estar, Burnout ocupacional, saúde ocupacional, engajamento no trabalho. O* ***engajamento no trabalho*** foi destacado como termo referencial deste grupo e foi verificado nos estudos de Supervía, Bordás e Buil (2018), Gambau e Salanova-Soria (2014), Want et al. (2018), Bilge, Dost e Çetin (2014). No estudo de Supervia, Bordás e Buil (2018), o engajamento no trabalho teve relação inversamente proporcional à exaustão emocional e despersonalização do *Burnout*. Os participantes que apresentaram mais vigor e engajamento nas suas atividades, apresentaram maior autoeficácia.

O grupo 3 foi composto pelas palavras: *hábitos de estudo, sucesso, estudantes do ensino médio, engajamento escolar, crenças de autoeficácia, competências socioemocionais, preditores, educação especial, mediação, sobrecarga laboral, professores e Burnout.* O termo de representativo deste grupo foi ***Educação especial***, encontrado especificamente na pesquisa desenvolvida por Nuri, Demirok e Direktor (2017) que investigaram a autoeficácia e o *Burnout* em 70 professores da Educação Especial, no Chipre. Utilizaram o MBI e a Escala do autoeficácia do professor. Segundo os autores o campo da Educação especial é considerado bastante difícil e os professores que atuam nessa área precisam interagir muito mais com seus alunos e por isso experimentam um estado de *Burnout* mais vezes.

O grupo 4, ***Interação***, foi constatado na pesquisa de Yao et al. (2018), que teve como finalidade analisar as relações entre autoeficácia geral, *Burnout*, estresse e personalidade, assim como suas interações no *Burnout* relacionados ao trabalho em 860 enfermeiros na China. Entre os resultados o, os autores constataram que indivíduos com personalidade introvertida e/ou instável e com baixa autoeficácia pareciam ter um esgotamento mais forte quando enfrentavam estresse. A interação entre estresse, baixa autoeficácia e personalidade instável introvertida são três principais fatores relacionados ao *Burnout* de acordo com a pesquisa. As palavras-chave que constituíram o grupo 4 foram*: personalidade, interação, aprendizagem de máquina, enfermeiro, esgotamento relacionado ao trabalho, autoeficácia geral.*

O grupo 5- ***Psicólogo***, foi formado pelos termos: *regulação das emoções, síndrome de Burnout, Teoria Social Cognitiva, Psicólogos, Burnout em professores*. Os estudos em que psicólogos participaram das pesquisas foram os de Rodriguez, Carlotto e Câmara (2017) e Freitas et al. (2016). Rodrigues, Carlotto e Câmara (2017) realizaram uma pesquisa com o

intuito de avaliar se a regulação emocional prediz as dimensões da Síndrome de *Burnout* e se autoeficácia funciona como variável mediadora entre as dimensões de *Burnout* e a regulação das emoções. Para tanto entrevistaram 518 psicólogos, na Região Sul do Brasil, utilizando a Escala Geral de Autoeficácia, Subescala de Regulação das Emoções e Questionário para Avaliação do *Burnout*. As autoras identificaram que a autoeficácia funciona como mediadora entre regulação das emoções e as dimensões da Síndrome de *Burnout*, assim como verificaram que a regulação das emoções prediz as dimensões de *Burnout*.

O grupo 6, foi representado pelo termo ***Professores de inglês***, e está presente no estudo de Gigasari, e Hassaskhah (2017). As palavras que constituem esse grupo são: descendente, ascendente, professores de inglês, tendências de comparação social, autoeficácia instrucional. O estudo de Gigasari, e Hassaskhah (2017) foi semelhante a outros realizados com as demais categorias profissionais e docentes a respeito do *Burnout* e da autoeficácia, evidenciando ser necessário que supervisores escolares e os próprios professores se apropriem de técnicas pedagógicas que auxiliem na diminuição do *Burnout* no contexto educacional. Infere-se que o fato de os autores terem especificado a disciplina de atuação dos professores de inglês, pode ter feito com esse grupo se destacasse dos demais grupos formados por professores de forma generalizada.

O sétimo e último grupo, ***Burnout acadêmico***, foi formado pelos termos: *autoeficácia acadêmica, perfeccionismo, perfeccionismo socialmente prescrito, Burnout acadêmico;* e esteve presente no estudo de Yu, Chae e Chang (2015). O estudo teve como finalidade avaliar a relação entre a autoeficácia acadêmica, o perfeccionismo socialmente prescrito e o esgotamento acadêmico de 244 estudantes de medicina. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizadas Escalas de perfeccionismo socialmente prescrito, de autoeficácia acadêmica e escalas acadêmicas de *Burnout*. Os resultados mostraram que o perfeccionismo prescrito socialmente e a autoeficácia acadêmica tinham 54% de poder explicativo para o desgaste acadêmico. O perfeccionismo prescrito socialmente teve um efeito negativo na autoeficácia acadêmica, desencadeando esgotamento. De acordo com os autores isto sugere a necessidade de intervenções educacionais e de aconselhamento para melhorar a autoeficácia acadêmica aliviando o esgotamento acadêmico de estudantes de medicina.

Com base nos agrupamentos feitos por meio da associação entre palavras-chave, reitera-se que os estudos sobre Síndrome de *Burnout* e autoeficácia são desenvolvidos em diferentes áreas de atuação. Além disso, constata-se a diversidade de construtos investigados de forma conjunta, como por exemplo a personalidade, a autorregulação emocional, o engajamento no

trabalho, entre outros, a fim de identificar como ou se esses fatores as variáveis podem influenciar positiva ou negativamente nos níveis de autoeficácia e *Burnout*.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal caracterizar os estudos sobre *Burnout* e autoeficácia do período de 2008 a 2018, com o propósito de construir um panorama da literatura referente ao assunto. Além disso, procurou identificar qual tem sido a produção acadêmica sobre a temática que teve como alvo de análise os professores de Educação Física.

Constatou-se que embora o construto da autoeficácia seja relativamente antigo, pois é elemento base da Teoria Social Cognitiva desde sua gênese, na década de 1980, foi nos últimos cinco anos (2014 a 2018) que a relação entre *Burnout* e autoeficácia teve o maior número de produções publicadas. Demonstra ser uma área de interesse recente, e que necessita de aprofundamento e maiores análises nos diferentes campos de estudo, mas especialmente entre os professores de Educação Física no Brasil, onde não houve nenhum trabalho que estabelecesse essa relação, o que sugere uma nova linha de pesquisa a ser investigada no país.

Verificou-se ainda que o maior número de pesquisas no Brasil, foram realizadas na Região Sul do país, não havendo produções da Região Norte nem do Centro-Oeste. Mostra assim, a relevância de prosseguir com a pesquisa de campo que está sendo desenvolvida no Estado do Pará sobre *Burnout* e autoeficácia nos professores de Educação Física, uma vez que dentre todos os 22 artigos analisados apenas um artigo, com docentes de Educação Física da Turquia, foi publicado até então nas plataformas de busca elencadas e selecionado a partir dos critérios deste estudo. Yildirim (2015) verificou que os professores de Educação Física com maior autoeficácia, apresentam maior comprometimento organizacional e menores chances de desenvolver a síndrome de *Burnout*. Além disso, a expansão das pesquisas no Brasil pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento do *Burnout* entre os professores de Educação Física a partir das suas particularidades na prática pedagógica, assim como nos fatores individuais como personalidade, motivação e autoeficácia. Também pode contribuir para elaboração de propostas que visem a prevenção, tratamento da síndrome e políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho aos professores.

A metodologia mais utilizada nas pesquisas foi de caráter empírico e quantitativo, denotando a relevância de utilização de outras abordagens de análise para melhor compreensão da relação entre *Burnout* em autoeficácia. Além disso, percebeu-se a necessidade de melhorar

a qualidade das publicações, tendo em vista que muitas delas foram publicadas em periódicos não cadastrados no sistema Qualis.

Por meio da utilização do software NodeXL, foi possível realizar a análise das redes semânticas das palavras-chave dos artigos, assim como da rede de colaboração entre os autores e coautores dos estudos investigados. Os achados mostram a necessidade de haver maior interação entre os autores que tem publicado sobre o tema. No Brasil, houve maior interação entre autores, mas ainda é necessário ampliar a rede de pesquisadores na área. As informações sobre as medidas de centralidade em relação as palavras-chave constataram a que os descritores *Burnout*, autoeficácia e professores, são variáveis já consolidadas nas pesquisas, apesar de os estudos ainda serem escassos.

As limitações deste estudo, tais como os critérios de inclusão e a especificação das bases de dados, podem ter restringindo o acesso a outros estudos que por conta disso, talvez não foram incluídos nesta análise. Ainda assim, os resultados mostram-se relevantes academicamente pois apresentam uma nova área de pesquisa para que pode auxiliar no preenchimento de uma lacuna no que se refere aos estudos sobre Síndrome de *Burnout* e autoeficácia.

2.6 REFERÊNCIAS

ARATA, M. F. *Burnout*, autoeficácia y estrés em maestros peruanos: tres estúdios fácticos. **Ciência & Trabajo**, ano 10, n. 30, p. 120-125, 2008.

BAI, N. The relationship between school organizational climate and physical education teachers' *Burnout* (Case study: Ramian-Iran). **European Journal of Experimental Biology**, v. 4, n. 1, p. 600-602, 2014.

BANDURA, A. Self-efficacy. *In*: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.), **Encycolopedia of humam behavior**. New York: Academic Press, 1994, p. 71-81.

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

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. e colaboradores. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BILGE, F.; TUZGÖL DOST, M.; ÇETIN, B. Factors affecting *Burnout* and School engagement among high school students: study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 14, n. 5, p. 1721-1727, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde do Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: MS, 2001. 580 p. (Série A. Normas e

Manuais Técnicos, n. 114). Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho_manual_procedimentos.pdf. Acesso em 22 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Síndrome de *Burnout*: causas, sintomas, tratamentos, diagnóstico e prevenção. Brasília, DF. Disponível em: http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-*Burnout*. Acesso em 24 abr. 2019

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

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; 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. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, jan./abr. 2015.

CASTILLO, I. et al. Passion for teaching, transformational leadership and *Burnout* among physical education teachers. **Journal of Sport Psychology**, v. 26, n. 3, p. 57-61, 2017.

COUTO, Andréa Lobato. **Adoecimento de docentes na Educação Básica**: uma revisão sistemática da literatura. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

DARIDO, S. C.; THOMMAZO, A. D.; IORIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; VENANCIO, L.; IMPOLCETTO, F.; MACIEL, V.; SOUZA JUNIOR, O.; GASPARI, T. C. A Realidade Dos Professores De Educação Física na Escola: Suas Dificuldades e Sugestões. **R. Min. Educ. Fís**. Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento Mental em professores brasileiros: revisão sistemática de literatura. **Estudos Interdisciplinares Em Psicologia.** Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor (a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015.

FADIGAS, I, S.; HENRIQUE, T.; SENNA, V.; MORET, M. A.; PEREIRA, H. B. B. Análise de redes semânticas baseadas em títulos de artigos de periódicos científicos: o caso dos periódicos de divulgação em educação matemática. **Educ. Mat. Pesqui.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 167-193, 2009.

FEOFILOFF, P.; KOHAYAKAWA, Y.; WAKABAYASHI, Y. **Uma introdução sucinta à Teoria dos Grafos**. 2009. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~pf/teoriadosgrafos/texto/TeoriaDosGrafos.pdf. Acesso em 01 abr. 2019.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de eficácia de professores no contexto de ensino**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Enizete Andrade. **Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FERREIRA, L. C. M., AZZI, R. G. Docência, *Burnout* e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia: ensino & formação**, v. 1, n. 2, p.23-34, 2010.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. *Burnout* do Professor e crenças de autoeficácia. **Eccos – Rev. Cient.** São Paulo, n 26, p. 79-191, jul/dez 2011.

FREITAS, C. P. P.; SILVA, C. S. C.; DAMÁSIO, B. F.; KOLLER, S. H.; TEIXEIRA, M. A. P. Impacto of job-related well-being on the relatioship of self-efficacy with *Burnout*. **Paidéia**, v. 26, n. 63, p. 45-52, jan./apr. 2016.

GIGASARI, N. S.; HASSASKHAH, J. The effect of social comparison tendencies on EFL teachers' experience of *Burnout* and instructional self-efficacy. **Congent Psychology**, n. 4, p. 1-21, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317032708_The_effect_of_social_comparison_tendencies_on_EFL_teachers%27_experience_of_*Burnout*_and_instructional_self-efficacy. Acesso em: 10 out. 2018.

GIL-MONTE, P. R.; GARCIA-JUESAS, J. A.; HERNANDÉZ, M. C. Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficácia sobre el síndrome de Quemarse por el Trabajo (*Burnout*) em profesionales de enfermeira. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 1, p. 113-118, 2008.

GÜNDÜZ, B. Self-efficacy and *Burnout* in professional school counselors. **Educational Sciences: Theory & Practice,** v. 12, n. 3, p. 1761-1767, 2012

HERNÁNDEZ, E. T. Competencias socioemocionales y creencias de autoeficácia como predictores del *Burnout* em docentes mexicanos. **Revista de Estudios y Experiencias em Educación**, v. 17, n. 35, p. 15-27, 2018.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T; AZZI, R. G, POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, Satisfação e Disposição para continuar na docência por Professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

IAOCHITE, R. T; AZZI, R. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, p. 659-669, out./dez. 2012.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A.; FERNANDES, M. M.; PARENTE, T. A. (Org). **Teoria Social Cognitiva e Educação Física:** diálogos com a prática. São Paulo, CREF/SP, 2018.

JEUNG, D. Y.; LEE, H. O.; CHUNG, W. G.; YOO, J. H.; KOH, S. B.; BACK, C. Y.; HYUN, D. S.; CHANG, S. J. Association of emotional labor, self-efficaccy, ant Type A Personality with *Burnout* inKorean deantla hygienists. **J. Korean Med.** Sci. 32, n. 9, p. 1423-1430, 2017.

LEITE, D.; CAREGNATO, C. E.; LIMA, E. G. S.; PINHO, I.; MIORANDO, B. S., SILVEIRA, P. B. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação,** Campinas, v. 19, n. 1, p. 291- 312, mar. 2014.

LLORENS-GUMBAU, S.; SALANOVA-SORIA, M. Loss and gain cycles? A longitudinal study about *Burnout* engagement and self-efficacy. ***Burnout* Research**, v. 1, p. 3-11, 2014.

MARQUES, M. N.; KRUG, R. R.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *Burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, New Jersey, v. 2, p. 99-113, 1981.

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

NINA, Karla. **Fontes de autoeficácia docente: um estudo exploratório com professores de Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NURI, C.; DEMIROK, M. S.; DIREKTÖR, C. Determination of self-efficacy and *Burnout* State os teachers working in the special education Field in terms of diferente variables. **Journal of Education and Training Studies,** v. 5, n. 3, p. 160-166, 2017.

ORÇAN, M. Examination of self-efficacy and *Burnout* dynamics of preschool teachers in Turkey and United States. **European Journal of Educational Research**, v. 2. N. 1, p. 25-35, 2013.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). CID: *Burnout* é um fenômeno ocupacional. 29 de maio de 2019. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5949:cid-*Burnout*-e-um-fenomeno-ocupacional&Itemid=875. Acesso em: 30 maio 2019.

PÊGO, F. P. L.; PÊGO, D. R. Síndrome de *Burnout*. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 14, n. 2, p. 171-176, 2016.

PINHEIRO, Joana Margarida Vicente. **A investigação e as redes de conhecimento na European Network for Housing Research**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2013.

PIRES, D. A.; MONTEIRO, P. A. P.; ALENCAR, D. R.. Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física da região nordeste do Pará. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

RAMOS, M. F. H.; SILVA, S. S.; PONTES, F. R. Panorama das pesquisas sobre crenças coletivas de eficácia docente. **Revista Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 33-46, 2015.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no trabalho: percepções sobre a docência.** 2015. 239 f. Tese **(**Doutorado Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RODRIGUEZ, S. Y. S.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Impacto da regulação de emoções no trabalho sobre as dimensões do *Burnout* em psicólogos: o papel mediador da autoeficácia. **Análise Psicológica**, v. 2 (XXXV), p. 191-201, 2017.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, A. A.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. Revisão Sistemática da Prevalência da Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Baiana de Saúde pública,** v. 35, n. 2, p. 299-319 abr./jun. 2011.

SANTOS, R. N. M.; KOBASHI, N. Y. Bibliometria, ciantometria, infometria: conceitos e aplicações. **Pesq. Bras. Ci. Inf.,** Brasília, v. 2, n. 1, p. 155-172, jan/dez, 2009.

SAVAS, A. C.; BOZGEYIK, Y.; ESER, I. A study onthe relationship between teacher self efficacy and *Burnout*. **European Journal of Educational Research,** v. 3, n. 4, p. 159-166, 2014.

SILVA, Guadalupe de Moraes. **Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Sergipe.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SILVA, M. E. P. *Burnout*: por que sofrem os professores? **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, 2006.

SINOTT, Edilene Cunha**. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores de Educação Física das escolas municipais de Pelotas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SOUZA, L. A. S.; TORRES, A. R. R.; BARBOSA, G. A.; LIMA, T. J. S.; SOUZA, L. E. C. Bem-estar subjetivo e *Burnout* em Cadetes Militares: o papel mediador da autoeficácia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 4, p. 744-752, 2015.

SUPERVÍA, P. U.; BORDÁS, C. S.; BUIL, E. D. Como se interrelacionan las variables de *Burnout*, engagement y autoeficácia acadêmica? Um estúdio com adolescentes escolares. **Revista Electrõnica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 21, n. 2, p. 141-153, 2018.

TEJEDA, L. G. G. Síndrome de *Burnout* y autoeficácia em tripulantes de cabina en Lima. **Pensamiento Psicológico**, v. 16, n. 2, 2018.

WANT, A. C. V. D.; BROK, P. D.; BEIJAARD, D.; BREKELMANS, M.; CLAESSENS, L. C. A.; PENNINGS, H. J. M. The relation between teachers' interpersonal role identity and their self-efficacy, *Burnout* and work engagement**. Professional Development in Education, p. 488-504, sep. 2018.** Disponivel em**:** https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1511453**.** Acesso em 10 jan. **2019.**

YAO,Y.; ZHAO, S.; GAO, X.; AN, Z., WANG, S.; LI, H.; LI, Y.; GAO, L.; LU, L.; DONG, Z. General self-efficacy modifies the effect of stress on *Burnout* in nurses with different personality types. **BMC Health Serv Res**., v. 18, n. 1, p. 1-9, aug. 2018.

YILDIRIM, Í. The Correlation between Organizational Commitment and Occupational *Burnout* among the Physical Education Teachers: the Mediating Role of Self-Efficacy. ***International Journal of Progressive Education***, v. 11, n. 3, p. 119-130, out. 2015.

YU, J. H.; CHAE, S. J.; CHANG, K. H. The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic *Burnout* in medical school students. **Korean J. Med. Educ**, v. 28, n. 1, p. 49-55, 2016.

SEÇÃO III

ESTUDO 2

SÍNDROME DE *BURNOUT* E AUTOEFICÁCIA EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo

A Síndrome de *Burnout* tem sido objeto de investigação crescente nos últimos anos em professores, pois apresentam características de trabalho que parecem favorecer seu desenvolvimento. Em paralelo a isto, estudos recentes têm apontado o construto da autoeficácia como um possível fator de proteção ao *Burnout*. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi verificar a prevalência da Síndrome de *Burnout* e identificar os níveis de autoeficácia nos professores de Educação Física. Realizou-se, portanto, uma pesquisa de abordagem quantitativa, com 63 professores de Educação Física que atuam na Educação Básica. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados um questionário sociodemográfico; o *Maslach Burnout Inventory – MBI*, adaptado para professores e a Escala de Autoeficácia de professor de Educação Física. A análise dos dados foi feita a partir do software SPSS, versão 24. Os resultados mostraram que 69,8% (*n* = 44) dos participantes registraram altos índices de exaustão emocional, 44,4% (*n* = 28) alta despersonalização e 41,2% (*n* = 26) baixa realização pessoal no trabalho. Destes, 17,4% (*n* = 11) foram classificados com *Burnout* grave, pois foram afetados nas três dimensões da síndrome. Com relação a autoeficácia, 3,17% (*n* = 2) dos docentes foram classificados com baixa autoeficácia, 55,5 % (*n* = 35) moderada e 41,2% (*n* = 26) com altos índices. Os resultados indicam a necessidade de intervenções que auxiliem no tratamento e na prevenção de *Burnout* nos professores de Educação Física, uma vez 84,1% dos professores tem pelo menos uma das dimensões da síndrome instalada. Faz-se necessário também que providências sejam tomadas a fim de desenvolver a autoeficácia destes docentes, pois mais da metade apresenta níveis moderados, que podem piorar caso não haja medidas de prevenção.

Palavras-chave: *Burnout*. Crenças de autoeficácia. Docentes de Educação Física

Abstract

Burnout syndrome has been the subject of increasing research in recent years in teachers, since they present work characteristics that seem to favor their development. In parallel to this, recent studies have pointed to the construct of self-efficacy as a possible protection factor for *Burnout*. Therefore, the objective of this study was to verify the prevalence of *Burnout* Syndrome and identify levels of self-efficacy in Physical Education teachers. Therefore, a quantitative approach was carried out, with 63 Physical Education teachers working in Basic Education. A sociodemographic questionnaire was used as instruments for data collection; the Maslach *Burnout* Inventory - MBI, adapted for teachers and the Physical Education Teacher Self-Efficacy Scale. Data were analyzed using SPSS software, version 24. Results showed that 69.8% (*n* = 44) of the participants had high levels of emotional exhaustion, 44.4% (*n* = 28) high depersonalization and 41 , 2% (*n* = 26) low personal accomplishment at work. Of these, 17.4%

(*n* = 11) were classified as Severe *Burnout*, as they were affected in the three dimensions of the syndrome. Regarding self-efficacy, 3.17% (*n* = 2) of the teachers were classified with low self-efficacy, 55.5% (*n* = 35) moderate and 41.2% (*n* = 26) with high indices. The results indicate the need for interventions that aid in the treatment and prevention of *Burnout* in Physical Education teachers, since 84.1% of teachers have at least one of the dimensions of the syndrome installed. It is also necessary to take steps to develop the self-efficacy of these teachers, since more than half have moderate levels, which may worsen if there are no preventive measures.

Keywords: *Burnout*. Beliefs of self-efficacy. Physical Education Teachers

3.1 INTRODUÇÃO

Estudos em diferentes países e contextos culturais têm apontando os docentes entre os trabalhadores que apresentam os maiores índices nos níveis de estresse relacionado ao trabalho (CARLOTTO, 2002; BROUWERS; TOMIC; BOLUIJT, 2014; BORBA et al., 2015; CARLOTTO et al., 2015). De acordo com Borba et al. (2015) o trabalho docente é considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma atividade de risco desde 1981, e ainda compõe a segunda categoria profissional em todo o mundo que mais desenvolve problemas de saúde ocupacional. Nos últimos anos, pesquisas têm se voltado a investigar a saúde dos professores, pois estes lidam, no desenvolver de suas funções, com inúmeros fatores estressores que podem contribuir para o surgimento de enfermidades, entre as quais têm se destacado os problemas relacionados à saúde mental (CARLOTTO, 2002; REIS et al., 2006; CARLOTTO et al., 2014; 2015; BORBA et al., 2015).

As repercussões negativas do adoecimento destes profissionais, atingem não apenas sua saúde física e mental, mas também afetam diretamente a qualidade do ensino em decorrência do afastamento do trabalho, além de um aumento crescente no abandono da profissão. Tais consequências fazem com que os professores estejam entre os mais investigados no que diz respeito a problemas de saúde em decorrência da atividade laboral (CARLOTTO et al., 2015).

Apesar da profissão docente ter como premissa básica o ensino, os estudos têm mostrado que esta é permeada por inúmeras outras tarefas que extrapolam o ato de dar aula num determinado período de tempo dentro da escola (CARLOTTO et al., 2014). Carlotto et al. (2014) relatam entre as novas demandas do professor a necessidade de dominar as novas tecnologias; a abordagem de temas transversais como sexualidade; realizar trabalhos administrativos; elaborar atividades extraescolares; participação em seminários, reuniões pedagógicas, conselho de classe e atender as dificuldades de aprendizagem de cada aluno individualmente. Diante disso, o tempo para realizar as tarefas seria escasso frente a intensa

carga de trabalho extraclasse posta a este profissional. A associação entre essas inúmeras exigências pode trazer impactos negativos na saúde desses trabalhadores.

No contexto da docência também se tem os problemas enfrentados pelos professores de Educação Física, cuja demanda, além das já enfrentadas pelos demais professores, possui particularidades que fazem com que a prática pedagógica deste tenha sobrecargas que podem facilitar o adoecimento. Marques et al. (2015) mencionam entre os desafios do cotidiano do trabalho do professor de Educação Física: a desvalorização da disciplina no currículo escolar, como sendo uma disciplina que não contribui efetivamente para a formação dos alunos e a escassez ou precariedade da estrutura física e material para as aulas de Educação Física. Além destas, Santini e Molina Neto (2005) constataram ainda que entre os principais problemas relatados por professores de Educação Física no desenvolvimento da profissão, estão: formação inicial deficitária; multiplicidade de papéis do professor; violência e insegurança na escola; conflitos nas relações interpessoais com colegas de trabalho.

No município de Belém-PA, Freitas (2010) entrevistou 22 professores de Educação Física de escolas municipais. O objetivo era compreender de que forma a saúde destes era afetada pelos processos de precariedade do trabalho. Além disso, o autor realizou registros fotográficos que retratavam a realidade do sofrimento estampado principalmente no corpo dos docentes. As quadras geralmente descobertas, foram consideradas um fator impeditivo para as aulas, pois tornam o ambiente de aula imprevisível, principalmente por conta das questões climáticas na região. O excesso de exposição ao sol é um problema recorrente e que tem influenciado o surgimento de doenças na pele, entre eles o câncer, que acometeu um dos participantes do estudo.

Segundo Silva et al. (2008), de modo geral, os docentes estão submetidos a dois tipos de agentes estressores, externos e internos, que colaboram para a insatisfação ou prejuízo tanto físico quanto psicológico do trabalhador que não consegue responder de forma adequada aos problemas enfrentados. Entre os fatores externos estão questões referentes ao ambiente de trabalho, relação com os colegas de profissão e com os usuários dos serviços prestados, por exemplo. Pode-se citar neste aspecto: as condições precárias de trabalho; deterioração das relações entre os pares; mau comportamento dos alunos, salas superlotadas, carga horária elevada. Já os fatores internos, são relativos às características individuais do professor e sua maneira de lidar com as situações do cotidiano; sua autoestima, seus valores e pensamentos, emoções, comportamentos, personalidade, vulnerabilidades biológicas ou psicológicas;

autocobrança; ter elevadas expectativas quanto aprovação e elogios de pais, alunos, administradores, entre outros (SILVA et al., 2008).

De acordo com Dias (2013), muitos trabalhadores conseguem enfrentar diariamente os múltiplos problemas relacionados às atividades ocupacionais, evitando assim o adoecimento. Apesar disso, os acontecimentos que ocasionam estresse constantemente no ambiente de trabalho podem facilitar o surgimento de psicopatologias (DIAS, 2013). Ferreira (2014) acrescenta, que no caso dos professores, a naturalização das condições de trabalho adversas, contribui diretamente para o aumento de resultados negativos no exercício da função, como também para um possível abandono da carreira. Diehl e Marin (2016) afirmam que o estresse e a Síndrome de *Burnout* são as principais causas de afastamento dos professores.

Pesquisa realizada por Reis (2014), no Estado do Pará, com professores da Rede Municipal de Ensino de Belém, buscou identificar as causas do adoecimento destes profissionais. Participaram da pesquisa 12 professores que trabalhavam nas escolas com o maior número de casos de docentes em processo de adoecimento, segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado o *Self-Report Questionaire*, ferramenta que permite relacionar as características do trabalho com o sofrimento psíquico e o adoecimento. Além disso foram feitas entrevistas com os docentes. Os resultados revelaram que o adoecimento dos professores estava relacionado a existência de mal-estar docente que corroborava com o desgaste e insatisfação com o trabalho; às condições de trabalho ligadas a processos de intensificação e precarização do trabalho docentes; assim como ao alto grau de exigência em relação as avaliações de âmbito nacional, porém sem oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho.

O mal-estar docente foi um termo cunhado pelo pesquisador espanhol José Emanuel Esteve (XAVIER, 2014). Segundo Xavier (2014), Esteve relaciona essa sensação de mal-estar com diversas transformações sociais que aconteceram nos últimos anos, como por exemplo: o crescimento das fontes de informação alternativas à escola, as novas expectativas quanto ao ensino escolar, aumento das demandas no trabalho do professor, entre outras questões que acabaram causando uma ruptura no consenso quanto ao papel da escola, do professor, além dos objetivos do ensino.

De acordo com Xavier (2014), o reflexo mais visível desse mal-estar que acomete os docentes é o crescimento dos pedidos de licença em virtude dos problemas de saúde, entre os quais tem se destacando nos últimos anos a Síndrome de Esgotamento Profissional, também denominada internacionalmente de Síndrome de *Burnout*. Para Rodriguez, Carlotto e Câmara

(2017) e Carlotto (2002), o *Burnout* tem sido um dos temas mais presentes nos estudos da Psicologia Ocupacional uma vez que já possui inúmeros estudos consolidados que mostram as consequências negativas no desempenho e na saúde dos trabalhadores, principalmente nos que atuam na educação, como os professores.

Segundo a 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), o *Burnout* é um fenômeno ocupacional, sendo uma síndrome resultante do estresse crônico no ambiente de trabalho que não foi gerenciado com êxito. É uma resposta emocional ao estresse intenso e contínuo no trabalho, principalmente entre os profissionais que exercem suas funções em contato direto com pessoas, assim como atuam em contexto ocupacional com demasiada pressão, pouco reconhecimento, conflitos e poucas gratificações emocionais (REIS et al., 2006; SILVA et al., 2008; DIAS, 2013; BORBA et al., 2015; CARLOTTO et al., 2015).

A abordagem mais aceita e utilizada pelos pesquisadores a fim de investigar a Síndrome de *Burnout* é a concepção sociopsicológica ou psicossocial, desenvolvida por Christina Maslach e seus colaboradores. Com base nessa perspectiva, o *Burnout* é caracterizado pela presença da relação entre suas três dimensões, que são: *exaustão emocional*, *despersonalização* e *reduzida realização pessoal no trabalho* (CODO, 1999; MASLACH; SCHALFELI; LEITER, 2001; MASLACH, 2003; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2008; SANTOS; NASCIMENTO SOBRINHO, 2011; DIAS, 2013; YILDIRIM, 2015, BORBA et al., 2015).

A ***exaustão emocional*** corresponde a sensação de estar desgastado emocionalmente e fisicamente devido ao trabalho, o profissional sofre um esgotamento da energia e sente-se incapaz de dedicar-se as suas atividades ocupacionais, chega, por assim dizer, aos limites de suas possiblidades. Além disso, o indivíduo carece de recursos emocionais e afetivos, geralmente em consequência do excesso de trabalho. A ***despersonalização***, também denominada de cinismo, está relacionada a atitudes negativas nas relações interpessoais no ambiente de trabalho. O trabalhador tem sentimentos de indiferença, um distanciamento psicológico dos destinatários dos serviços, bem como dos companheiros de trabalho, minimizando a relação com eles. Por fim, a ***reduzida realização pessoal*** está associada a uma autoavaliação negativa que o profissional faz de si mesmo. Portanto, sente-se inadequado no ambiente de trabalho, insatisfeito, incompetente e desmotivado, passa a ter uma autopercepção negativa de si mesmo e de suas realizações frente as tarefas laborais (SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2008; PIRES; MONTEIRO; ALENCAR, 2012; DIAS, 2013; YILDIRIM, 2015).

Apesar de ser uma área de investigação com inúmeras pesquisas na categoria docente, Yildirim (2015) enfatiza que tem havido poucos estudos sobre a Síndrome de *Burnout* entre

professores que ensinam o mesmo assunto. Por isso, parece ser necessário que os estudos sobre *Burnout* sejam complementados por pesquisas envolvendo grupos que lecionem a mesma disciplina, em virtude de suas especificidades na prática pedagógica, como é o caso dos professores de Educação Física.

Pires, Monteiro e Alencar (2012), realizaram uma pesquisa com 40 professores de Educação Física, da Região Nordeste do Pará, a fim de mensurar as dimensões da Síndrome de *Burnout*. Utilizaram o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e um questionário sociodemográfico para coleta dos dados. Os resultados mostraram valores intermediários nas dimensões de *Burnout* entre o grupo investigado. Outro estudo, desenvolvido por Valério, Amorim e Moser (2009), teve como objetivo comparar os níveis de *Burnout* entre professores de Educação Física e de outros componentes curriculares. Participaram da pesquisa 87 docentes de Educação Física e 99 de outras disciplinas. Também utilizaram o MBI, além de uma escala de estresse e um questionário sociodemográfico. Entre os professores de outras disciplinas a prevalência do *Burnout* foi de 29,3%, enquanto dos professores de Educação Física foi de 10%. Por outro lado, os docentes de Educação Física desenvolviam o *Burnout* mais rapidamente do que os outros professores, principalmente em seus primeiros anos de trabalho.

De acordo com Dias (2013), os níveis de exaustão emocional e de despersonalização estão diretamente relacionados à sobrecarga de trabalho e aos conflitos nos relacionamentos interpessoais no ambiente ocupacional, respectivamente. A reduzida realização pessoal por sua vez, está ligada a falta de recursos pessoais, que podem estar intrinsicamente associados a um baixo senso de autoeficácia.

A autoeficácia é um construto central na Teoria Social cognitiva (TSC) de Albert Bandura. De acordo com a TSC, o ser humano é um agente, ou seja, é alguém com capacidade de influenciar o próprio comportamento e as circunstâncias que circundam a sua vida, e não são apenas mero reflexo dessas condições (BANDURA, 2005). Sendo assim, na TSC, o comportamento humano deve ser compreendido a partir da reciprocidade triádica, que se exprime por meio da interação entre fatores ambientais, comportamentais e os fatores pessoais. Esses elementos são interconectados e interdependentes, e tanto influenciam quanto são influenciados uns pelos outros (BANDURA, 2008; PAJARES; OLAZ, 2008).

A autoeficácia é uma dimensão da personalidade, ou seja, é um fator pessoal entre os elementos da reciprocidade triádica, e pode ser compreendida como uma crença, percepção ou expectativa das pessoas (AZEVEDO, 1997; BZUNECK, 2000). A autoeficácia é o julgamento que o indivíduo de suas próprias capacidades para desempenhar determinada tarefa frente aos

desafios; é a forma como ele interpreta as habilidades de enfrentamento que possui para lidar com situações desafiadores e alcançar os objetivos traçados e que tem, por consequência, uma influência direta no comportamento (BANDURA, 1977; 1986; 1995; BZUNECK, 2000). No que diz respeito a autoeficácia do professor, esta corresponde ao julgamento que o docente faz sobre a própria capacidade de ensinar, mesmo em situações desafiadoras e com discentes difíceis de lidar (TSCHANNEM-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007; FERNANDEZ, 2015).

Segundo Bzuneck (2000), devido a condições objetivas tão adversas, os professores sofrem constantemente abalos em sua motivação a fim de demandarem esforços para atingir a metas educacionais com seus alunos. Carlotto et al. (2015) e Dias (2013) afirmam que as muitas exigências e os poucos recursos pessoais, bem como a exaustão e a sensação de falta de energia para lidar com as situações difíceis no ambiente de trabalho, podem ocasionar sucessivas crises de autoeficácia, que com o tempo podem gerar *Burnout*. A autoeficácia tem sido indicada em estudos recentes como um fator de proteção à Síndrome de *Burnout*. Por outro lado, uma baixa percepção de autoeficácia está diretamente relacionada com os sintomas da síndrome (FERREIRA; AZZI, 2011; DIAS, 2013; RODRIGUES; CARLOTTO; CÂMARA, 2014; SOUZA et al., 2015; YILDIRIM, 2015).

Estudo desenvolvido por Bernardini (2017), teve como objetivo investigar as possíveis correlações entre a Síndrome de *Burnout* e as crenças de autoeficácia de 356 professores de ensino superior. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados a Escala de autoeficácia (POLYDORO et al., 2004) e o *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Os resultados identificaram associações significativas entre *Burnout* e autoeficácia, evidenciando que a propensão ao *Burnout* era maior em docentes que apresentavam menor percepção de autoeficácia. Além disso, a prevalência de sintomas como distúrbios do sono, cansaço intenso e desânimo foi maior em participantes com baixos níveis de autoeficácia.

Para Ferreira e Azzi (2011, p.186), uma vez que a TSC aponta que a constituição do sujeito, neste caso o professor, ocorre com base na interação entre o ambiente que faz parte, as cognições pessoais e o comportamento, esta teoria "sinaliza a possibilidade de uma proposta explicativa consistente para o adoecimento", como no caso dos sintomas associados ao *Burnout*. Farsani, Aroufzad e Farsani (2012) afirmam que o *Burnout* é explicado algumas vezes como resultado da associação entre variáveis contextuais e de personalidade. Porém, um traço da personalidade, como a autoeficácia, tem sido negligenciado na maioria dos estudos (DIAS, 2013).

Infere-se, a partir da problemática apontada, ser necessário investigar não apenas os níveis de *Burnout*, como também a sua relação com a percepção de autoeficácia entre docentes, pois as pesquisas que analisam estas variáveis ainda são escassas (FERREIRA; AZZI, 2011; DIAS, 2013; YILDIRIM, 2015; BERNARDINI, 2017). Sendo assim, este estudo tem como objetivo verificar a prevalência da Síndrome de *Burnout* e identificar os níveis de autoeficácia nos professores de Educação Física, tendo em vista que esse grupo de docentes possui características específicas em sua prática pedagógica que podem contribuir para o desenvolvimento de *Burnout* no decorrer da carreira.

3.2. METODOLOGIA

3.2.1. Delineamento do estudo

Quanto a abordagem, trata-se de uma pesquisa quantitativa. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010) esse tipo de pesquisa considera aquilo que pode ser quantificável, traduzindo em números informações e opiniões a fim de analisá-las e classificá-las. Quanto aos objetivos constitui-se como uma pesquisa descritiva, pois tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno e neste caso, também verificar o estabelecimento de associações entre variáveis, além disso, utiliza técnicas padronizadas de coletas de dados, como o questionário (GIL, 2008; KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010). Quanto aos procedimentos, pode ser considerada um levantamento de campo, pois caracteriza-se por interrogação ao grupo de indivíduos que se deseja conhecer o comportamento. De acordo com Gil (2008, p. 55), no levantamento "basicamente, procede-se à solicitação e informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado, para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados".

3.2.2. Participantes

A amostra foi do tipo não probabilística, por conveniência, constituída por 63 professores de Educação Física que atuam em escolas públicas e particulares do município de Belém e região Metropolitana, no Estado do Pará. Inicialmente, o *link* com os questionários foi enviado por meio de aplicativo de mensagem para um grupo de 24 professores de Educação Física de um curso de especialização com o qual a pesquisadora tinha contato. Estes docentes puderam compartilhar o link com os questionários, por meio de mesmo aplicativo de

mensagens, com outros professores de Educação Fisica. Além disso, o mesmo *link* foi disponibilizado em redes sociais da pesquisadora e do grupo de pesquisa NEAC, como Facebook e Instagram. Não houve como contabilizar o número total de professores alcançados pelos links e divulgação da pesquisa, entretanto, os 63 professores deste estudo, foram os que se dispuseram a responder o questionário enviado de forma eletrônica, concordando em participar. O convite para participar da pesquisa foi feito para professores de Educação Física que atuavam na Educação Básica, sendo este o critério de inclusão para a seleção dos participantes.

3.2.3. Instrumentos para coleta de dados

Como instrumentos para coletas dos dados foram utilizados: 1) questionário sociodemográfico; 2) *Maslach Burnout Inventory* – MBI (versão para professores) e a 3) Escala de Autoeficácia de professor de Educação Física (EAEF).

O ***Questionário Sociodemográfico e de trabalho*** (Apêndice B) foi construído com base em estudos como os de Iaochite (2007), Sinott (2013) e Bernardini (2017). Teve como finalidade adquirir informações quanto a caracterização sociodemográfica e de trabalho dos participantes como, sexo, idade, estado civil, renda, grau de formação, carga horária do trabalho, tipo de instituição em que trabalha e tempo de atuação como professor de Educação Física.

O ***Maslach Burnout Inventory*** (MBI-versão para professores) (Anexo A) é considerado até então, o instrumento mais utilizado para avaliar a Síndrome de *Burnout* (CODO, 1999; MORENO-JIMENEZ et al., 2002; CARLOTTO; CÂMARA, 2004; BENEVIDES-PEREIRA et al., 2008; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2008; PIRES; MONTEIRO; ALENCAR, 2012; SINOTT, 2013; BERNARDINI, 2017). O MBI utilizado neste estudo foi originalmente elaborado por Maslach e Jackson (1981) e adaptado e validado para ser utilizado com professores brasileiros pelo GEPEB, Grupo de Estudos sobre Estresse e Burnout (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2008). Estudos com professores de Educação Física como os de Moreira et al. (2009), Pires, Monteiro e Alencar (2012), Sinott (2013) e Silva (2014) - que tiveram como objetivo verificar a prevalência das dimensões de *Burnout* - utilizaram esta escala.

O MBI é um questionário autoaplicável, constituído de 22 afirmativas em escala do tipo *Likert* de 7 pontos, cujo grau de intensidade varia entre 0 a 6, quanto maior o número escolhido, maior é a frequência com que sente cada uma das afirmativas (SILVA, 2014). A descrição de

cada ponto da escala é: 0- nunca; 1- Uma vez ao ano; 2- Uma vez ao mês; 3- Algumas vezes ao mês; 4- Uma vez por semana; 5- Algumas vezes por semana e 6- Todos os dias.

As 22 questões do MBI visam identificar os escores de *Exaustão Emocional*, *Despersonalização* e da *Realização Pessoal no trabalho*, por meio de afirmativas voltadas para cada uma destas dimensões. O *Burnout* é constatado a partir de altos níveis de exaustão emocional e despersonalização, e baixos índices de realização pessoal simultaneamente. Níveis intermediários da síndrome são representados por valores médios nos escores das três dimensões. Um baixo nível de *Burnout* é representado por escores baixos nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização e escores elevados na dimensão realização pessoal. A dimensão exaustão emocional é composta por 9 itens na escala (questões 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20); a despersonalização possui 5 itens (questões 5, 10, 11, 15 e 22) e a realização pessoal no trabalho conta com 8 itens no questionário (questões 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21) (CARLOTTO; CAMARA, 2004; SINOTT, 2013; SILVA, 2014). Os resultados da análise da confiabilidade das Escalas para avaliar *Burnout* em Professores de Educação Física neste estudo, apresentou valores α de *Cronbach* de 0,66. Em pesquisa anterior o teste de correlação da escala do MBI, demonstrou níveis aceitáveis de reprodutibilidade (0,60 a 0,80). O teste alfa de *Cronbach* apontou alto índice de consistência interna para exaustão emocional ($\alpha = 0,88$) e realização pessoal ($\alpha = 0,82$) e índices moderados para despersonalização ($\alpha = 0,58$) (CARLOTTO; CÂMARA, 2004; MOREIRA et al., 2009).

É possível também classificar o *Burnout* segundo os graus de gravidade como: fraco, moderado e severo, tendo como base o número de dimensões atingidas (BERNARDINI, 2017). Um grau de gravidade é classificado como fraco quando apenas uma das dimensões é afetada, sendo considerado assim um estágio inicial do desenvolvimento da síndrome. Considera-se gravidade moderada quando são afetadas duas dimensões. Quando se atinge as três dimensões, a gravidade é tida como severa. Segundo Carlotto e Câmara (2004) o MBI avalia como o trabalhador vivencia as situações de trabalho, de acordo com a exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Entretanto, apesar de avaliar os escores destas três características, o MBI não é capaz de identificar os fatores que são responsáveis pelo desenvolvimento dos sintomas de cada uma destas dimensões da síndrome.

De acordo com Iaochite (2007) e Venditti Júnior (2005) a ***Escala de Autoeficácia de Professor de Educação Física*** (EAED) (Anexo B) foi traduzida e adaptada por Polydoro et al. (2004) e levou em consideração a especificidade da Educação Física e a realidade brasileira. A EAED é derivada da escala *Ohio State Teacher Efficaccy Scale*, de Tschannen-Moran e

Woolfolk Hoy (2001), que é do tipo *Likert* de 9 pontos, possui 24 itens e é subdividida em três fatores: eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo de sala de aula (IAOCHITE, 2007).

A escala adaptada por Polydoro et al. (2004) utilizada neste estudo, também é composta por 24 itens, porém, considerando a realidade brasileira, é do tipo *Likert* de 6 pontos, representados pela marcação de 1- pouquíssimo, 2- moderadamente pouco, 3- pouco, 4- muito, 5- moderadamente muito e 6- muitíssimo. As questões da EAED eram precedidas da fórmula "Quanto você pode fazer para" em todos os quesitos. É subdividida em dois fatores de avaliação (α de *Cronbach* = 0,937). O fator 1 é o da *Eficácia da Intencionalidade da ação docente* (α de *Cronbach* = 0,913), formado por 14 itens (questões 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 23). O fator 2 é a *Eficácia no Manejo de classe* (α de *Cronbach* = 0,863), composto por 10 itens (questões 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24) (VENDITTI JÚNIOR, 2005; IAOCHITE, 2007). Os resultados da análise da confiabilidade da Escala para avaliar a Autoeficácia em Professores de Educação Física do presente estudo, encontrou valores α de *Cronbach* de 0,95. Estudos nacionais como os de Venditti Júnior (2005), Iaochite (2007), Ferreira (2011) e Bernardini (2017) utilizaram este instrumento.

3.2.4. Procedimentos éticos

Este estudo faz parte do projeto macro intitulado *"Estresse, Burnout e Regulação emocional: implicações para professores e alunos"*, realizado pelo Núcleo de Estudos aplicados ao Comportamento (NEAC), que é um grupo de estudos e pesquisa, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os procedimentos éticos foram realizados com base na Resolução N°196 do Conselho Nacional de Saúde, sendo assim esta pesquisa tem autorização do Comitê de Ética da UFPA, conforme Parecer Consubstanciado N° 3.026.005 (ANEXO C). Os participantes deste estudo, foram informados do objetivo da pesquisa, assim como dos cuidados éticos tomados, e assinalaram positivamente por meio eletrônico, o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

3.2.5. Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coletas de dados foi realizado via web. Todos os instrumentos foram digitados e encaminhados no formato de um Formulário Google, que foi compartilhado por

meio de aplicativos de mensagens de texto para professores de Educação Física. O Formulário Google é um software livre que permite criar questionários *on-line*, que podem ser acessados por meio de um *link* de URL. Uma vez que o questionário é preenchido por completo, o software armazena os dados em uma planilha do Excel. Coletas de dados dessa natureza já foram realizadas em estudos como os de Bernardini (2017), Sanchez et al. (2014).

3.2.6. Procedimento de análise de dados

Os dados originalmente armazenados na planilha do Excel foram inseridos no software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 24 e analisados neste programa, com estatística descritiva, por meio de cálculos de médias e percentuais, alguns deles representados em tabelas e gráficos. A partir desse software foram geradas as estatísticas descritivas fundamentadas nos resultados de cada instrumento utilizado. A análise dos escores de *Burnout* foi realizada com base nos pontos de corte da Tabela 1, que foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e *Burnout* (GEPEB), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Apresenta assim, as pontuações baixa, média e alta para cada dimensão da Síndrome de *Burnout*.

Tabela 1 - Classificação dos índices das dimensões de *Burnout*.

Dimensões	**Pontos de Corte**		
	Baixo	Médio	Alto
Exaustão emocional	0-15	16-25	26-54
Despersonalização	0-02	03-08	09-30
Realização Pessoal	0-33	34-42	43-48

Fonte: Benevides-Pereira (2001); Pires; Monteiro; Alencar (2012); Sinott (2013).

No caso da autoeficácia os índices de percepção foram feitos com base na pontuação da EAEF em sua totalidade, que pode variar entre o mínimo de 24 pontos e o máximo de 144 pontos. O ponto médio desta escala é de 84. A pontuação da subescala Intencionalidade da ação docente varia entre 14 e 84 pontos e da subescala Manejo de Classe é de 10 a 60 pontos (IAOCHITE, 2007). Além desta classificação, que considera a soma total de pontos, utilizou-se também uma classificação com base na média dos pontos na escala Likert (de 1 a 6 pontos). Sendo assim, os resultados com pontuação entre 1 e 2,9 foram classificados com baixa autoeficácia, entre 3 e 4,9 foram considerados índices moderados de autoeficácia e entre 5 e 6 foram com níveis elevados de autoeficácia (FERREIRA, 2011; BERNARDINI, 2017).

3.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.3.1. Caracterização da Amostra

A Tabela 2 apresenta a caracterização geral dos professores de Educação de acordo com as variáveis sociodemográficas e de trabalho analisadas. Como características sociodemográficas foram analisadas as seguintes variáveis: sexo, estado civil, idade e formação acadêmica. Já os dados relacionados ao trabalho foram: tipo de instituição, carga horária, tempo de atuação na profissão e renda salarial.

Tabela 2 – Quantidade e percentual de professores de Educação Física, do município de Belém e região metropolitana, de acordo com as variáveis sociodemográficas e de trabalho, 2019 (continua).

PARTICIPANTES	**Quantidade**	**Percentual**
Sexo		
Feminino	39	61,9
Masculino	24	38,1
Total	63	100,0
Estado Civil		
Casados (as)	25	39,7
Solteiros (as)	38	60,3
Total	63	100,0
Faixa Etária		
De 20 a 30 anos	20	31,7
De 31 a 40 anos	25	39,7
De 41 a 50 anos	15	23,8
Maior que 51 anos	3	4,8
Total	63	100,0
Formação Acadêmica		
Graduação	21	33,3
Especialização	36	57,1
Mestrado	4	6,3
Doutorado	2	3,2
Total	63	100,0
Tipo de Instituição		
Pública	44	69,9
Privada	15	23,8
Pública e Privada	4	6,3
Total	63	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Tabela 2 - Caracterização dos professores de Educação Física, do município de Belém e região metropolitana, de acordo com as variáveis sociodemográficas e de trabalho, 2019 (conclusão).

PARTICIPANTES	Quantidade	Percentual
Carga Horária Semanal		
Até 20h semanais	14	22,2
De 21 a 40h semanais	36	57,2
Maior que 40h semanais	13	20,6
Total	63	100,0
Tempo de Atuação		
Menos que 1 ano	5	7,9
De 1 a 5 anos	19	30,2
De 6 a 10 anos	11	17,5
De 11 a 15 anos	13	20,6
Mais que 16 anos	15	23,8
Total	63	100,0
Renda Salarial		
De 1 a 3 salários mínimo	27	42,9
De 4 a 6 salários mínimo	21	33,3
Maior que 6 salários mínimo	15	23,8
Total	63	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Com relação ao sexo, os professores investigados em sua maioria são mulheres (61,9%), enquanto os homens representaram 38,1 % da amostra (Tabela 2). Quanto ao estado civil, 60,3% dos docentes se declararam solteiros e 39,7% são casados (Tabela 2). A idade dos docentes variou entre 20 e 61 anos, sendo a idade média de ±36,1 (DP = 8,69). Quanto ao grau de formação, 57,1% dos entrevistados possuem especialização, 33,3% possuem apenas a graduação, 6,3% possuem mestrado e 3,2% possuem o doutorado (Tabela 2). Quanto ao tipo de instituição de ensino em que lecionam, 69,9% trabalham apenas em escolas públicas, 23,8% apenas em escolas privadas e 6,3% atuam em escolas públicas e privadas (Tabela 2). No que diz respeito a carga horária semanal de trabalho, maioria dos professores (57,2%) trabalham de 21 a 40 horas por semana (Tabela 2). Com relação ao tempo de atuação na área, 30,2% está atuando de 1 a 5 anos, seguidos daqueles que estão há mais 16 anos na profissão (23,8%) e apenas 7,9% trabalha há menos de um ano (Tabela 2). Quanto a renda salarial a maior parte dos entrevistados recebe de 1 a 3 salários mínimos (42,8%) (Tabela 2).

3.3.2. Índices de *Burnout* entre os professores de Educação Física

Considerando os critérios de classificação do MBI adaptado para professores e validados para estudos nacionais (CARLOTTO; CÂMARA, 2004), a Tabela 3 apresenta os resultados referentes a prevalência e gravidade do *Burnout* na amostra geral dos professores de Educação Física.

Tabela 3 – Quantidade e Percentual de Professores de Educação Física, do município de Belém e região metropolitana, segundo a Prevalência e gravidade da Síndrome de *Burnout*, 2019.

Presença de Burnout conforme Classificação do MBI	**N**	**%**
Combinação dos três indicadores	11	17,5
Algum indicador apenas	52	82,5
Total	63	100,0
Gravidade de Burnout		
Fraca	19	30,2
Moderada	23	36,5
Severa	11	17,5
Total	53	84,2

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Levando em conta a classificação proposta pelo MBI, observa-se primeiramente que 17,5% sinalizam a presença da síndrome entre os professores de Educação Física, ou seja, apresentaram alta exaustão emocional, alta despersonalização e baixa realização pessoal simultaneamente (Tabela 3). Enquanto 82,5% dos participantes não apresentaram essa combinação de fatores ao mesmo tempo (Tabela 3). Todavia, considerando o grau de gravidade definido por Bernardini (2017), verifica-se que 84,2% dos docentes são afetados de algum modo pela síndrome (Tabela 3). Destes, 30,2% são atingidos por pelo menos uma das dimensões, gravidade considerada fraca e 36,5% por duas das três dimensões, indicando gravidade moderada de *Burnout* (Tabela 3). Além disso, um total de 12,6% (n = 8) da amostra, apresentou níveis baixos ou médios de exaustão emocional e despersonalização, e escores médios ou altos de realização pessoal ao mesmo tempo, não sendo classificados, portanto, quanto ao nível de gravidade do *Burnout*. Apenas 3,17% (n = 2) dos participantes não tiveram nenhum indício de *Burnout*, apresentando baixa exaustão emocional, baixa despersonalização e alta realização pessoal.

Esses resultados mostram-se inquietantes, uma vez que um número elevado dos participantes deste estudo é afetado em maior ou menor grau pelas dimensões da síndrome de *Burnout.* Codo e Vasques-Menezes (1999), observam que um índice moderado de *Burnout* é preocupante a partir de uma perspectiva epidemiológica, pois considera-se, neste caso, que o

processo de desenvolvimento da síndrome já está em andamento. Estudos indicam que o estabelecimento se dá forma lenta e gradual, acometendo o indivíduo de maneira única e gradativamente (MASLACH; LEITER, 1997; PÊGO; PÊGO, 2016).

Na Tabela 4 são apresentadas as médias das pontuações de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal dos professores de Educação Física que apresentaram gravidade severa de *Burnout*.

Tabela 4 – Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de *Burnout* de professores que apresentaram gravidade severa da síndrome.

Classificação	N	%	Média	Desvio-Padrão
Alta Exaustão Emocional	11	17,4	40,4	8,85
Alta Despersonalização	11	17,4	15,1	4,04
Baixa Realização Pessoal	11	17,4	22,2	3,60

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

De acordo com Pêgo e Pêgo (2016, p.173) o *Burnout* em professores prejudica o ambiente educacional, pois leva os profissionais "a um processo de alienação, cinismo, apatia, problemas de saúde e intenção de abandonar a profissão", gerando repercussões negativas no sistema educacional e na qualidade da aprendizagem. Além disso, por mais que o *Burnout* seja uma condição associada apenas a fatores estressores do ambiente de trabalho, seus efeitos interferem em todas as áreas da vida do sujeito, desencadeando prejuízos tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

3.3.3 Classificação dos níveis de *Burnout* por dimensão

Tratando especificamente de cada dimensão, a Tabela 5 apresenta os resultados referentes à exaustão emocional na amostra geral. A exaustão emocional remete a sensação de haver chegado ao limite, nessa circunstância os professores sentem que não conseguem dar mais de si mesmos em nível psicológico (MASLACH; JACKSON, 1981). Percebem-se como esgotados e sem energia, além de desgastados física e emocionalmente em decorrência do contato diário com problemas no trabalho (CODO, 1999; LEITE, 2007; BENENEVIDES-PEREIRA, 2008). Estudos têm considerado a exaustão emocional como fator central na Síndrome de *Burnout* (MASLACH; JACKSON, 1981; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014).

Tabela 5 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de exaustão emocional na amostra dos professores de Educação Física, 2019.

Classificação	N	%	Pontos Média	Desvio-Padrão
Baixa	5	7,9	11,6	2,30
Média	14	22,2	21,0	2,86
Alta	44	69,9	36,4	7,08
Total	63	100,0	31,3	10,86

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Os dados revelam que apenas 7,9% dos entrevistados apresentaram baixos escores, enquanto que 69,9% dos professores tem altos índices de exaustão emocional e 21% níveis intermediários da dimensão (Tabela 5). Ao analisar as questões referentes à exaustão emocional no MBI, constatou-se que 63,4% (*n* = 40) dos professores de Educação Física sentem-se exaustos pelo trabalho de "uma" a "algumas vezes por semana". Ao responder a afirmativa "Sinto que atingi o limite das minhas possibilidades", 23,8% (*n* = 15) assinalaram que isso ocorre na frequência entre "uma vez por semana" a "algumas vezes por semana". O fato de trabalhar com alunos faz com que 26, 9% dos professores sintam-se estressados entre "uma vez por semana" e "algumas vezes na semana", além disso, desempenhar essa tarefa o dia inteiro exige um grande esforço de 38,0% dos participantes algumas vezes ao longo da semana de trabalho. Outra assertiva de destaque foi o sentimento de frustração em relação ao trabalho, pois mais da metade dos participantes (57,1%, *n* = 36) afirmaram que se sentem frustrados entre "uma vez ao mês" e "algumas vezes por semana". Pode-se inferir que é necessário que medidas sejam tomadas o quanto antes a fim de amenizar os elevados índices de exaustão entre os professores de Educação Física.

Na Tabela 6, são apresentados os resultados concernentes a dimensão da despersonalização. Maslach e Jackson (1981) ressaltam que a despersonalização está ligada ao desenvolvimento de sentimentos negativos e cínicos me relação aos usuários do serviço prestado, os trabalhadores passam a ter uma percepção mais desumanizada dos outros. Nesse sentido, os professores podem ter comportamentos mais impessoais e frios nas relações interpessoais e frios no trabalho, seja com os alunos ou colegas de profissão.

Tabela 6 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Despersonalização na amostra dos professores de Educação Física, 2019 (continua)

Classificação	N	%	Média	Desvio-Padrão
Baixa	17	27,0	0,8	1,14

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Tabela 6 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Despersonalização na amostra dos professores de Educação Física, 2019 (conclusão).

Classificação	N	%	Pontos Média	Desvio-Padrão
Média	18	28,6	6,1	1,58
Alta	28	44,4	13,8	4,41
Total	63	100,0	8,1	6,34

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Os resultados apontam que um total de 44,4% apresentou escores altos de despersonalização, o que representa quase metade dos participantes (Tabela 6). É possível constatar também 28,6% de professores com índices intermediários de despersonalização (Tabela 6), que com o passar do tempo, sem intervenções para melhoria, podem agravar esse quadro entre os docentes de Educação Física.

Entre as questões referentes a despersonalização, verificou-se que 17,5% (n = 11) dos professores demonstraram preocupação, “algumas vezes por semana”, com o fato de que o trabalho esteja endurecendo-os emocionalmente. Além disso, 19% (n = 12) dos professores sentem que têm se tornado mais insensíveis desde que exercem a docência, entre “uma vez ao mês” e “algumas vezes por semana”. Estudos tem mostrado que os professores de Educação Física têm pouco contato com os seus colegas de trabalho, seja por ter que dar aula num espaço mais separado na estrutura escolar, ou até mesmo por, em alguns casos, não ser chamado a participar nas atividades pedagógicas com outros professores e gestão, como reuniões, conselhos de classe, etc. (SALGADO; SALLES; ALVES, 2012; CIESLINSKI; SZUM, 2014; COLAKOGLU; YILMAZ, 2014).

Essas situações de maneira recorrente fazem com que muitos destes profissionais sintam-se desvalorizados e até mesmo inferiores na hierarquia informal dos professores, visto que, para alguns, o trabalho do docente na Educação Física não demanda tanto esforço e que é preciso apenas “jogar bola” com os alunos (CIESLINSKI; SZUM, 2014). Além disso, a literatura tem apontado pouco interesse dos alunos por esse componente curricular, pois acreditam não ser importante para formação acadêmica (HA; KING; NAEGER, 2011; TSIGILIS; ZOUNARTZI; KOUSTELIOS, 2011; BROUWERS; TOMIC; BOLUIJT, 2014). Esses fatores podem influenciar para o desenvolvimento de índices elevados em todas as dimensões de *Burnout*, porém é importante que outros tipos de análise sejam feitos para que seja possível identificar como a afetividade dos professores de Educação tem sido afetada pelos estressores relacionados ao trabalho.

Quanto aos índices de realização pessoal no trabalho, os resultados encontrados são exibidos na Tabela 7. A reduzida realização pessoal no trabalho é marcada por uma tendência de avaliar-se negativamente. Os professores neste caso sentem-se insatisfeitos com seu desenvolvimento profissional e com eles mesmos. Passam a sentir-se incompetentes e desmotivados (MASLACH; JACKSON, 1981, SANTINI, 2004; PIRES; MONTEIRO. ALENCAR, 2012). A ausência da realização pessoal provoca uma diminuição das expectativas pessoais e uma autodepreciação crescente, e por consequência gera sentimentos de baixa autoestima e fracasso (SANTINI, 2004).

Tabela 7 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Realização pessoal na amostra dos professores de Educação Física.

Classificação	N	%	Pontos Média	Desvio-Padrão
Baixa	26	41,3	24,4	4,41
Média	28	44,4	37,9	2,71
Alta	9	14,3	45,0	1,87
Total	63	100,0	33,4	8,61

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Constatou-se que somente 14,3% dos participantes apresentaram uma alta realização pessoal no trabalho (Tabela 7). Em contrapartida, observa-se que 41,3% dos professores de Educação Física possuem níveis baixos desta dimensão, que é uma das características da presença de *Burnout* (Tabela 7). Os dados que contribuem para este resultado são verificados nas análises das questões sobre a dimensão no MBI.

Ao responder a afirmativa “Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão”, 25,3% (n = 16) dos professores assinalaram a resposta “nunca” e 9,5% (n = 9) responderam “uma vez ao ano”. Quando perguntados se sabem tratar de forma adequada os problemas emocionais que enfrenta no trabalho, 19% (n = 16) responderam entre “nunca” ou “uma vez ao ano”. Por outro lado, apesar dos baixos índices de realização, 50,8% (n = 32) dos docentes sentem que influenciam de maneira positiva a vida de outras pessoas por meio de seu trabalho “algumas vezes por semana”. Além disso, 33,3% (n = 21) disseram que, pelo menos “uma vez por semana”, conseguem criar um ambiente relaxado para os alunos.

Segundo Santini (2004) a reduzida realização pessoal no trabalho pode ser associada a uma diminuição no senso de autoeficácia, sendo relacionada inclusive à depressão e inabilidade em lidar com o trabalho e pode ser acentuada pela falta de suporte social e de oportunidades de crescimento profissional. De acordo com Bernardini (2017) e Dias (2013), a baixa realização

pessoal pode estar relacionada a uma crise de autoeficácia. No entanto, uma vez que se trata de uma síndrome cujos fatores de influência são diversificados, faz-se necessário que variáveis tanto pessoais quanto de trabalho, sejam também averiguadas, a fim de verificar as possíveis semelhanças ou distinções nas características dos docentes que desenvolvem a síndrome de *Burnout.*

3.3.4. *Burnout* e variáveis sociodemográficas e de trabalho

Na Tabela 8, estão os resultados referentes às variáveis sociodemográficas dos participantes que apresentaram *Burnout*, ou seja, que tiveram índices elevados de exaustão emocional e despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho.

Tabela 8- Quantidade e percentual de professores de Educação Física, do município de Belém e região metropolitana, que apresentaram Burnout de acordo com as variáveis sociodemográficas (N=11), 2019, (continua).

PARTICIPANTES	**Quantidade**	**Percentual**
Sexo		
Feminino	6	54,5
Masculino	5	45,4
Total	11	100
Estado Civil		
Casados (as)	2	18,1
Solteiros (as)	9	81,8
Total	11	100
Faixa Etária		
De 20 a 30 anos	5	45,4
De 31 a 40 anos	4	36,3
De 41 a 50 anos	2	18,1
Total	11	100
Formação Acadêmica		
Graduação	4	36,3
Especialização	7	63,6
Total	11	100
Tipo de Instituição		
Pública	6	54,5
Privada	4	36,3
Pública e Privada	1	9,0
Total	11	100

Tabela 8- Quantidade e percentual de professores de Educação Física, do município de Belém e região metropolitana, que apresentaram Burnout de acordo com as variáveis sociodemográficas (N=11),2019, (conclusão).

PARTICIPANTES	**Quantidade**	**Percentual**
Carga Horária Semanal		
Até 20h semanais	3	27,2
De 21 a 40h semanais	5	45,4
Maior que 40h semanais	3	27,2
Total	11	100
Tempo de Atuação		
Menos que 1 ano	1	9,0
De 1 a 5 anos	4	36,3
De 6 a 10 anos	3	27,2
De 11 a 15 anos	1	9,0
Mais que 16 anos	2	18,1
Total	11	100
Renda Salarial		
De 1 a 3 salários mínimo	7	63,6
De 4 a 6 salários mínimo	2	18,1
Maior que 6 salários mínimo	2	18,1
Total	11	100

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Constatou-se que, do grupo afetado pela síndrome, 54,5% (*n* = 6) era mulheres e 45,4% eram homens (*n* = 5); 45,4% (*n* = 5) estavam na faixa etária entre 20 e 30 anos (*n* = 5) e 81,8% (*n* = 9) solteiros. Quanto a formação, 63,6% (*n* = 7) possuíam especialização (Tabela 8).

Os resultados referentes ao sexo corroboram com estudos como os de Silva (2014), Colkoglu e Yilmaz (2014) e Brudnik (2011) onde não houve diferenças significativas entre homens e mulheres para desenvolvimento da síndrome, apesar de neste estudo as docentes de Educação Física apresentarem índices ligeiramente maiores de *Burnout*. No entanto, é importante destacar primeiramente que este dado pode estar associado ao fato de que o número de participantes do sexo feminino é maior na amostra geral (61,9%), o que é ratificado por inúmeras pesquisas no âmbito nacional que apontam que há um quantitativo maior de mulheres do que de homens exercendo a profissão docente (OLIVEIRA; VIEIRA; 2012). Além do mais, Silva (2014) afirma que um dos motivos do maior desgaste por parte das professoras, está relacionado ao acúmulo de funções dentre e fora de casa.

Com relação a faixa etária, os resultados se assemelham aos de Spittle, Kremer e Sullivan (2015) e Sinott et al. (2014), que identificaram que os docentes de Educação Física mais jovens apresentaram maiores índices de *Burnout*. Um dos fatores relacionados a isto pode

ser a falta de experiência frente as diversas demandas do trabalho. Koga et al. (2015) afirmam que pessoas mais jovens tendem a apresentar níveis mais elevados de *Burnout*. Sinott et al. (2014) verificaram ainda que quanto maior a idade, maior a realização profissional. No entanto, não há um consenso na literatura quanto a influência desta variável para o desenvolvimento da síndrome. Um destaque entre as características sociodemográficas neste estudo, é o estado civil, onde mais de 80% dos participantes com escores elevados da síndrome são solteiros. De acordo com Silva (2014, p. 60), o indivíduo que não é casado, tende a apresentar "mais desgaste emocional, maior despersonalização e menor realização profissional". Quanto a formação acadêmica, os resultados encontrados se alinham aos achados por Sinott et al. (2014) que identificaram maiores escores nas dimensões da síndrome em professores de Educação Física com pós-graduação.

No que concerne as variáveis de trabalho, verificou-se que 54,5% (n = 6) dos que apresentaram *Burnout* atuam exclusivamente em instituições públicas, enquanto 36, 3% (n = 4) trabalha em escolas privadas e 9% (n = 1) em ambas (Tabela 8). Esse resultado corrobora com os encontrados por Borba et al. (2015) ao comparar a prevalência da síndrome entre 117 professores de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, constatando que esta foi maior entre os docentes das instituições públicas, entretanto a diferença não foi estatisticamente significativa. Esteves-Ferreira, Santos e Rigolon (2014) também identificaram entre 71 professores de escolas públicas e privadas de Viçosa- MG, que os docentes de instituições públicas apresentam características que os tornam mais propensos a desenvolver *Burnout*. A literatura tem apontado que, apesar das diferenças nos contextos de atuação, a docência é uma ocupação de elevado estresse tanto em instituições públicas quanto privadas (BORBA et al., 2015; DIEHL; MARIN, 2016).

Com relação à carga horária dos participantes que manifestaram *Burnout*, destacaram-se 45,5 %, (n = 5) que trabalham entre 21 e 40 horas por semana e estão atuando na profissão de 1 a 5 anos pelo menos (36,3%, n = 4) (Tabela 8). Estudos tem sugerido que quanto maior a carga horária de trabalho, maiores as possibilidades de exaustão emocional (SILVA, 2014; SINOTT et al., 2014).

Quanto ao tempo de atuação, os resultados se coadunam aos de Sinott (2013) que mostrou ser necessário maior atenção aos professores de Educação Física nos anos iniciais da profissão. Santos e Nascimento Sobrinho (2011) identificaram, a partir de uma revisão sistemática sobre *Burnout* em professores do Ensino Fundamental e Médio, que há poucos estudos que apontem para o *Burnout* no começo da carreira, que é o período onde geralmente

os professores são impelidos a se doar mais integralmente ao trabalho devido as expectativas para exercer a profissão e em virtude até mesmo do idealismo próprio da juventude. Além disso, os autores verificaram em um estudo australiano, que professores com menor tempo de preparação e formação para o magistério, apresentaram escores mais elevados de exaustão emocional e despersonalização (SANTOS; NASCIMENTO SOBRINHO, 2011)

Considerando a variável renda, 63,6% (*n* = 7) dos professores de Educação Física com escores elevados das dimensões da síndrome ganham entre 1 e 3 salários mínimos (Tabela 8). Silva e Nunez (2009), realizaram uma pesquisa com 69 professores de Educação Física de escolas pública de Campo Grande – MS, e tiveram como objetivo analisar a qualidade de vida relacionada ao perfil demográfico e de trabalho. Os autores identificaram que o salário foi a principal causa de insatisfação profissional por 66,7% dos docentes. Os fatores subsequentes foram o número de alunos por turma, precariedade de espaços físicos e materiais e a cobrança dos gestores. No estudo de Sinott (2013), com 94 professores de Educação Física, os que possuíam renda familiar de no máximo 6 salários mínimos, foram os que apresentam maiores índices de exaustão emocional (60,7%), despersonalização (24,6%) e reduzida realização pessoal (39,3%).

Além das variáveis sociodemográficas e de trabalho, a análise de características da personalidade, como a autoeficácia, também podem ser fundamentais para melhor compreensão do desenvolvimento de *Burnout* em professores. Estudos têm mostrado que o fato de determinada circunstância provocar ou não reações negativas, como por exemplo, a ansiedade, pode depender, em parte, da maneira como o indivíduo compreende esse acontecimento e como julga as suas próprias habilidades para lidar com o mesmo (SOUSA et al., 2015).

3.3.5. Autoeficácia em professores de Educação Física

A seguir são apresentados, na Tabela 8, os resultados quanto aos níveis indicativos de autoeficácia docente identificados no grupo de professores de Educação Física. A classificação da autoeficácia entre estes profissionais foi feita com base nos índices utilizados por Ferreira (2011) e Bernardini (2017), podendo ser esta baixa, média ou alta, considerado a média da pontuação na escala de 1 a 6 pontos. A baixa autoeficácia apresenta média de 1 a 2,9 pontos, a autoeficácia moderada varia de 3 e 4,9 pontos, e é tida como alta quando a pontuação varia entre 5 e 6 pontos.

Tabela 9 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de autoeficácia docente da amostra dos professores de Educação Física (N=63).

Classificação	N	%	Média	Desvio-Padrão
Baixa	2	3,2	2,91	0,69
Moderada	35	55,5	4,41	0,74
Alta	26	41,3	5,41	0,59
Total	63	100,0	4,77	0,68

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A partir destes resultados, verifica-se que a maior parte dos participantes possui uma autoeficácia moderada, totalizando 55,5% da amostra total. A pontuação média dos professores com níveis moderados de autoeficácia foi de 4,41 pontos e desvio-padrão de 0,74 na escala de 1 a 6 pontos (Tabela 9). Em seguida ficaram os docentes com altos escores de autoeficácia com uma representatividade de 41,2% da amostra (Tabela 9). Esses professores apresentaram uma pontuação média de 5,41 pontos na escala de 1 a 6 pontos e um desvio-padrão de 0,59 (Tabela 9). Apenas 3,2% dos participantes tiveram baixos índices de autoeficácia (Tabela 9).

A Tabela 10, por sua vez, apresenta estatísticas média e mediana, dos escores do desvio-padrão encontradas nas dimensões Eficácia da Intencionalidade da ação docente e na Eficácia no Manejo de Classe. De modo geral, verifica-se que os professores de Educação Física possuem uma autoeficácia moderada em ambas as dimensões.

Tabela 10 – Estatísticas (Média, Mediana e Desvio-Padrão) dos Escores desvio-padrão nas dimensões que compõe a EAED.

Dimensões	Média	Mediana	Desvio-padrão
Eficácia da Intencionalidade da ação docente	4,81	4,80	0,24
Eficácia no manejo de classe	4,71	4,70	0,69
Total	4,77	4,80	0,68

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na escala geral, a média de pontos da autoeficácia docente foi de 4,77 e desvio-padrão de 0,68 (Tabela 10). Evidenciou-se ainda que os professores tiveram pontuações acima da média nas duas dimensões de autoeficácia e com baixa variabilidade de respostas indicado pelo valor do desvio-padrão (Tabela 10). A dimensão eficácia da ação docente foi levemente maior (4,81 pontos) que a de manejo de classe (4,71 pontos) (Tabela 10). De modo semelhante, estudo de Iaochite et al. (2011), com 220 professores de Educação Física de São Paulo, utilizou a

EAED adaptada por Polydoro et al. (2004), e encontrou valores de 5,04 pontos na média da Eficácia da intencionalidade da ação docente, com desvio-padrão de 0,62, e valores menores na Eficácia do manejo de classe que apresentou média de 4,82 pontos e 0,68 de desvio-padrão.

Pode-se inferir com base nesses resultados que, embora os professores de Educação Física participantes deste estudo vivenciem situações estressoras no ambiente de laboral, eles têm buscando de alguma maneira dirigir seus esforços para resolução dos problemas encontrados na sua prática pedagógica. De acordo com Bandura (1986), quando um profissional se julga capaz de lidar com os desafios que surgem no trabalho, isso significa consequentemente que este considera possuir recursos cognitivos, emocionais e sociais para enfrentar tais situações desafiadoras a fim de alcançar seus objetivos.

3.3.6 Níveis de autoeficácia por dimensão da EAED

Na Tabela 11 são apresentados os níveis de autoeficácia subescala. Eficácia na Intencionalidade da ação docente. De acordo com Iaochite (2007, p. 61) esta dimensão representa "a crença do professor na capacidade de mediar o ensino e mobilizar o estudante a realização da atividade".

Tabela 11 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação dos níveis de Eficácia da Intencionalidade da ação docente.

Classificação	N	%	Média	Desvio-Padrão
Baixa	1	1,6	2,85	0,86
Moderada	31	49,2	4,30	0,72
Alta	31	49,2	5,39	0,53
Total	63	100,0	4,81	0,24

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Nota-se primeiramente que apenas 1,6% dos participantes apresentou escores baixos na eficácia da intencionalidade da ação docente, com uma média de 2,85 pontos na escala de 1 a 6 pontos (Tabela 11). Esses dados corroboram os estudos de Bernardini (2017) e Ferreira (2011) que também identificaram uma porcentagem pequena de professores com baixos escores nessa dimensão da autoeficácia. Entretanto, percebe-se que 49,2% dos professores de Educação Física apresentaram níveis tanto médios quanto altos nesta subescala (Tabela 11). A pontuação média no nível moderado foi de 4,30 na escala de 1 a 6 pontos, com desvio-padrão de 0,72

(Tabela 11). Já os que forma classificados com altos índices de autoeficácia nesta dimensão apresentaram 5,39 pontos na escala de 1 a 6 pontos e desvio-padrão de 0,53 (Tabela 11).

Entre as questões de destaque sobre esta dimensão, verificou-se que 31,7% (*n* =19) dos professores sentem-se "moderadamente muito" e 30,2% (*n* = 20) "muitíssimo" capazes de motivar os alunos que demonstram baixo interesse pelas atividades desenvolvidas na aula. Além disso, 44,4 % (*n* = 28) dos participantes afirmaram ser muitíssimo capazes de fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as tarefas. Percebeu-se, no entanto, que os professores de Educação Física apresentam certa dificuldade no que diz respeito ao ajuste das atividades para o nível de casa aluno e em utilizar múltiplas possibilidades avaliativas. Cerca de 14 % (*n* = 9) sentiram pouco capazes de ajustar suas atividades para o nível individual dos alunos e 20,6% (*n* = 13) consideraram-se pouco capazes de utilizar uma variedade de estratégias de avaliação.

Na Tabela 12 são apresentados os resultados relativos aos níveis de Eficácia no manejo de classe. Esse item corresponde à crença do professor para lidar e gerenciar os inúmeros aspectos do dia a dia das aulas (IAOCHITE, 2007).

Tabela 12 - Quantidade e Percentual de Professores e Média e Desvio-Padrão da pontuação das dimensões de níveis de Eficácia no Manejo de classe.

Classificação	N	%	Média	Desvio-Padrão
Baixa	2	3,2	2,9	0,92
Moderada	34	54,0	4,3	0,76
Alta	27	42,8	5,32	0,59
Total	63	100,0	4,71	0,69

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A princípio, constata-se que mais da metade (54,0%) dos participantes possui níveis moderados de Eficácia no manejo de classe, que tiveram uma média de 43,4 pontos e desvio-padrão de 3,74 na subescala geral, e de 4,3 pontos na escala de 1 a 6 pontos e desvio-padrão de 0,76 (Tabela 12). Em segundo lugar, 42,8% dos docentes apresentaram altos escores na capacidade de lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano de aula, com média de 5,32 pontos na escala de 1 a 6 pontos e 0,59 de desvio-padrão (Tabela 12). Somente 3,2% dos professores demonstraram ter uma baixa eficácia na dimensão do manejo de classe, com média de 2,9 pontos na escala de 1 a 6 pontos e desvio-padrão de 0,91 (Tabela 12).

Algumas questões se destacaram nesta subescala. Constatou-se por exemplo, que 52,4% (*n* = 33) dos professores sentem-se "moderadamente muito" capazes de estabelecer rotinas para manter as atividades ocorrendo de forma tranquila durante a aula. Outros 38,1% (*n* = 24),

acreditaram ser “moderadamente muito” capazes de controlar comportamentos perturbadores de alunos durante a aula. Contudo, cerca de 17,5 % dos docentes de Educação Física afirmaram que pouco podem fazer para lidar com os alunos mais difíceis e 12,7% (*n* = 8) sentiram-se pouco eficazes em ajudar os pais a auxiliar os filhos a irem bem nas atividades da escola.

3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo fornece dados importantes com relação à Síndrome de *Burnout*, bem como sobre a percepção de autoeficácia em professores de Educação Física. Os resultados revelam que estes docentes têm sofrido com altos índices de exaustão emocional e despersonalização, além de uma baixa realização pessoal no trabalho. A presença de *Burnout* foi constatada em grau fraco, moderado e grave, numa porcentagem preocupante de participantes. A dimensão exaustão emocional foi que mais atingiu os professores, que têm se sentido esgotados pelo trabalho, e demandam um grande esforço para lidar com os alunos. Há, portanto, necessidade imprescindível de medidas interventivas para tratamento da síndrome, assim como ações de prevenção.

Quanto às variáveis sociodemográficas e de trabalho, embora os resultados encontrem algum ponto em comum na literatura, não é possível inferir diretamente que estas sejam as principais responsáveis pelo desenvolvimento das dimensões da Síndrome de *Burnout*. É imprescindível que novos estudos, estatísticos e quanti- qualitativos, com uma amostra maior de participantes e técnicas inferenciais de análise, sejam empreendidos a fim de avaliar o contexto em que se dão essas condições pessoais e de trabalho entre os professores de Educação Física, uma vez que a realidade é muito mais complexa, e que não pode ser retratada apenas por meio dos dados apresentados.

Os resultados também revelam que maioria dos docentes deste estudo apresentou níveis moderados de autoeficácia. Demonstrando que, ainda que se sintam emocionalmente exaustos, esgotados pelo trabalho e frustrados, eles têm tentado de alguma forma enfrentar as dificuldades encontradas. No entanto, é necessário que estudos que correlacionem o *Burnout* e a autoeficácia sejam realizados nesta categoria docente, a fim de identificar em que medida estes construtos se influenciam.

Por se tratar de um estudo com uma amostra não probabilística e realizado numa região específica do país, os resultados possuem limitações, não podendo ser feitas generalizações. Outra limitação decorre da modalidade de coleta de dados, por relato verbal em escala *Likert*, quando é provável a tendência de respostas favoráveis, chamadas de viés de autoapresentação

socialmente aceitável (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). Sendo assim, no MBI os professores podem exagerar um tanto, como se queixando das condições de trabalho e, na escala de autoeficácia podem igualmente exagerar sobre suas capacidades em lidar com os desafios profissionais. Tais achados podem ainda servir de base para reflexão a respeito do adoecimento dos professores de Educação Física e sobre a importância de mudanças nas condições objetivas de trabalho, a fim de que estes profissionais tenham qualidade de vida e saúde, melhorem sua percepção de autoeficácia e possam de fato proporcionar uma educação de qualidade.

3.5. REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, A. The Evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; Hitt, M.A. **Great minds in management**. Oxforf University Press, 2005, p. 9-35.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. e colaboradores. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; YAEGASHI, S. F. R.; ALVES, I. C. B; LARA, S. O trabalho docente e o *Burnout*: um estudo em professores paranaenses. **Anais [...]** Curitiba: PUC, 2008, p. 4870-4884. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Benevides-Pereira/publication/248392460_O_Trabalho_Docente_e_o_*Burnout*_em_Professores_Paranaenses/links/02e7e51dec83b1568d000000/O-Trabalho-Docente-e-o-*Burnout*-em-Professores-Paranaenses.pdf. Aceso em 15 abr. 2018.

BERNARDINI, Priscile. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e *Burnout* no trabalho docente no Ensino Superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BORBA, B. M. R.; DIEHL, L.; SANTOS, A. S.; MONTEIRO, J. K.; MARIN, A. H. Síndrome de *Burnout* em professores: um estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicologia Argumento**, v. 33, n. 80, p. 270-281, 2015.

BROUWERS, A.; TOMIC, W.; BOLUIJT, H. Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of *Burnout* among physical education teachers. **Europe's Journal of Psychology**, v. 7, n. 1, p. 17-39, 2011.

BRUDNICK, M. Professional *Burnout* in Female and Male Physical Education Teachers – a four-phase typological model**. Human Movement**, v. 12, n. 2, p. 188-195, 2011.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professors. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. **Leituras de Psicologia para a formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 115-134.

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

CARLOTTO, M. S.; BRAUN, A. C.; RODRIGUEZ, S. Y. S.; DIEHL, L. *Burnout* em professores: diferença e análise de gênero. Contextos Clínicos, v. 7, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2014.

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIHEL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13–23, 2015.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Maslach *Burnout* Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3. P. 499-505, set./dez. 2004.

CID-11. International Classification of Diseases 11th Revision. The global standart for diagnostic health information. Disponível em: https://icd.who.int/en/. Acesso em: 27 maio 2019.

CIESLINSKI, R.; SZUM, E. Burned out or just frustrated? Reasons why physical educations teachers leave their profession. **Physical Culture and Sport Studies and Research**, v. 63, p. 29-35, 2014.

CODO, W. **Educação:** carinho e trabalho. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLAKOGLU, F. F.; YILMAZ, T. *Burnout* levels of physical education teachers according to personal factors. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, n. 152, p. 409-414, 2014.

DIAS, Tatiane de Oliveira. **Autoeficácia e *Burnout*: resultados após uma intervenção direcionada a profissionais da área de proteção a crianças e adolescentes**. 2013. Dissertação (Mestrado me Psicologia Clínica) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2013.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento Mental em professores brasileiros: revisão sistemática de literatura. **Estudos Interdisciplinares Em Psicologia.** Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

ESTEVES-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R. G. avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de *Burnout* em professores de escolas públicas e privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 987-1002, out./dez. 2014.

FARSANI, M. S.; AROUFZAD, S.; FARSANI, F. A. Relação entre *Burnout* com saúde mental e traços de personalidade entre professores de Educação Física. **European Journal Experimental Biology**, v. 2, n. 6, p. 2140-2144, 2012.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de eficácia de professores no contexto de ensino**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Médio**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. *Burnout* do Professor e crenças de autoeficácia. **Eccos – Rev. Cient.** São Paulo, n 26, p. 79-191, jul/dez 2011.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FREITAS, Rogério Gonçalves de. **As condições de vida no trabalho e a saúde de professores de Educação Física do município de Belém.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HA, J. P.; KING, K. M.; NAEGER, D. J. The impact of *Burnout* on work outcomes among South Korean physical education teachers. **Journal of Sport Behavior**. v. 34, n. 4, p. 343-357, dez. 2011.

KAURAK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático.Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOGA, G. K. C.; MELANDA, F. N.; SANTOS, H. G.; SANT'ANNA, F. L.; GONZÁLEZ, A. D.; MESAS, A. E. ANDRADE, S. M. Fatores associados a piores níveis na escala de *Burnout* em professores da Educação Básica. **Cad. Saúde Colet**., Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, 2015.

MARQUES, M. N.; KRUG, R. R.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015.

MASLACH, C. ***Burnout*:** the cost of caring. Malor Books, Cambrigde, MA. 2003.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *Burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, New Jersey, v. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about *Burnout***: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

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

MOREIRA, H. R.; FARIAS, G. O.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Qualidade de vida no trabalho e Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 14, n. 2, p. 115-122, 2009.

MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GALVEZ, M.; GONZALES, J. L.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. A avaliação do *Burnout* em professores: comparação de instrumentos CBP-R e MBI-ED. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun., 2002.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de sete estados brasileiros. In: Oliveira, D.; Vieira; L. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. 1ª ed., Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.153-190.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PÊGO, F. P. L.; PÊGO, D. R. Síndrome de *Burnout*. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 14, n. 2, p. 171-176, 2016.

PIRES, D. A.; MONTEIRO, P. A. P.; ALENCAR, D. R.. Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física da região nordeste do Pará. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. In: MACHADO, C. et al. (Org.) **Avaliação Psicológica**: formas e contextos vol. X. Psisquilíbrios Edições – Braga, 2004, p. 330-337.

REIS, E. J. F.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e Exaustão Emocional. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.

REIS, Mariza Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém- Pará.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

RODRIGUEZ, S. Y. S.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Impacto da regulação de emoções no trabalho sobre as dimensões do *Burnout* em psicólogos: o papel mediador da autoeficácia. **Análise Psicológica**, v. 2 (XXXV), p. 191-201, 2017.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação par alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./abril 2011.

SALGADO, S. S.; SALLES, F. L.; ALVES, C. F. A. A Educação Física e os fatores estressores do cotidiano escolar: situando professores e gestores. **Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 92-100, dez. 2012.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTINI, J. Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 183-209, jan/abr. 2004.

SANTOS, A. A.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. Revisão Sistemática da Prevalência da Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Baiana de Saúde pública,** v. 35, n. 2, p. 299-319 abr./jun. 2011.

SAVAS, A. C.; BOZGEYIK, Y.; ESER, I. A study onthe relationship between teacher self efficacy and *Burnout*. **European Journal of Educational Research,** v. 3, n. 4, p. 159-166, 2014.

SILVA, J. P.; DAMÁSIO, B. F.; MELO, S. A.; AQUINO, T. A. A. Estresse e *Burnout* em professores. **Revista Fórum Identidades**, v. 3, p. 75-83, jan/jun. 2008.

SILVA, J.; NUNEZ, P. R. Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p.1-11, 2009.

SINOTT, E. C. et al. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 519-539, abr./jun. 2014.

SINOTT, Edilene Cunha**. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores de Educação Física das escolas municipais de Pelotas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA, Guadalupe de Moraes. **Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Sergipe.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOUZA, L. A. S.; TORRES, A. R. R.; BARBOSA, G. A.; LIMA, T. J. S.; SOUZA, L. E. C. Bem-estar subjetivo e *Burnout* em Cadetes Militares: o papel mediador da autoeficácia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 4, p. 744-752, 2015.

SPITTLE, M.; KREMER, P.; SULLIVAN, S. *Burnout* in secondary school physical education teaching. **Physical Education and Sport**, v. 13, n. 1, p. 33-43, 2015.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 37-46, 2002.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

TSIGILIS, N.; ZOURNATIZI, E.; KOUSTELIOS, A. *Burnout* among physical education teachers in primary and secondary school. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 1, n. 7, p. 53-58, jun. 2011. Edição especial.

VALÉRIO, F.; AMORIM, C.; MOSER, A. M. A síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 1, n. 1, p. 127-136, 2009.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise de auto-eficácia docente de professors de Educação Física.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

XAVIER, L. N. A cosntrução social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

YILDIRIM, Í. The Correlation between Organizational Commitment and Occupational *Burnout* among the Physical Education Teachers: the Mediating Role of Self-Efficacy. **International Journal of Progressive Education**, v. 11, n. 3, p. 119-130, out. 2015.

SEÇÃO IV

ESTUDO 3

ASSOCIAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo

Este estudo teve como objetivo verificar a associação entre a autoeficácia e os níveis de *Burnout* de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica. Participaram 63 docentes de Educação Física de escolas públicas e privadas do município de Belém (PA) e região metropolitana. Consiste num levantamento de campo (*survey*), de abordagem quantitativa e de caráter descrito e inferencial. Como instrumentos de coleta de dados utilizou para caracterização dos participantes um Questionário sociodemográfico e de trabalho; para aferir os níveis de *Burnout* o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), adaptado para professores e Escala de autoeficácia de professor de Educação Física, para medir os níveis de autoeficácia dos docentes. Os dados foram analisados a partir do SPSS, versão 24.0. Para realizar a associação entre as variáveis *Burnout* e autoeficácia aplicaram-se duas técnicas estatísticas inferenciais: a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (AC). A partir da AF, os professores foram classificados em três grupos, com alta, média e baixa autoeficácia. Os três fatores explicaram, neste estudo, 73,75% da variância total das respostas dos sujeitos à Escala de autoeficácia. A AC mostrou que professores de Educação Física com alta exaustão emocional, alta despersonalização e baixa realização pessoal, manifestaram baixa autoeficácia enquanto que docentes com alta autoeficácia estão relacionados a média despersonalização, a média e alta realização pessoal e a média exaustão emocional.

Palavras-chave: Crenças de autoeficácia. Síndrome de Esgotamento Profissional. Análise fatorial. Análise de Correspondência.

Abstract

This study aimed to verify the association between self-efficacy and Burnout levels of Physical Education teachers working in Basic Education. Sixty-three Physical Education teachers from public and private schools in the municipality of Belém (PA) and metropolitan region participated. It consists of a field survey (quantitative approach) with a described and inferential character. As data collection instruments used to characterize the participants a sociodemographic and work Questionnaire; to measure Burnout levels the Maslach Burnout Inventory, adapted for teachers and Physical Education Teacher Self-efficacy Scale, to measure teachers' self-efficacy levels. Data were analyzed using SPSS version 24.0. To make the association between the Burnout variables and self-efficacy, two inferential statistical techniques were applied: the Factor Analysis (FA) and the Correspondence Analysis (CA). From FA, teachers were classified into three groups, with high, medium and low self-efficacy. The three factors explained, in this study, 73.75% of the total variance of the subjects' responses to the Self-efficacy Scale. The CA showed that Physical Education teachers with high emotional exhaustion, high depersonalization and low personal fulfillment, manifested low self-efficacy

while teachers with high self-efficacy are related to average depersonalization, medium and high personal fulfillment and average emotional exhaustion.

Keywords: Self-efficacy beliefs. Burnout. Factor Analysis. Correspondence Analysis.

4.1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a Síndrome de *Burnout* começaram nos Estados Unidos, na década de 1970, e foram realizadas principalmente com grupos de profissionais ligados à área de serviços humanos como médicos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, policiais, etc. (BENEVIDES-PEREIRA, 2003). Os pesquisadores pioneiros nas investigações sobre o tema foram o psiquiatra Herbert J. Freudenberger, em 1974, e a psicóloga social Christina Maslach, em 1976 (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001, BENEVIDES-PEREIRA, 2003). Inicialmente era um fenômeno que não tinha nome e dificilmente se discutia abertamente sobre o assunto ou se reconhecia tal circunstância, visto que era considerado um tabu dentro dessas profissões (SCHAUFELI; LEITER; MASLACH, 2009; MASLACH, 2017).

Também denominada como Síndrome de Esgotamento Profissional no Brasil, a Síndrome de *Burnout* tornou-se com o passar dos anos, um problema cada vez mais comum e, de certa maneira, foi disseminada na experiência profissional de trabalhadores em diferentes setores de atuação, assim como em muitos países ao redor do mundo (SCHAUFELI; LEITER; MASLACH, 2009; MASLACH, 2017, PEREIRA; FREITAS, 2019). Para Schaufeli, Leiter e Maslach (2009), as raízes do *Burnout* parecem estar associadas a fatores de desenvolvimento econômico, culturais e aspectos sociais mais amplos que tiveram início nos EUA, nos anos 1960, e cuja repercussão foi global. Segundo os autores, a síndrome foi resultado de transformações aceleradas nas relações sociais e de uma sociedade industrial para uma economia de serviços.

De acordo com a literatura, cinco concepções teóricas têm conceituado o *Burnout*, a saber: concepção organizacional; concepção sócio-histórica; concepção clínica; psicologia do trabalho e a concepção psicossocial ou social psicológica (CODO, 1999; CARLOTTO, 2002; SANTOS; NASCIMENTO SOBRINHO, 2011). Entretanto, a perspectiva mais consolidada e utilizada nos estudos é a *psicossocial ou sociopsicológica* de Christina Maslach (DIEHL; CARLOTTO, 2014). Conforme esta abordagem, o *Burnout* é considerado uma "síndrome psicológica em resposta a estressores interpessoais crônicos no ambiente de trabalho" e possui três dimensões distintas: 1) exaustão emocional, 2) despersonalização ou cinismo e 3) reduzida

realização pessoal no trabalho ou sensação de ineficácia (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001, p. 399, tradução nossa).

A ***exaustão emocional*** é resultante de uma carga excessiva de trabalho e está associada ao estresse individual. Caracteriza-se por sentimentos de esgotamento dos recursos físicos e emocionais. Na ***despersonalização ou cinismo*** o profissional distancia-se psicologicamente dos destinatários dos serviços. Apresenta uma resposta negativa ou inadequada, desapegada e insensível com relação a diferentes aspectos do trabalho, mas principalmente nas relações interpessoais. A ***reduzida realização pessoal ou sensação de ineficácia*** representa a dimensão de autoavaliação do *Burnout*, onde o trabalhador passa a ter sentimentos de incompetência, de inadequação e de falta de realização, afetando sua produtividade no trabalho (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014; MASLACH, 2017; PEREIRA; FREITAS, 2019). O *Burnout* é caracterizado pela presença simultânea de altos índices de exaustão emocional, alta despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho.

Quase 50 anos depois dos estudos iniciais sobre a síndrome, o *Burnout* ainda se constitui como um fenômeno que atinge primariamente as áreas de saúde, serviços e educação, que são os espaços onde se concentram a maioria das investigações (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MASLACH, 2017, COUTO, 2018). Especificamente no setor da educação, existe um interesse em compreender o esgotamento vivenciado no trabalho dos professores. Isso porque, estudos mostram que os problemas que os professores encontram nos ambientes escolares, em quase todo o mundo, podem leva-los a experimentar o estresse e ao *Burnout* (DIEHL; CARLOTTO, 2014; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014; COUTO, 2018; PIOVEZAN; DAL RI, 2019). A literatura aponta o ensino como uma das atividades profissionais mais propensas à Síndrome de Esgotamento Profissional ou *Burnout* (COUTO, 2018; HERNANDEZ, 2018; PEREIRA; FREITAS, 2019).

Segundo Piovezan e Dal Ri (2019) a precarização do trabalho docente, marcada pela flexibilização e intensificação, é um dos principais fatores que tem contribuído para o adoecimento destes profissionais. Segundo as autoras, a flexibilização está associada ao aumento das funções e tarefas dos professores enquanto que a intensificação está relacionada com o aumento da quantidade de trabalho. Para Ferreira (2014) essa situação no contexto do trabalho docente gera prejuízos tanto para a saúde do professor quanto para a vida sociofamiliar.

Além disso, os baixos salários levam muitos professores a procurar preencher ao máximo sua carga horária de trabalho, para aumentar a renda. Uma maior carga horária está diretamente associada a um maior número de turmas e uma maior quantidade de alunos a ser

atendida. Os professores não têm tempo para si mesmos, tampouco para refletir sobre sua prática docente. A discrepância entre as expectativas de realização no trabalho e a realidade das demandas que são impostas aos docentes, bem como a sobrecarga de trabalho, acaba favorecendo o desenvolvimento de problemas emocionais como o estresse, depressão e a Síndrome de *Burnout* (PIOVEZAN; DAL RI, 2019).

Nessas circunstâncias, encontram-se os professores de Educação Física que ainda precisam lidar com as especificidades do seu componente curricular, com o reduzido apoio recebido dos colegas e da administração da escola; com a escassez de recursos materiais e estruturais para as aulas; com o trabalho em locais inapropriados ou expostos a riscos; com o desinteresse dos discentes para participar das aulas, além do baixo status da disciplina na escola (IOCHITE, 2018; PEREIRA; FREITAS, 2019).

Pereira e Freitas (2019) realizaram um estudo com o objetivo verificar os elementos causais e os efeitos da Síndrome de *Burnout* em docentes de Educação Física a partir de um levantamento bibliográfico. Os autores encontram um total de 24 artigos, publicados no período de 2004 a 2018, nas bases de dados SCIELO, CAPES e Google Acadêmico, sendo 16 internacionais e 8 nacionais. Constatou-se que o *Burnout* tem se desenvolvido nos professores de Educação Física a partir de múltiplas variáveis, de origem intrínseca (ex.: idade, sexo, autoeficácia, motivação) e/ou extrínseca (ex.: clima organizacional, satisfação, condições de trabalho). Além disso, verificou-se que apesar das diferenças entre os países de origem das publicações, a síndrome manifesta-se de modo semelhante nestes docentes, prejudicando a vida e o trabalho, e as principais consequências estão associadas a perda de interesse, desistência e abandono da profissão.

No que diz respeito às variáveis intrínsecas ou pessoais, Pereira e Freitas (2019) notaram ausência de estudos correspondentes no Brasil que investigassem, por exemplo, a autoeficácia, a motivação e a paixão pelo trabalho e a associação com a Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física.

Segundo Maslach (2017) as descobertas sobre *Burnout* nas últimas décadas sugeriram que fatores ambientais e pessoais são igualmente importantes para a compreensão do desenvolvimento da síndrome nos trabalhadores. Por isso, é fundamental analisar as características pessoais que os protegem dos efeitos do esgotamento, uma vez que não se pode afirmar que todos os professores experimentam *Burnout*, ainda que, de modo geral, trabalhem sob condições que possam favorecer o desenvolvimento da síndrome (SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014).

Estudos recentes têm mostrando a autoeficácia como um componente pessoal relevante relacionado à Síndrome de *Burnout* (HERNANDEZ, 2018). O conceito de autoeficácia foi originalmente elaborado pelo psicólogo canadense Albert Bandura e refere-se ao julgamento que o indivíduo faz das suas próprias capacidades para lidar um contexto ou situação específica (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008; AZZI; POLYDORO, 2006; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014, RAMOS, 2015; FERREIRA et al., 2019). A autoeficácia é considerada um construto central na Teoria Social Cognitiva (TSC), de Bandura (BANDURA, 1997; IAOCHITE, 2018). A TSC é uma teoria que busca explicar o comportamento humano (AZEVEDO, 1997).

Bandura (2005) adota nessa teoria a perspectiva da agência humana, o que significa que o ser humano é um agente, implicando ser capaz de influenciar de maneira intencional o seu próprio funcionamento e as circunstâncias de vida e não são apenas ser produto dessas condições. Segundo o autor, as pessoas utilizam os sistemas motor, cerebral e sensorial para realizar suas atividades e alcançar os objetivos que dão satisfação, significado e direcionam suas vidas (BANDURA, 2001).

No caso dos professores, a autoeficácia docente compreende "a crença na própria capacidade de exercer efeito produtivo e relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade destes" (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 150). Em outras palavras, corresponde à crença que o professor tem nas suas competências e habilidades para ensinar até mesmo os alunos mais difíceis, bem como nas suas capacidades em lidar os desafios no cotidiano educacional.

A autoeficácia funciona como um dos aspectos da personalidade que regulam o afeto, a motivação e a ação, influenciando nas escolhas, na persistência e no esforço empreendido nas atividades realizadas (AZZI; POLYDORO, 2006). Docentes com níveis reduzidos de autoeficácia geralmente evitam os problemas e tentam resolver em seu mundo interior, favorecendo seu esgotamento emocional. De acordo com Savas, Bozgeyik e Eser (2014) a baixa autoeficácia pode contribuir para o desenvolvimento da ansiedade e estresse, que nos professores estão associados a presença mais elevada da Síndrome de *Burnout*.

Por outro lado, professores que acreditam ser mais capazes, são mais comprometidos, motivados, se envolvem mais com os alunos, mostram maior satisfação, menos sintomas associados ao desgaste emocional, entendem as adversidades da prática pedagógica como desafios a serem superados e fazem um esforço para resolver os problemas relacionados à profissão (HERNANDEZ, 2018; SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014; FERNANDEZ, 2015;

IAOCHITE, 2018, COUTO, 2018; FERREIRA et al., 2019). A autoeficácia docente pode ser um preditor importante da saúde física e psicológica do professor (HERNANDEZ, 2018; FERREIRA; AZZI, 2011; RAMOS, 2015; COUTO, 2018).

Na Turquia, Yildirim (2015) realizou uma pesquisa com 325 professores de Educação Física, cujo objetivo foi analisar a relação entre Síndrome de *Burnout*, comprometimento organizacional e o papel mediador da autoeficácia. Para coleta de dados foram aplicadas as escalas de autoeficácia, escala de *Burnout*, escala de comprometimento organizacional e um questionário demográfico. Os resultados apontaram para uma correlação negativa entre autoeficácia docente e *Burnout*, ou seja, quanto maiores os níveis de autoeficácia, menores foram os índices da síndrome nos professores. Igualmente foi encontrada uma correlação negativa entre *Burnout* e comprometimento organizacional. A autoeficácia apresentou uma correlação positiva com o comprometimento organizacional, isto é, quanto maior a percepção de autoeficácia dos professores, maior era o compromisso com o trabalho desenvolvido na instituição de ensino.

As pesquisas sobre *Burnout*, salientam que o esgotamento acarreta custos sérios – pessoais, econômicos e organizacionais (MASLACH, 2017). Segundo Gigasari e Hassaskhah (2017) a qualidade da educação é seriamente afetada pelos efeitos do *Burnout*, uma vez que os docentes se sentem insatisfeitos, não preparados para lidar com o estresse em seu trabalho e estão abandonando a profissão. Além disso, professores com suficientes competências socioemocionais e crenças de autoeficácia elevadas, sofrem menos sintomas relacionados à Síndrome de *Burnout* (HERNANDEZ, 2018). Considerando o contexto apresentado na literatura, este estudo tem como objetivo verificar a associação entre a autoeficácia e os níveis de *Burnout* de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica.

4.2 METODOLOGIA

4.2.1 Delineamento do estudo

Este estudo consiste num levantamento de campo (*survey*), de abordagem quantitativa e de caráter descrito e inferencial. A pesquisa denominada levantamento de campo caracteriza-se pela realização de coleta de dados junto a pessoas, utilizando diferentes recursos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A abordagem quantitativa consiste em apresentar resultados que podem ser quantificados e utiliza da linguagem matemática para explicar as causas de um

fenômeno, assim como as relações entre as variáveis envolvidas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). O caráter descritivo está associado ao propósito de descrever os atributos de um objeto de estudo, seja ele fenômeno ou população, além de estabelecer relações entre variáveis analisadas (GIL, 2008). É um estudo inferencial, porque visa obter uma afirmação sobre uma população a partir dos dados de uma amostra (REBULA, 2017).

4.2.2 Participantes

Participaram da pesquisa 63 professores de Educação Física que lecionam em escolas públicas e particulares do município de Belém e região metropolitana, no Estado do Pará. Destaca-se que a amostra foi do tipo não probabilística, por conveniência, e teve como critério de inclusão ser professor (a) de Educação Física, atuando na Educação Básica. A maioria dos docentes eram do sexo feminino, correspondendo a 61,9% dos participantes, enquanto os homens constituem 38,09% do total dos entrevistados. No que concerne ao estado civil, 60,3% dos professores são solteiros. A faixa etária dos participantes variou de 20 a 61 anos, com idade média de ±36,1 (DP=8,69).

A maior parte dos professores atua exclusivamente em escolas públicas (69,8%) e 23,8% apenas em escolas privadas, enquanto 6,3% trabalham em escolas públicas e privadas. Com relação ao tempo de atuação na área, 7,93% trabalham há menos de ano, 30,1% exercem a profissão de 1 a 5 anos e 23,8% atuam há mais de 16 anos. Quanto a formação acadêmica, 57,14% dos participantes são especialistas, 33,3% possuem apenas a graduação, 6,34% concluíram o mestrado e 3,17% são doutores. No que diz respeito a renda salarial, a maior parte dos entrevistados recebe de 1 e 3 salários mínimos (42,8%).

4.2.3 Instrumentos para coleta de dados

Utilizaram-se três instrumentos para a coleta de dados: Questionário de Sociodemográfico de trabalho; Escala de autoeficácia de professor de Educação Física e o *Maslach Burnout Inventory* – MBI (versão para professores).

O **Questionário Sociodemográfico e de trabalho** (APÊNDICE B) teve como objetivo coletar dados para caracterizar os participantes quanto às informações individuais (sexo, idade, estado civil e formação acadêmica) e de trabalho (tipo de instituição em que leciona, carga horária semanal de trabalho, tempo em que exerce a profissão e renda salarial). Esse

instrumento foi construído com base em questionários utilizados em estudos como os de Bernardini (2017), Sinott (2013) e Iaochite (2007).

A **Escala de Autoeficácia do professor de Educação Física** (EAED) (ANEXO B) teve por finalidade mensurar os níveis de autoeficácia dos docentes participantes. Esta escala foi adaptada e traduzida por Polydoro et al. (2004), considerando as características do trabalho dos professores de Educação Física (IAOCHITE et al., 2011; VENDITTI JÚNIOR, 2005). De acordo com Iaochite (2007), a adaptação foi feita a partir da *Ohio State Teacher Efficacy Scale*, das autoras Tschannnem-Moran e Woolfolk Hoy.

A EAED é uma escala do tipo *Likert* de 6 pontos, constituída de 24 questões ou itens e subdividida em duas subescalas – a da Eficácia da Intencionalidade da ação docente e a da Eficácia do Manejo de classe. O escore da EAED em sua totalidade pode variar de 24 pontos, no mínimo e 144 pontos, no máximo. Com média de 84 pontos (IAOCHITE, 2007; RAMOS et al., 2018)

A eficácia na Intencionalidade da ação docente corresponde à crença que o professor tem na sua capacidade de ensinar e de mobilizar os alunos para a realização das atividades (RAMOS et al., 2018). Esta dimensão é formada por 14 itens (2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 23), dentre os quais estão "Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente? ", "Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula? " e "Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos seus alunos? ".

A eficácia no Manejo de classe é formada por 10 itens (1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22 e 24) e representa a crença do docente "sobre a sua capacidade de gerenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da aula" (RAMOS et al. 2018, p. 55). Nesta dimensão estão questões como "Quanto você pode fazer para que os alunos (as) sigam as regras da aula? ", "Quanto você pode fazer para lidar com os alunos (as) mais difíceis? " e "Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula? ".

Em estudos anteriores, o alfa de *Cronbach* encontrado no processo de validação da Escala de autoeficácia foi de $\alpha = 0{,}937$ na escala geral, $\alpha = 0{,}913$ na Eficácia da Intencionalidade da ação docente e $\alpha = 0{,}863$ na subescala Eficácia no Manejo de classe (VENDITTI JÚNIOR, 2005; IAOCHITE, 2007).

O ***Maslach Burnout Inventory*** (MBI – versão para professores) (ANEXO A) - é uma escala autoaplicável, composta por 22 questões, do tipo *Likert* de 7 pontos, que indica a frequência com que o indivíduo apresenta determinado sentimento em relação ao trabalho,

variando de 0 – nunca a 6 – todos os dias. O MBI é subdividido em três dimensões de avaliação: Exaustão emocional, Despersonalização e Realização pessoal no trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981; CARLOTTO; CÂMARA, 2004). Foi traduzido e adaptado para uso com professores brasileiros por Benevides-Pereira et al. (2008) e sua versão original foi elaborada por Maslach e Jackson (1981).

Carlotto e Câmara (2004) afirmam que a consistência interna do MBI é satisfatória, visto que apresenta um alfa de *Cronbach* de 0,71 até 0,90 e os coeficientes de teste e reteste vão de 0,60 a 0,80.

No MBI, a exaustão emocional é composta por 9 afirmativas (questões 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20), como por exemplo: “Sinto-me esgotado (a) emocionalmente por meu trabalho” e “Trabalhar com alunos o dia todo me exige um grande esforço”. A dimensão despersonalização ou cinismo possui 5 itens (questões 5, 10, 11, 15 e 22) e é constituída por afirmativas como “Creio que trato alguns alunos com objetos impessoais” e “Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho”. A realização pessoal no trabalho conta com 8 itens no questionário (questões 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21) como “Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão” e “Sinto que influencio positivamente a vida de outros através do meu trabalho” (CARLOTTO, CÂMARA, 2004; SINOTT, 2013).

O *Burnout* é constatado a partir de níveis altos de exaustão emocional e despersonalização e baixos escores de realização pessoal no trabalho. A partir da soma das respostas dadas pelos participantes, as dimensões são classificadas com níveis baixos, médios e altos (PIRES; MONTEIRO, ALENCAR, 2012).

4.2.4 Procedimentos éticos

A pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob o Parecer N° 3.026.005 (ANEXO C). Todos os procedimentos éticos foram realizados conforme a resolução N° 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que corresponde aos cuidados na pesquisa com seres humanos.

4.2.5 Procedimento de Coleta de Dados

Os instrumentos de coletas de dados e o TCLE foram encaminhados no formato de um formulário Google para os professores de Educação Física de uma turma de especialização por

meio de aplicativo de mensagens. Esses docentes podiam compartilhar o link do formulário com outros profissionais da área por meio do mesmo aplicativo, a fim de que fosse alcançado o maior número de participantes. Além disso, o formulário ficou disponível nas redes sociais dos pesquisadores. Ao acessar um link de URL criado pela plataforma Google Forms, os professores podiam responder os questionários. Uma vez preenchido, o formulário armazena as repostas automaticamente em uma planilha do Excel, de acesso exclusivo do pesquisador.

4.2.6 Procedimento de análise de Dados

4.2.6.1 Cálculo dos níveis de *Burnout* e suas dimensões

Primeiramente foram analisados os níveis das dimensões de *Burnout* a partir da classificação contida na Tabela 1. Estudos como os realizados por Sinott (2013) e Pires, Monteiro e Alencar (2012) utilizaram os mesmos escores para classificação do *Burnout* em professores de Educação Física.

Tabela 1 - Classificação dos índices das dimensões de *Burnout*.

Dimensões	**Pontos de Corte**		
	Baixo	Médio	Alto
Exaustão emocional	0-15	16-25	26-54
Despersonalização	0-02	03-08	09-30
Realização Pessoal	0-33	34-42	43-48

Fonte: Adaptada de Benevides-Pereira (2001); Pires; Monteiro; Alencar (2012); Sinott (2013).

São classificados com *Burnout* professores que apresentam simultaneamente alta exaustão emocional, alta despersonalização e baixa realização pessoal (BENEVIDES-PEREIRA, 2001; PIRES; MONTEIRO; ALENCAR, 2012; SINOTT, 2013, BERNARDINI, 2017).

4.2.6.2 Análise de Confiabilidade de Escalas

Confiabilidade de uma escala significa que a mesma é consistente e reflete o constructo que está sendo medido. Para tanto calculou-se o Alfa de *Cronbach* (CRONBACH, 1951) que é a medida comum para avaliar a confiabilidade de uma escala. Alfa de *Cronbach* é dado por

$$\alpha = \frac{N^2 \overline{Cov}}{\sum s^2_{item} + \sum Cov_{Item}},$$

onde *N* é o número de itens; S^2 é a variância do Item e *Cov* é covariância do Item.

Em geral, uma escala é confiável quando o valor α de *Cronbach* é maior ou igual a 0,70, valores substancialmente menores indicam uma escala não confiável.

4.2.6.3 Verificação das associações entre as variáveis

Para realizar a associação entre as variáveis *Burnout* e autoeficácia aplicaram-se duas técnicas estatísticas inferenciais: a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (AC). Utilizou-se a AF com o objetivo de criar índices de autoeficácia para diferenciar seus níveis entre baixo, médio e alto senso de autoeficácia.

4.2.6.3.1 Análise Fatorial (AF)

A AF é uma técnica estatística multivariada de interdependência que busca compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns (FÁVERO et al., 2009). A ideia é representar um conjunto de variáveis originais observadas em um número menor de fatores intrínsecos, cujo objetivo principal é definir a estrutura subjacente de uma matriz de dados (MAROCO, 2007).

De forma resumida, pode-se dizer que a Análise Fatorial é uma técnica estatística usada para identificar um número relativamente pequeno de fatores (índices) que podem ser usados para identificar relacionamentos entre um conjunto de muitas variáveis inter-relacionadas entre si.

Contudo, para a aplicação da técnica é necessário que sejam atendidos alguns pressupostos. Inicialmente é realizado o teste de normalidade e a seguinte a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados).

Atendidos os pressupostos iniciais realiza-se a análise da matriz de correlação, na qual de acordo com Hair Jr. et al. (2005), a maior parte das correlações devem ter valores iguais ou maiores que 0,30 cuja as correlações são obtidas a partir de

$$r_{xy} = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{n}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}\right]\left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}\right]}},$$

Para verificar o ajuste da Análise Fatorial é preciso analisar a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (MAROCO, 2007). A estatística KMO é dada por

$$KMO = \frac{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2}{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2 \sum_{i \neq j} \sum a_{ij}^2}$$

onde r_{ij} é o coeficiente de correlação entre as variáveis e a_{ij} é a coeficiente de correlação.

A classificação do valor de KMO é apresentado na Tabela 2 (PESTANA; GAGEIRO, 2005; FÁVERO et al., 2009).

Tabela 2 – Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.

Valor de KMO			Recomendação à AF
0,90	⊢	1,00	Excelente
0,80	⊢	0,90	Boa
0,70	⊢	0,80	Média
0,60	⊢	0,70	Razoável
0,50	⊢	0,60	Mau, mas ainda aceitável
0,00	⊢	0,50	Inaceitável

Fonte: PESTANA; GAGEIRO (2005); FÁVERO et al., (2009)

Diante da adequação dos dados para a aplicação da técnica multivariada, é realizado o teste de esfericidade de Bartlett o qual avalia se a matriz de correlação é igual a matriz identidade e a análise da matriz anti-imagem, em que indica por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA) se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica, ou seja, quanto mais próximo de 1 for o valor do MAA, mais adequada para a aplicação, valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores).

Para determinar a quantidade de fatores extraídos, isto é, quantidade equações necessárias a construção dos índices, utiliza-se o critério de Kaiser, em que se determina os fatores que apresentam autovalores maiores a 1, os demais são descartados da análise. Os fatores extraídos, posteriormente são rotacionados por meio do método Varimax, para que cada fator possa maximizar a informação de cada variável utilizada na construção dos índices.

Para calcular os escores fatoriais (índices) de cada professor são multiplicados os valores individuais atribuídos a cada pergunta pelo professor pelos pesos fatoriais. Para facilitar a interpretação dos índices é realizada uma padronização dos valores obtidos, para que os

mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Neste caso, o *i-ésimo* valor padronizado de um índice, é obtido por

$$FP_i = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}}\right);$$

onde, F_i é o escore do *i-ésimo* professor e F_{min} e F_{max} são, respectivamente, os valores mínimo e máximo observados para os escores fatoriais associados a cada professor.

Para realização da Análise Fatorial foi utilizado o software SPSS, versão 24.0.

4.2.6.3.2 Análise de Correspondência (AC)

Segundo Fávero et al. (2009), a AC é uma técnica estatística exploratória utilizada para verificar associações ou similaridades entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas.

É uma técnica de interdependência, tem como objetivo a representação ótima da estrutura dos dados observados e sua principal característica é redução de dados a serem analisados pelo pesquisador com perda mínima de informações, transformando as linhas e colunas das tabelas em unidades correspondentes, o que facilita a representação conjunta dos dados, onde essa correspondência é fundamental para a construção dos gráficos.

Há dois tipos de Análise de Correspondência, a simples que corresponde a aplicação de tabelas de contingência de dupla entrada e a múltipla que se trata de tabelas de contingência com múltiplas entradas.

Para validar a técnica da análise de correspondência é necessário seguir alguns pressupostos. Primeiramente, para a aplicação da técnica análise de correspondência, Pestana e Gageiro (2005) recomendam que seja realizado o teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são H_0: as variáveis são independentes e H_1: as variáveis são dependentes. De acordo com Díaz e López (2007), a estatística do teste qui-quadrado é dado por:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{l}\sum_{j=1}^{c}\frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \qquad (1)$$

em que O_{ij} é a frequência observada e E_{ij} é a frequência esperada para a *i*-ésima linha e *j*-ésima coluna da tabela de contingência0, definido por

$$E_{ij} = \frac{(soma \text{ da linha i}) \times (\text{soma da coluna j})}{Total} \quad (2)$$

Com a rejeição da hipótese nula (H_0) no teste qui-quadrado (χ^2)0, o próximo passo consiste em calcular o critério β0, para verificar a dependência entre as categorias das variáveis. Em que, as hipóteses testadas são H_0: as categorias das variáveis são independentes e H_1: as categorias das variáveis são dependentes. Se o valor de $\beta \geq 30$, indica-se a rejeição da hipótese (H_0), concluindo- se que as categorias das variáveis são associadas entre si. De acordo com Fávero et al. (2009), o cálculo do critério β é obtido pela seguinte fórmula

$$\beta = \frac{\chi^2 - (l-1)(c-1)}{\sqrt{(l-1)(c-1)}}, \quad (3)$$

em que χ^2 é o valor do qui-quadrado; *l* é o número de linhas e *c* é o número de colunas da tabela de contingência.

Outro importante pressuposto a ser analisado é o cálculo do percentual de inércia, referente à variação explicada por cada dimensão. De acordo com Ramos et al. (2008), quando utilizada a análise de correspondência simples as associações são propagadas em um plano bidimensional, logo, a soma do percentual de inércia das dimensões 1 e 2 deve ser igual ou superior a 70% para que os resultados sejam válidos.

Para saber qual é a probabilidade de uma categoria de variável estar associada com outra é necessário calcular o coeficiente de confiança, utilizando um procedimento baseado nos resíduos no qual é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas. O resíduo padronizado é dado por (RAMOS et al., 2008),

$$Z_{res} = \frac{O_{ij} - E_{ij}}{\sqrt{E_{ij}}}. \quad (4)$$

em que O_{ij} é a frequência observada e E_{ij} é a frequência esperada calculada por meio da Equação (2).

Por fim, após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança (γ), para verificar a significância dos resíduos calculados, por meio de (RAMOS et al., 2008),

$$\gamma = \begin{cases} 0 & se \quad Z_{res} \leq 0; \\ 1-2\times[1-P(Z<Z_{res})]0, & se \quad 0 < Z_{res} < 3; \\ 1 & se \quad Z_{res} \geq 3, \end{cases} \qquad (5)$$

sendo que Z_{res} é uma variável aleatória com distribuição de probabilidade normal padrão. As associações entre as categorias são consideradas significativas, quando o valor do coeficiente de confiança indica probabilidades moderadamente significativas, isto é, quando $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ ou quando o valor do coeficiente de confiança indica probabilidades fortemente significativas, isto é, quando (γ) ≥ 700,00%.

A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se α = 5% ($p \leq 00{,}05$) para rejeição da hipótese nula.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico são apresentados os resultados a) do teste de confiabilidade das escalas de autoeficácia e *Burnout*; b) da análise fatorial para a construção do índice de autoeficácia e c) da análise de correspondência entre os construtos *Burnout* e autoeficácia.

4.3.1 Confiabilidade das Escalas de Autoeficácia e *Burnout*

Os resultados da análise da confiabilidade das Escalas para avaliar a Autoeficácia e *Burnout* em Professores de Educação Física os valore α de *Cronbach* encontrado foram de 0,95 (Autoeficácia) e 0,66 (*Burnout*).

Kline (1999) mostra que para testes cognitivos, por exemplo, teste de inteligência um valor comumente aceito é 0,80, para testes de habilidade um ponto de corte mais adequado é 0,70, quando se tratar de constructos psicológicos, valores abaixo de 0,70 podem ser esperados, em função da diversidade de constructos que estão sendo medidos.

Com relação à confiabilidade da Escala de *Burnout*, o resultado da presente pesquisa corrobora com os encontrados no estudo desenvolvido por Carlotto e Câmara (2004), com 563 professores da Educação Básica e Ensino Superior, de instituições particulares da região

metropolitana Porto Alegre – RS, e que teve como objetivo analisar a fidedignidade e validade do MBI, mostrou que as dimensões da escala (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal no trabalho) explicaram 47% da variância das respostas, alcançando um nível satisfatório de consistência interna, com Alfa de *Cronbach* elevado para exaustão emocional, de 0,88, e de 0,82 para realização pessoal. A dimensão despersonalização apresentou um índice moderado, com α de *Cronbach* = 0,58. Concluíram assim, que as subescalas do MBI apresentam confiabilidade interna de moderada a alta (CARLOTTO; CÂMARA, 2004).

Um estudo realizado com uma amostra de 163 professores, de escolas estaduais na Turquia, e que utilizou MBI, encontrou um Alfa de *Cronbach* de 0,897 na escala geral, α = 0,895 na subescala exaustão emocional; α = 0,754 na despersonalização e α = 0,815 na realização pessoal (SAVAS; BOZGEYIK; ESER, 2014)

Pesquisa realizada por Iaochite (2007), teve entre seus objetivos identificar e analisar a autoeficácia de 263 professores de Educação Física, de escolas púbicas e privadas, em São Paulo. O autor utilizou a escala de autoeficácia docente adaptada por Polydoro et al. (2004) para mensurar os níveis de autoeficácia dos professores. O alfa de *Cronbach* da escala geral foi de 0,937 o que se aproxima do achado neste estudo. As subescalas Eficácia da Intencionalidade da ação docente e Eficácia no manejo de classe, apresentaram alfa de 0,913 e 0,863, respectivamente. Os resultados do estudo indicaram uma elevada crença de autoeficácia dos professores. A mesma escala foi utilizada no estudo de Iaochite et al. (2011), com uma amostra de 220 docentes de Educação Física, e apresentou os mesmos níveis de confiabilidade. Na pesquisa de Ferreira (2014), com 100 professores de Ensino médio, a escala de autoeficácia docente (POLYDORO et al., 2004) teve um alfa de *Cronbach* de 0,922.

4.3.2 Resultado da Aplicação da Análise Fatorial para Construção do Índice de Autoeficácia

A partir da AF obteve-se um considerável número de correlações com valores do nível descritivo inferiores a 0,05 (5%) para as variáveis (perguntas) utilizadas na construção do Índice de Autoeficácia, indicando que todas as variáveis (perguntas) são adequadas à aplicação da técnica de Análise Fatorial.

Nas Tabela 3, pode-se observar que os valores da estatística KMO para Índice de Autoeficácia (KMO = 0,877) é superior a 0,50, indicando que há adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas). Além disso, o nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett (p = 0,000), isso acarreta na rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser a uma

matriz identidade (Tabela 3). Estes resultados respaldam o emprego da Análise Fatorial para a extração de fatores e a estimação dos escores fatoriais e posterior construção do Índice de Autoeficácia.

Todos os valores do MAA para as variáveis (perguntas), necessárias a construção do Índice de Autoeficácia, individualmente encontram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial, isto é, todos os valores de MAA são superiores a 0,50 (Tabela 1).

O fator obtido consegue restituir 73,75% da informação do conjunto de variáveis (perguntas), como pode ser observado na Tabela 3. Porém, vale lembrar que o critério utilizado para retenção dos fatores não foi o %Var restituído e sim o critério de Kaiser. Assim, um fator foi retido pelo critério de Kaiser, ou seja, aquele com autovalor superior a 1, para a construção do Índice de Autoeficácia.

Todas as variáveis (perguntas) utilizadas na construção do Índice de Autoeficácia têm sua informação restituída de forma satisfatória pelo fator retido, já que apresentam valores de comunalidade igual ou superior a 0,45 (45%) (Tabela 3).

Todas as variáveis (perguntas) utilizadas na construção do Índice de Autoeficácia apresentam no mínimo correlação moderada ($r \geq 0{,}50$) com o fator (índice) retido (Tabela 3).

Assim, a partir dos escores fatoriais (Tabela 1), o Índice de Autoeficácia (Y), é dado por

$$\begin{aligned} Y = {} & 0{,}356 \times P_1 + 0{,}124 \times P_2 + 0{,}025 \times P_3 + 0{,}190 \times P_4 + 0{,}233 \times P_5 + 0{,}187 \\ & \times P_6 + 0{,}013 \times P_7 + 0{,}070 \times P_8 + 0{,}223 \times P_9 + 0{,}086 \times P_{10} + 0{,}098 \times P_{11} \\ & + 0{,}089 \times P_{12} + 0{,}082 \times P_{13} + 0{,}080 \times P_{14} + 0{,}142 \times P_{15} + 0{,}029 \times P_{16} + \\ & 0{,}041 \times P_{17} + 0{,}016 \times P_{18} + 0{,}048 \times P_{19} - 0{,}048 \times P_{20} + 0{,}151 \times P_{21} + \\ & 0{,}625 \times P_{22} + 0{,}148 \times P_{23} + 0{,}137 \times P_{24} . \end{aligned} \quad (1)$$

Onde:

P1 - Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?
P2 - Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos a pensar criticamente?
P3 - Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?
P4 - Quanto você pode fazer para motivar alunos que demonstram baixo interesse na atividade?
P5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno?
P6 - Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?
P7 - Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos?
P8 - Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?
P9 - Quanto você pode ajudar seus alunos a dar valor à aprendizagem?
P10 - Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos sobre o que ensinou?
P11 - Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos?
P12 - Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos?
P13 - Quanto você pode fazer para que os alunos sigam as regras da aula?
P14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassando?
P15 - Quanto você pode fazer para acalmar um aluno que é perturbador ou barulhento?

P16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos?
P17 - Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos?
P18 - Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?
P19 - Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira?
P20 - Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?
P21 - Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?
P22 - Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?
P23 - Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?
P24 - Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes?

No índice obtido (Equações 1) os valores positivos dos coeficientes das variáveis (perguntas), indicam que quanto maior for o valor escore obtido para um determinado professor, maior é sua Autoeficácia.

Após a obtenção do Índice de Autoeficácia (Y), foi possível calcular os escores fatoriais para cada professor, por exemplo, para o primeiro professor da base de dados, os seguintes escores foram obtidos,

$$Y = 0{,}356 \times 4 + 0{,}124 \times 4 + 0{,}025 \times 5 + 0{,}190 \times 6 + 0{,}233 \times 6 + 0{,}187 \times 6 + 0{,}013 \times 5 + 0{,}070 \times 5 + 0{,}223 \times 6 + 0{,}086 \times 2 + 0{,}098 \times 1 + 0{,}089 \times 6 + 0{,}082 \times 6 + 0{,}080 \times 6 + 0{,}142 \times 3 + 0{,}029 \times 5 + 0{,}041 \times 6 + 0{,}016 \times 3 + 0{,}048 \times 2 - 0{,}048 \times 6 + 0{,}151 \times 3 + 0{,}625 \times 1 + 0{,}148 \times 3 + 0{,}137 \times 5 = 12{,}11.$$

A partir dos escores fatoriais de cada professor foi realizada a padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Assim, para o primeiro professor da base de dados, os seguintes escores padronizados foram obtidos, (*i*) Escore Padronizado do Índice de Autoeficácia (EPIAE), para o primeiro professor da base de dados,

$$\text{EPICAE}_1 = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}}\right) x100 = \left(\frac{12{,}11 - 8{,}19}{18{,}84 - 8{,}19}\right) x100 = 36{,}86\%;$$

Após a obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada professor, foi realizada uma classificação dos professores em três grupos distintos. A classificação foi baseada na teoria dos percentis amostrais (BUSSAB; MORETTIN, 2013). Logo, o conjunto de valores dos escores padronizados, foi divido da seguinte forma: Grupo 1 – Professores com escores de 0 a 46,18% (grupo de professores com os menores escores, isto é, menor Autoeficácia); Grupo 2 – Professores com escores de 46,19% a 78,45%; Grupo 3 – Professores com escores de 78,46 a 100% (grupo de professores com os maiores escores, maior Autoeficácia).

Tabela 3: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Autoeficácia (continua).

Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (*r*)	Escores Fatoriais
Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis	P1	0,877	χ^2 = 1074,45	73,75	0,903[a]	0,803	0,691	0,356
Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos a pensar criticamente	P2				0,788[a]	0,863	0,551	0,124
Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula	P3		p = 0,000		0,718[a]	0,554	0,519	0,025
Quanto você pode fazer para motivar alunos que demonstram baixo interesse na atividade	P4				0,902[a]	0,671	0,595	0,190
Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno	P5				0,681[a]	0,731	0,707	0,233
Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades	P6				0,860[a]	0,678	0,656	0,187
Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos	P7				0,914[a]	0,585	0,601	0,013
Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila	P8				0,911[a]	0,467	0,600	0,070
Quanto você pode ajudar seus alunos a dar valor à aprendizagem	P9				0,795[a]	0,762	0,637	0,223
Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos sobre o que ensinou	P10				0,876[a]	0,708	0,778	0,086
Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos	P11				0,818[a]	0,770	0,735	0,098
Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos	P12				0,898[a]	0,780	0,769	0,089
Quanto você pode fazer para que os alunos sigam as regras da aula	P13				0,912[a]	0,679	0,739	0,082
Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassando	P14				0,866[a]	0,650	0,703	0,080

Tabela 3: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Autoeficácia (conclusão).

Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (*r*)	Escores Fatoriais
Quanto você pode fazer para acalmar um aluno que é perturbador ou barulhento	P15	0,877	χ^2 = 1074,45	73,75	0,900[a]	0,806	0,819	0,142
Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos	P16		*p* = 0,000		0,921[a]	0,677	0,722	0,029
Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos	P17				0,906[a]	0,767	0,786	0,041
Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação	P18				0,909[a]	0,735	0,764	0,016
Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira	P19				0,875[a]	0,746	0,709	0,048
Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	P20				0,869[a]	0,731	0,731	-0,048
Quão bem você pode responder a um aluno desafiador	P21				0,918[a]	0,744	0,776	0,151
Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares	P22				0,893[a]	0,911	0,739	0,625
Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula	P23				0,931[a]	0,705	0,802	0,148
Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes	P24				0,899[a]	0,771	0,806	0,137

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; *p* – Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. – Comunalidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

4.3.3 Resultado da Aplicação da Análise de Correspondência

Os valores do nível descritivo (*p*) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta (β) maior ou igual que 30, indicam que tanto as variáveis como suas categorias são dependentes (Tabela 4). Além disso, pode-se observar que a soma dos percentuais de inércia indica que mais que 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência são satisfeitos.

Tabela 4: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as variáveis: *Burnout*, Autoeficácia, Despersonalização, Realização Pessoal e Exaustão Emocional.

Variáveis	χ^2	β	% Inércia	*p*
Burnout versus Autoeficácia	126,06	87,72	100,00	0,000
Burnout versus Despersonalização	142,15	27,97	100,00	0,000
Burnout versus Realização Pessoal	151,72	86,64	100,00	0,000
Burnout versus Exaustão Emocional	46,04	4,44	100,00	0,000
Autoeficácia *versus* Despersonalização	21,18	17,26	100,00	0,003
Autoeficácia *versus* Realização Pessoal	57,57	24,57	100,00	0,000
Autoeficácia *versus* Exaustão Emocional	86,83	31,88	100,00	0,000
Despersonalização *versus* Realização Pessoal	51,72	39,19	100,00	0,000
Despersonalização *versus* Exaustão Emocional	84,45	46,50	100,00	0,000
Realização Pessoal *versus* Exaustão Emocional	93,16	53,81	100,00	0,000

Nota: χ^2 - Valor do Qui-quadrado; *p* – Nível Descritivo e β – Valor do Critério Beta.
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na Tabela 5, pode-se observar que professores de Educação Física com *Burnout* manifestaram baixa autoeficácia (Tabela 5). De modo semelhante, estudo desenvolvido por Ferreira (2014), teve como finalidade investigar as relações entre autoeficácia, realização pessoal no contexto da profissão docente e as condições de atuação profissional. Participaram da pesquisa 100 professores do Ensino Médio, de Minas Gerais. Como instrumento para coleta de dados a autora utilizou questionário de caraterização, uma escala de *Burnout* e um escala de autoeficácia docente. Os resultados apontaram uma correlação negativa entre os níveis de autoeficácia docente com as três dimensões do *Burnout*, ou seja, quanto mais baixa foi a autoeficácia, maior foram os índices da síndrome nos participantes. Professores com maior percepção de autoeficácia apresentaram menores escores de *Burnout*.

Tabela 5: Probabilidade de associação entre as categorias do *Burnout* e a Autoeficácia, resultantes da aplicação da técnica estatística multivariada Análise de Correspondência.

Variáveis	Categorias	*Burnout*	
		Sim	Não
Autoeficácia	Baixa	100,00*	ŧ
	Média	ŧ	94,36*
	Alta	ŧ	83,73*

Nota:
**Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$.
*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.
ŧ – Não houve relação estatística entre essas categorias
Fonte: Elaborada pela autora (2019)

De acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) o cotidiano do trabalho dos professores está associado com adversidades, fracassos e frustrações que são próprios "à complexa função de ensinar" (p. 156), visto que muitas vezes compreende o trabalho com um elevado número de alunos, falta de apoio dos colegas, reduzida participação da família, distanciamento da administração escolar, entre outros fatores que dificultam a manutenção de um senso elevado de autoeficácia nos docentes.

Souza et al. (2015, p. 750) afirmam que "para a teoria social cognitiva, reações de estresse são vistas em termos de ineficácia percebida de controle sobre as ameaças e exigências físicas e ambientais e que poderia estar associado a uma baixa vitalidade. " Além disso, segundo Savas, Bozgeyik e Eser (2014), uma autoeficácia reduzida pode contribuir para o desenvolvimento de ansiedade e estresse, e estes podem diminuir a eficiência dos sujeitos.

Na Tabela 6, dos resultados obtidos faz-se alguns destaques, pode-se observar que professores de Educação Física com baixa Autoeficácia estão relacionados a alta despersonalização, a baixa realização pessoal e alta exaustão. Corroborando estes resultados, estudo realizado por Bernardini (2017), investigou as possíveis correlações entre a autoeficácia e a Síndrome de *Burnout*. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o MBI e a Escala de autoeficácia docente (POLYDORO et al., 2004). Participaram da pesquisa 356 docentes do Ensino Superior. Os resultados mostraram associações significativas entre a autoeficácia e o *Burnout*, destacando que os professores com menor crença de autoeficácia tinham mais propensão à síndrome.

Professores de Educação Física com alta autoeficácia estão relacionados a média despersonalização, a média e alta realização pessoal e a média exaustão emocional (Tabela 6).

Nesse sentido, Carlotto et al. (2015) afirmam que professores com autoeficácia elevada são capazes de atenuar os efeitos da sobrecarga laboral originadas das diferentes atividades que envolvem a atividade docente. Além disso, os autores destacam que os professores que creem na sua capacidade em lidar com as variadas demandas da profissão, tendem a manifestar menor esgotamento psicológico.

Segundo Arata (2008) autoeficácia é considerada como um fator de redução e alívio do estresse, possibilitando que o indivíduo se sinta à altura dos desafios que enfrenta, de modo que a ansiedade, o medo e a incerteza que enfrente em seu contexto de atuação, estejam em níveis que não interferem em seu desempenho. O autor ratifica ainda que a autoeficácia não é apenas um fator protetor da Síndrome de *Burnout*, mas também está associada com a percepção de um maior êxito no cumprimento da tarefa pedagógica.

A alta autoeficácia associada aos níveis médios das dimensões de *Burnout*, nos resultados deste estudo (Tabela 6) pode dar indícios de que os professores, apesar das circunstâncias estressoras e desafiadoras no ambiente de trabalho, estão tentando utilizar estratégias para realização de suas tarefas laborais e afim de alcançar seus objetivos educacionais. Ferreira e Azzi (2011) afirmam que sujeitos com uma alta percepção de autoeficácia decidem resolver os problemas enfrentados utilizando mecanismos que melhoram seu trabalho, em contrapartida, pessoas com um senso de autoeficácia ocupacional reduzido, apresentam estratégias inadequadas para aliviar a tensão.

Tabela 6: Probabilidade de associação entre as categorias da Autoeficácia e as categorias da: Despersonalização, Realização Pessoal e Exaustão Emocional, resultantes da aplicação da técnica estatística multivariada Análise de Correspondência.

Variáveis	Categorias	Autoeficácia		
		Baixa	Média	Alta
Despersonalização	Baixa	☨	74,41*	☨
	Média	☨	☨	98,41*
	Alta	97,94*	☨	☨
Realização Pessoal	Baixa	100,00*	☨	☨
	Média	☨	64,83*	95,49*
	Alta	☨	55,75*	81,86*
Exaustão	Baixa	☨	100,00*	☨
	Média	☨	☨	100,00*
	Alta	98,32*	☨	☨

Nota:
**Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$.
*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.
☨ – Não houve relação estatística entre essas categorias
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ferreira (2014) reitera que professores com uma autoeficácia maior identificam os problemas e são mais perseverantes na busca de soluções. Isso não quer dizer que o professor deve tomar sobre si a responsabilidade de resolver todos os problemas da educação, longe disso. No entanto, o docente pode investigar e reconhecer as possibilidades de minimizar os fatores estressores em seu contexto imediato, uma vez que, segundo Bandura (1997) a autoeficácia é mediadora entre a identificação dos obstáculos e as ações necessárias para a resolução.

De acordo com Azzi (2014) é preciso lembrar que acreditar nas próprias capacidades não é tudo. Para que ações efetivas aconteçam, outras dimensões são requeridas, como o desenvolvimento de habilidades e a motivação para a ação. Uma vez que, na TSC, o comportamento humano é multideterminado (AZZI, 2014) por fatores pessoais, como a autoeficácia, fatores ambientais e comportamentais, é preciso pensar nas crenças de autoeficácia apenas como uma parte dos aspectos que influenciam o desenvolvimento da síndrome de *Burnout* nos professores de Educação Física.

Sendo assim, é fundamental que questões como as condições de trabalho dos professores sejam pensadas e modificadas. Considerando as especificidades da Educação Física - que podem direta ou indiretamente contribuir para o desgaste emocional do professor - como o baixo status da disciplina no contexto escolar, a falta de interesse dos alunos na realização das aulas; o reduzido apoio dos colegas e administração escolar, a insuficiência de recursos materiais, a ausência ou precariedade de estrutura física para prática das aulas, a necessidade de trabalhar em várias escolas para preencher a carga horária a fim de obter melhor salário, entre outras (IOCHITE, 2018; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2018), faz-se necessário que políticas públicas de prevenção e combate sejam elaboradas e implementadas.

Maslach (2017) afirma que o contexto local de trabalho é especialmente significativo e não deve ser ignorado em nenhuma tentativa de encontrar soluções para o *Burnout*. Além disso, a autora destaca a relevância de se investigar as relações sociais no ambiente de trabalho, uma vez que estudos recentes identificaram que locais de trabalho socialmente tóxicos, caracterizados por conflitos não resolvidos, medo, incivilidade, falta de apoio mútuo e confiança. Pesquisas sugerem ainda, intervenções para melhorar o clima organizacional, a fim de que haja menos absenteísmo e desgaste emocional (MASLACH, 2017).

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo corroboram a literatura recente a respeito da relação entre Síndrome de *Burnout* e autoeficácia, uma vez que os professores investigados que apresentaram baixos índices de autoeficácia, foram os mesmos que tiveram níveis elevados de exaustão emocional e despersonalização, e reduzida realização pessoal ou sensação de ineficácia, caracterizando a presença da síndrome. Por outro lado, a análise dos dados mostrou ainda que os docentes com elevado senso de autoeficácia, apresentaram índices médios nas três dimensões do *Burnout*.

Estes resultados podem colaborar para a reflexão sobre as características do trabalho do professor de Educação Física, visando contribuir para a reformulação de políticas educacionais que proporcionem melhores condições para o exercício da profissão deste docente, uma vez que têm manifestado a síndrome, podendo repercutir negativamente não apenas sua própria saúde, como também todo o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente na qualidade da educação. Além do mais, pode auxiliar na elaboração de programas que favoreçam o aumento das crenças de autoeficácia docente, uma vez que esta pode ser um fator protetor contra o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

Sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas com uma amostra maior de professores, e em diferentes regiões do país, a fim de que os resultados traduzam uma maior representatividade da realidade dos professores de Educação Física. Do mesmo modo, recomenda-se que estudos de abordagem qualitativa e com outros instrumentos sejam efetuados para uma melhor compreensão das variáveis que contribuem tanto para a progressão do *Burnout* quanto para os baixos índices de autoeficácia nos docentes.

4.5 REFERÊNCIAS

ARATA, M. F. *Burnout*, autoeficácia y estrés em maestros peruanos: tres estúdios fácticos. **Ciência & Trabajo**, ano 10, n. 30, p. 120-125, 2008.

AZEVEDO, M. A Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Lisboa, 1997.

AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 130 p. (Série Teoria Social Cognitiva em contexto educativo, v.1).

AZZI, R.; POLYDORO, S. A.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, Editora Alínea, 2006.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, Editora Alínea, 2006

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

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective**. Annual Reviews Psychologist**, v. 52, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. The Evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; Hitt, M.A. **Great minds in management**. Oxforf University Press, 2005, p. 9-35.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. O estado da arte do *Burnout* no Brasil. **Revista Eletrônica Interação Psy**, v. 1, n. 1, p. 4-11, 2003.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; YAEGASHI, S. F. R.; ALVES, I. C. B; LARA, S. O trabalho docente e o *Burnout*: um estudo em professores paranaenses. **Anais [...]** Curitiba: PUC, 2008, p. 4870-4884. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Benevides-Pereira/publication/248392460_O_Trabalho_Docente_e_o_*Burnout*_em_Professores_Paranaenses/links/02e7e51dec83b1568d000000/O-Trabalho-Docente-e-o-*Burnout*-em-Professores-Paranaenses.pdf. Aceso em 15 abr. 2018.

BERNARDINI, Priscile. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e *Burnout* no trabalho docente no Ensino Superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017

BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P.A. **Estatística Básica**. 8.ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

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

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIHEL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13–23, 2015.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Maslach *Burnout* Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3. P. 499-505, set./dez. 2004.

CODO, W. **Educação:** carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. A percepção da capacidade de ensinar: um estudo com professores de Educação Física em início de carreira. *In*: IAOCHITE, R. T. (Org). **Teoria Social Cognitiva e Educação Física:** diálogos com a prática. São Paulo, CREF/SP, 2018.

COUTO, Andréa Lobato. **Adoecimento de docentes na Educação Básica**: uma revisão sistemática da literatura. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018

CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the Internal Structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, p. 297-334, 1951.

DÍAZ, F.R.; LÓPEZ, F.J.B. **Bioestatística**. 1. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências**. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4 p. 741-752, out./dez. 2014

FÁVERO, Luiz; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana; CHAN, Betty. **Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsever, 2009.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de eficácia de professores no contexto de ensino**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Revista Psicologia: Ensino e formação**, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FERREIRA, E. A.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P.; RAMOS; M. F. H. Autoeficácia em professores alunos do PARFOR-UFPA. **TSC em Foco**, Bragança Paulista, Ano 1, n. 4, p. 14-28, maio 2019. Disponível em: https://www.teoriasocialcognitiva.net.br/tsc-em-foco/n4/. Acesso em: 01 out. 2019.

FERREIRA, L. C. M., AZZI, R. G. Docência, Burnout e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia: ensino & formação**, v. 1, n. 2, p.23-34, 2011

GIGASARI, N. S.; HASSASKHAH, J. The effect of social comparison tendencies on EFL teachers' experience of *Burnout* and instructional self-efficacy. **Congent Psychology**, n. 4, p. 1-21, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317032708_The_effect_of_social_comparison_tendencies_on_EFL_teachers%27_experience_of_*Burnout*_and_instructional_self-efficacy. Acesso em: 10 out. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAIR Jr., J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. Análise Multivariada de Dados. 5.ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERNÁNDEZ, E. T. Competencias socioemocionales y creencias de autoeficácia como predictores del *Burnout* em docentes mexicanos. **Revista de Estudios y Experiencias em Educación**, v. 17, n. 35, p. 15-27, 2018.

IAOCHITE, R. T. (Org). **Teoria Social Cognitiva e Educação Física:** diálogos com a prática. São Paulo, CREF/SP, 2018.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T; AZZI, R. G, POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, Satisfação e Disposição para continuar na docência por Professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

KLINE, P. **The Handbook of Psychological Testing**. London: Routledge, 2.ed., 1986.

MAROCO, J. **Análise Estatística com a Utilização do SPSS**. 3.ed., Lisboa: Lisboa. 2007. 822 *p*.

MASLACH, C. Finding solutions to the problem of *Burnout*. **Consulting Psychology Journal: Practice and Researc**, v. 69, n. 2, p. 143–152, 2017.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *Burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, New Jersey, v. 2, p. 99-113, 1981

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

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PEREIRA, E. C. C. S.; FREITAS, R. G. Panorama global sobre Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p. 97-111, maio-ago. 2019.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. **Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS**. 4.ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

PIOVEZAN, P.R., DAL RI, N.M. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

PIRES, D. A.; MONTEIRO, P. A. P.; ALENCAR, D. R. Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física da região nordeste do Pará. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. In: MACHADO, C. et al. (Org.) **Avaliação Psicológica**: formas e contextos vol. X. Psisquilíbrios Edições – Braga, 2004, p. 330-337.

RAMOS V, KUHN F, BACKES AF, BARROS TES, BRASIL VZ, SOUZA JR, COSTA ML, SOARES GF. Percepção de autoeficácia docente: um estudo sobre as experiências de universitários de educação física. **R. bras. Ci. e Mov**, v. 26, n. 3, p. 53-62, 2018

RAMOS, E.M.L.S; ALMEIDA, S.S.; ARAÚJO, A.R. (Orgs.). **Segurança Pública: Uma abordagem Estatística e Computacional**. Belém: Editora Universitária EDUFPA, v.10, p.1010, 2008.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no trabalho: percepções sobre a docência.** 2015. Tese **(**Doutorado Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

REBULA, U. Estatística Aplicada. (Série Estatística Industrial). 2017. *E-book*. Disponível em: https://issuu.com/uandersonrebula/docs/prof._uanderson_-_estat_stica_aplic_368c45126199d1 Acesso em: 7 nov. 2019.

SANTOS, A. A.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. Revisão Sistemática da Prevalência da Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Baiana de Saúde pública,** v. 35, n. 2, p. 299-319 abr./jun. 2011.

SAVAS, A. C.; BOZGEYIK, Y.; ESER, I. A study onthe relationship between teacher self efficacy and *Burnout*. **European Journal of Educational Research,** v. 3, n. 4, p. 159-166, 2014.

SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; MASLACH, C. *Burnout*: 35 years of research and practice. **Career Development International**. V, 14, n. 3, p. 204-220, 2009.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SINOTT, Edilene Cunha**. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores de Educação Física das escolas municipais de Pelotas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SOUZA, L. A. S.; TORRES, A. R. R.; BARBOSA, G. A.; LIMA, T. J. S.; SOUZA, L. E. C. Bem-Estar Subjetivo e Burnout em Cadetes Militares: O Papel Mediador da Autoeficácia. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 4, p. 744-775, 2015

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise de auto-eficácia docente de professors de Educação Física.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

YILDIRIM, Í. The Correlation between Organizational Commitment and Occupational *Burnout* among the Physical Education Teachers: the Mediating Role of Self-Efficacy. **International Journal of Progressive Education**, v. 11, n. 3, p. 119-130, out. 2015.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de *Burnout* tem atingindo milhares de professores ao redor do mundo, trazendo repercussões negativas para sua saúde física, mental e social, além de refletir diretamente na qualidade do ensino oferecido para crianças, jovens e adultos em todos os níveis educacionais. Esse fenômeno, ocorre especialmente devido a exposição contínua ao estresse no ambiente de trabalho. Entretanto, nos últimos anos, a autoeficácia despontou como uma característica individual dos docentes, que pode ser considerada um fator protetivo para desenvolvimento da síndrome. Traçou-se o caminho desta investigação com o intuito de analisar a prevalência do *Burnout* e a autoeficácia de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, realizando desde o levantamento bibliográfico até a pesquisa de campo com os profissionais.

Com relação ao estudo bibliométrico (Estudo 1), os resultados mostraram que no período de 2008 a 2018, o número de estudos publicados tem crescido, destacando-se que de 2008 a 2013 foram encontrados apenas 5 artigos de acordo com os critérios de seleção, enquanto que de 2014 a 2018, a quantidade de publicações sobre o tema mais do que triplicou (n = 17). Outro dado importante é que os estudos sobre autoeficácia e *Burnout* no Brasil ainda são escassos, uma vez que dos 22 artigos encontrados, apenas 5 são nacionais e concentram-se prioritariamente nas regiões Sul e Sudeste, o que denota a importância da investigação sobre a temática em outras regiões, como no Norte do país. Destaca-se ainda que, mesmo sendo um tema de interesse do setor educacional, dos 10 artigos que tiveram professores como participantes, apenas 1 foi realizado com professores de Educação Física, na Turquia, apontando a necessidade de maior investigação entre esses trabalhadores, uma vez que apresentam especificidades na prática pedagógica que podem favorecer o seu esgotamento emocional no trabalho.

A partir da análise de rede de colaboração entre autores e coautores, foi possível constatar a necessidade de ampliar a rede de pesquisadores, como também de promover maior interação entre os autores que têm investigado sobre o tema. Já a análise de rede semântica, permitiu verificar que os descritores Autoeficácia, *Burnout* e Professores, são variáveis consolidadas nos trabalhos. Os resultados do Estudo 1, foram fundamentais para ratificar a importância de averiguar a prevalência da síndrome e os níveis de autoeficácia nos professores de Educação Física (Estudo 2).

Os principais resultados do Estudo 2, revelaram que 84,1% (n = 53) dos docentes, já são acometidos por pelo menos uma das dimensões da Síndrome de *Burnout*. Do número total de

participantes, 17,4% (*n* = 11) foram classificados com *Burnout* grave, uma vez que apresentaram concomitantemente alta exaustão emocional, alta despersonalização e reduzida realização pessoal no trabalho. No que diz respeito a autoeficácia, 55,5% (*n* = 35) dos docentes apresentaram índices moderados, enquanto 41,2% (*n* = 26) teve autoeficácia elevada e 3,17% (*n* = 2) baixa autoeficácia.

Já o Estudo 3, que buscou verificar associação entre a autoeficácia e os níveis de *Burnout* dos professores de Educação Física, constatou, a partir das análises estatísticas, que os docentes com um alto senso de autoeficácia estiveram relacionados com média despersonalização, média exaustão emocional e média e alta realização pessoal. Por outro lado, professores com uma baixa crença de autoeficácia estiveram associados a alta exaustão emocional, alta despersonalização e reduzida realização pessoal.

Sugere-se que outros estudos sejam realizados, de modo que possam preencher as lacunas averiguadas nesta pesquisa, tendo em vista as limitações enfrentadas. Primeiramente pela dificuldade em conseguir uma maior amostra de participantes, o que faz com que, apesar de ser configurado como um estudo quantitativo, os resultados não possam ser considerados como uma representação fidedigna da realidade dos professores, sendo recomendado estudos com um maior número de docentes. Deparou-se também com a necessidade de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que os dados não são capazes de demonstrar quais as principais causas e fatores que influenciaram nas respostas aos instrumentos quantitativos, tampouco nos possibilitam conhecer os contextos de atuação de cada professor, identificando as convergências e divergências que envolvem as práticas pedagógicas no contexto da Educação Física escolar e que contribuem para o adoecimento dos docentes desta disciplina. Futuras pesquisas poderão analisar o *Burnout* e a autoeficácia com outras variáveis, como por exemplo o clima organizacional, engajamento docente e qualidade de vida, além da utilização de outros instrumentos para coleta de dados.

Verifica-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados por meio dos três estudos realizados. Os dados revelam a necessidade de medidas interventivas tanto para prevenção quanto para tratamento da Síndrome de *Burnout* entre esses trabalhadores, uma vez que a mesma já se apresenta em uma parcela dos participantes. Além disso, os resultados possibilitaram verificar que o construto da autoeficácia, elemento central da TSC, mostra-se relevante para a compreensão do *Burnout*, visto que as associações realizadas, ratificam os achados dos últimos anos na literatura, que têm demonstrado que docentes com uma autoeficácia elevada tendem a apresentar baixos índices de *Burnout*, enquanto que os que

apresentam uma baixa autoeficácia são mais acometidos pela síndrome. Por isso, também é fundamental que programas que visem a elevação das crenças de autoeficácia dos professores sejam efetuados nas escolas, além da minimização dos fatores estressores no ambiente de trabalho por meio de políticas públicas e organizacionais, que contemplem todos os sujeitos envolvidos no processo educacional na escola.

6. REFERÊNCIAS (Introdução)

ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de *Burnout*. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.129-140, 2012.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

AZEVEDO, M. A Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Lisboa, 1997.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, A. Perceived self-efficaccy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v. 28, p. 117- 148, 1993.

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

BANDURA, A. Social cognitive theory: na agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, p. 21-41, 1999.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective**. Annual Reviews Psychologist**, v. 52, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. Health promotion by Social Cognitive Means. **Health education & behavior**, v. 31, n. 2, p. 143- 164, 2004.

BANDURA, A. The Evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; Hitt, M.A. **Great minds in management**. Oxforf University Press, 2005, p. 9-35.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. e colaboradores. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; PEREIRA, D. A. M.; AUGUSTO, L. G. S. O ambiente que adoece: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. **Cad. Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v.18, n. 2, p. 234-242, 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. MBI – Maslach *Burnout* Inventory e suas adaptações para o Brasil. In: XXXII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 2001, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: 2001, p. 84-85.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa (Org.). ***Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. O estado da arte do *Burnout* no Brasil. **Revista Eletrônica Interação Psy**, v. 1, n. 1, p. 4-11, 2003.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; YAEGASHI, S. F. R.; ALVES, I. C. B; LARA, S. O trabalho docente e o *Burnout*: um estudo em professores paranaenses. **Anais [...]** Curitiba: PUC, 2008, p. 4870-4884. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Benevides-Pereira/publication/248392460_O_Trabalho_Docente_e_o_*Burnout*_em_Professores_Paranaenses/links/02e7e51dec83b1568d000000/O-Trabalho-Docente-e-o-*Burnout*-em-Professore s-Paranaenses.pdf. Aceso em 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **VIII conferência Nacional de Saúde** – relatório final. Brasília: Ministério da Saúde; 1986. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf Acesso em 20 jan. 2019

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215. 11 de mar. 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura plena). Documenta (315), Brasília, mar. 1987. Disponível em: https://cref1.org.br/media/uploads/2017/05/resolucao-cfe-no-03.pdf. Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei N° 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional. Disponivel em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 Acesso em 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde do Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: MS, 2001. 580 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos, n. 114). Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho_manual_procedimentos.pdf. Acesso em 22 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.7 , 31 mar. 2004. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação me Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, DF, Disponível em: http://portal.mec.goc.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf. Acesso em 10 de abril de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.6 , 18 dez. 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário oficial da União**, DF, 19 abr. 2018 Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em 01 maio 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Consulta Pública. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em 10 abr. 2019

BRASIL. Ministério da Saúde. Síndrome de *Burnout*: causas, sintomas, tratamentos, diagnóstico e prevenção. Brasília, DF. Disponível em: http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-*Burnout*. Acesso em 24 abr. 2019

BROUWERS, A.; TOMIC, W.; BOLUIJT, H. Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of *Burnout* among physical education teachers. **Europe's Journal of Psychology**, v. 7, n. 1, p. 17-39, 2011.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washigton, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2014. Disponível em: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em 11 set. 2018

CAMARGO, D. A.; NEVES, S. N. H. N. Transtornos Mentais, Saúde Mental e Trabalho. In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITIS, S. **Série Saúde mental e trabalho** – vol III. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

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

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIHEL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13–23, 2015.

CIESLINSKI, R.; SZUM, E. Burned out or just frustrated? Reasons why physical educations teachers leave their profession. **Physical Culture and Sport Studies and Research**, v. 63, p. 29-35, 2014.

CLEMENTE, A. S.; LOYOLA FILHO, A. I.; FIRMO, J. O. A. Concepções sobre transtornos mentais e seu tratamento entre idosos atendidos em um serviço público de saúde mental. **Cad. Saúde Pública**, v. 27, n.3, p. 555-564, 2011

CODO, W. **Educação:** carinho e trabalho. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUEZ-MENEZES, I. O que é *Burnout*? In: CODO, W.(coord.). **Educação:** carinho e trabalho. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. IN: CODO, W. (org) **Educação:** carinho e trabalho. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999, p. 48-59.

CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R.; AMARAL, L. O; SILVA, L. C. A. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde. Colet**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. A percepção da capacidade de ensinar: um estudo com professores de Educação Física em início de carreira. *In*: IAOCHITE, R. T. (Org). **Teoria Social Cognitiva e Educação Física:** diálogos com a prática. São Paulo, CREF/SP, 2018.

COSTA, A. R.; MACÍAS, C. C. C.; FARO, C. L. C.; MATTOS, L. Ginástica na Escola: Por onde ela anda professor? **©Conexões**. Campinas, v. 14, n. 4, p. 76-96, 2016.

COUTO, Andréa Lobato. **Adoecimento de docentes na Educação Básica**: uma revisão sistemática da literatura. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

DARIDO, S. C.; THOMMAZO, A. D.; IORIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; VENANCIO, L.; IMPOLCETTO, F.; MACIEL, V.; SOUZA JUNIOR, O.; GASPARI, T. C. A Realidade Dos Professores De Educação Física na Escola: Suas Dificuldades e Sugestões. **R. Min. Educ. Fís**. Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento Mental em professores brasileiros: revisão sistemática de literatura. **Estudos Interdisciplinares Em Psicologia.** Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na Educação Básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor.** Porto Editora. Porto-Portugal. p. 93-124, 1995

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015.

FARIAS, G. O.; BOTH, J.; FOLLE, A.; PINTO, M. G.; NASCIMENTO, J. V. Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. **R. bras. Ci. e Mov, v.** 23, n. 3, p. 5-13, 2015.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de eficácia de professores no contexto de ensino**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Enizete Andrade. **Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FERREIRA, L. C. M., AZZI, R. G. Docência, *Burnout* e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia: ensino & formação**, v. 1, n. 2, p.23-34, 2010.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. *Burnout* do Professor e crenças de autoeficácia. **Eccos – Rev. Cient.** São Paulo, n 26, p. 79-191, jul/dez 2011.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FREITAS, C. P. P.; SILVA, C. S. C.; DAMÁSIO, B. F.; KOLLER, S. H.; TEIXEIRA, M. A. P. Impacto of job-related well-being on the relatioship of self-efficacy with *Burnout*. **Paidéia**, v. 26, n. 63, p. 45-52, jan./apr. 2016.

FREITAS, Rogério Gonçalves de. **As condições de vida no trabalho e a saúde de professores de Educação Física do município de Belém.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. **Anales de Psicologia,** v. 5, n. 2, p. 261-268, 1999.

GUIMARÃES, L. A. M.; CARDOSO, W. L. C. D. Atualizações sobre a Síndrome de *Burnout*. *In*: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBTIS, S. (Orgs.) **Série Saúde Mental e Trabalho.** Vol 3. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004

HA, J. P.; KING, K. M.; NAEGER, D. J. The impact of *Burnout* on work outcomes among South Korean physical education teachers. **Journal of Sport Behavior**. v. 34, n. 4, p. 343-357, dez. 2011.

HAGGBLOOM, S. J.; WARNICK, R.; WARNICK J. E.; JONES, V. K.; YARBROUGH, G. L.; RUSSELL, T. M.; BORECKY, C. M.; McGAHHEY, R.; POWELL III, J. L.; BEAVERS, J.; MONTE, E. The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. **Review of General Psychology**, v. 6, n. 2, p. 139–152, 2002.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T; AZZI, R. G, POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, Satisfação e Disposição para continuar na docência por Professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

IAOCHITE, R. T. A prática pedagógica em Educação Física Escolar: um olhar a partir da Teoria Social Cognitiva. In: IAOCHITE, R. T. (Org). **Teoria Social Cognitiva e Educação Física:** diálogos com a prática. São Paulo, CREF/SP, 2018.

KUMAR LK, J.; MANOJ, TI. *Burnout*: as diferenças de magnitude e gênero entre professores de Educação Física nas escolas de ensino fundamental, superior e secundário do Estado de Kerala, Índia. **International Journal of Physical Education, Sports and Health**, v. 4, n. 4, p. 468-471, 2017.

LEITE, N. M. B. **Síndrome de *Burnout* e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da Educação Básica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAIA, L. D. G.**;** SILVA, N. D.; MENDES, P. H. C. Síndrome de *Burnout* em agentes comunitários de saúde: aspectos de sua formação prática. **Rev. bras. Saúde Ocup**. [online], São Paulo, v. 36, n. 123, p. 93-102, 2011.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM -5 [recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MARQUES, M. N.; KRUG, R. R.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *Burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, New Jersey, v. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C. ***Burnout*:** the cost of caring. Malor Books, Cambrigde, MA. 2003.

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

MEDEIROS, L.; REIS, M. I. A. Condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos docentes. In: MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na Educação Básica no Brasil**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço: 2012. p. 75-91.

MOREIRA, H. R.; FARIAS, G. O.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Qualidade de vida no trabalho e Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 14, n. 2, p. 115-122, 2009.

NINA, Karla. **Fontes de autoeficácia docente: um estudo exploratório com professores de Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de sete estados brasileiros. In: Oliveira, D.; Vieira; L. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. 1ª ed., Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.153-190.

OMS _____. Facet definitions and questions. Geneva: OMS, 1995.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PANAGOPOULOS, N.; ANASTASIOU, S.; GOLONI, V. Professional *Burnout* and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. **Journal of Scientific Research & Reports**, v. 3, n. 13, p. 1710-1721, 2014.

PÊGO, F. P. L.; PÊGO, D. R. Síndrome de *Burnout*. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 14, n. 2, p. 171-176, 2016.

PIRES, D. A.; MONTEIRO, P. A. P.; ALENCAR, D. R. Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física da região nordeste do Pará. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

POZZATTI, M.; VENTORIM, S.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de Professores de Educação Física do Espírito Santo. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 99-118, dez./2015.

REINHOLD, H. H. *Burnout*. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor.** Campinas: Papirus, 2002. p. 63-80

REIS, Mariza Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém- Pará.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 75-91.

RODRIGUEZ, S. Y. S.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Impacto da regulação de emoções no trabalho sobre as dimensões do *Burnout* em psicólogos: o papel mediador da autoeficácia. **Análise Psicológica**, v. 2 (XXXV), p. 191-201, 2017.

SALGADO, S. S.; SALLES, F. L.; ALVES, C. F. A. A Educação Física e os fatores estressores do cotidiano escolar: situando professores e gestores. **Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 92-100, dez. 2012.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, A. A.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. Revisão Sistemática da Prevalência da Síndrome de *Burnout* em professores do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Baiana de Saúde pública,** v. 35, n. 2, p. 299-319 abr./jun. 2011.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência**. Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho de 2009.

SCHUSTER, Marcieli. **Corpo e Adoecimento na Percepção Docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SILVA, Guadalupe de Moraes. **Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Sergipe.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SILVA, M. E. P. *Burnout*: por que sofrem os professores? **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, 2006.

SOLIMÕES, Andréa Cristina Cunha. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2015.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SOUZA, Márcia Helena Gemaque de. **As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SPITTLE, M.; KREMER, P.; SULLIVAN, S. *Burnout* in secondary school physical education teaching. **Physical Education and Sport**, v. 13, n. 1, p. 33-43, 2015.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de *Burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. Psiq. Clín**, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

TSIGILIS, N.; ZOURNATIZI, E.; KOUSTELIOS, A. *Burnout* among physical education teachers in primary and secondary school. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 1, n. 7, p. 53-58, jun. 2011. Edição especial.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Educação de qualidade para todos**: um assunto de diretos humanos. 2. ed. Brasília, 2008.

VALÉRIO, F.; AMORIM, C.; MOSER, A. M. A síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 1, n. 1, p. 127-136, 2009.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, janeiro/abril de 2005

YILDIRIM, Í. The Correlation between Organizational Commitment and Occupational *Burnout* among the Physical Education Teachers: the Mediating Role of Self-Efficacy. **International Journal of Progressive Education**, v. 11, n. 3, p. 119-130, out. 2015.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A – MÉTRICAS REFERENTES ÀS PALAVRAS-CHAVE DOS ARTIGOS GERADAS PELO NODEXL (Estudo 1)

Label	Degree	Betweenness Centrality	Closeness Centrality	Eigenvector Centrality	PageRank	Clustering Coefficient
Autoeficácia	35	644,333	0,015	0,078	6,566	0,087
Burnout	36	586,333	0,015	0,086	6,161	0,106
Bem-estar subjetivo	2	0,000	0,010	0,018	0,455	1,000
Estresse	3	0,000	0,009	0,011	0,714	1,000
Bem-estar	3	0,000	0,009	0,011	0,714	1,000
Saúde ocupacional	3	0,000	0,009	0,011	0,714	1,000
Engajamento	5	0,667	0,010	0,025	0,964	0,800
Estudantes	3	0,000	0,010	0,020	0,619	1,000
Profissional	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Faculdade	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Peru	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Burnout em professores	2	0,000	0,006	0,001	0,634	1,000
Síndrome de *Burnout*	5	96,000	0,009	0,011	1,263	0,400
Teoria social cognitiva	2	0,000	0,006	0,001	0,634	1,000
Sobrecarga	3	0,000	0,010	0,020	0,635	1,000
Enfermeiros	3	0,000	0,010	0,020	0,635	1,000
Experiência	3	0,000	0,010	0,020	0,635	1,000
Distanciamento	3	0,000	0,010	0,020	0,635	1,000
Professores	8	72,667	0,011	0,030	1,479	0,464
Competências socioemocionais	4	49,000	0,007	0,008	0,926	0,500
Crenças de autoeficácia	8	26,000	0,009	0,023	1,443	0,536
Preditores	4	14,000	0,009	0,016	0,803	0,833
Burnout	1	0,000	0,005	0,001	0,347	0,000
Compromisso organizacional	2	0,000	0,009	0,009	0,538	1,000
Burnout ocupacional	2	0,000	0,009	0,009	0,538	1,000
Obstáculos	4	0,000	0,010	0,023	0,786	1,000
Facilitadores	4	0,000	0,010	0,023	0,786	1,000
Enfermeiro	5	0,000	0,200	0,000	1,000	1,000
Esgotamento relacionado ao trabalho	5	0,000	0,200	0,000	1,000	1,000
Personalidade	5	0,000	0,200	0,000	1,000	1,000

APÊNDICE A – MÉTRICAS REFERENTES ÀS PALAVRAS-CHAVE DOS ARTIGOS GERADAS PELO NODEXL (Estudo 1) - continuação

Label	Degree	Betweenness Centrality	Closeness Centrality	Eigenvector Centrality	PageRank	Clustering Coefficient
Autoeficácia geral	5	0,000	0,200	0,000	1,000	1,000
Apredizagem de máquina	5	0,000	0,200	0,000	1,000	1,000
Interação	5	0,000	0,200	0,000	1,000	1,000
Trabalho emocional	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Personalidade tipo A	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Higienistas dentais	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Tendências de comparação social	5	0,000	0,009	0,016	0,923	1,000
Ascendente	5	0,000	0,009	0,016	0,923	1,000
Descendente	5	0,000	0,009	0,016	0,923	1,000
Autoeficácia Instrucional	5	0,000	0,009	0,016	0,923	1,000
Professores de Inglês	5	0,000	0,009	0,016	0,923	1,000
Identidade do professor	2	0,000	0,009	0,009	0,538	1,000
Engajamento no trabalho	2	0,000	0,009	0,009	0,538	1,000
Perfeccionismo	3	0,000	0,333	0,000	1,000	1,000
Perfeccionismo socialmente prescrito	3	0,000	0,333	0,000	1,000	1,000
Autoeficácia acadêmica	3	0,000	0,333	0,000	1,000	1,000
Burnout acadêmico	3	0,000	0,333	0,000	1,000	1,000
Sobrecarga laboral	4	0,000	0,010	0,024	0,777	1,000
Mediação	4	0,000	0,010	0,024	0,777	1,000
Regulação das emoções	3	0,000	0,009	0,011	0,731	1,000
Psicólogos	3	0,000	0,009	0,011	0,731	1,000
Suporte social	3	0,000	0,010	0,020	0,635	1,000
Conselheiros escolares	3	0,000	0,010	0,020	0,635	1,000
Sucesso	5	0,000	0,009	0,017	0,916	1,000
Estudantes do ensino médio	5	0,000	0,009	0,017	0,916	1,000

APÊNDICE A – MÉTRICAS REFERENTES ÀS PALAVRAS-CHAVE DOS ARTIGOS GERADAS PELO NODEXL (Estudo 1) - conclusão

Label	Degree	Betweenness Centrality	Closeness Centrality	Eigenvector Centrality	PageRank	Clustering Coefficient
Engajamento escolar	5	0,000	0,009	0,017	0,916	1,000
Hábitos de Estudo	5	0,000	0,009	0,017	0,916	1,000
Professor	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Educação pré-escolar	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Experiência profissional	4	0,000	0,010	0,023	0,791	1,000
Educação especial	3	0,000	0,010	0,021	0,612	1,000

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO E DE TRABALHO (Estudo 2)

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE TRABALHO

1. Qual o seu e-mail? _____
2. Qual o seu sexo? ( ) Masculino ( ) Feminino
3. Qual a sua idade? _____
4. Qual o seu estado civil? ( ) Casado (a) ( ) Solteiro (a)
5. Qual a sua renda salarial? ( ) De 1 a 3 salários mínimos, ( ) De 4 a 6 salários mínimos, ( ) Maior que 6 salários mínimos.
6. Qual o seu grau de formação acadêmica? ( ) Graduação, ( ) Especialização, ( ) Mestrado, ( ) Doutorado.
7. Qual a sua carga horária de trabalho? ( ) Até 20h semanais ( ) De 21 e 40 horas semanais, ( ) Maior que 40h por semana.
8. Você atua em qual rede de Ensino? ( ) Pública, ( ) Privada ( ) Pública e Privada
9. Há quanto tempo você trabalha como professor de Educação Física? ( ) Menos que 1 ano, ( ) De 1 e 5 anos, ( ) De 6 e 10 anos, ( ) De 11 e 15 anos, ( ) Mais que 16 anos.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo 2) - continua

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Projeto: "**Estresse, Burnout e Regulação emocional: Implicações para Professores e alunos**".

Caro (a) participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada "**Estresse, Burnout e Regulação emocional: Implicações para Professores e alunos**", realizada pela Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a prevalência do Estresse e do Burnout em professores da Educação Básica e sua relação com as redes sociais pessoais, a autoeficácia e a regulação emocional, associando os índices de estresse na constituição das redes sociais pessoais, verificando as dimensões da Síndrome de Burnout nos professores de Educação física e relacionando com as variáveis sociodemográficas e suas condições de trabalho, além de associar os índices da regulação emocional com a composição das Redes sociais pessoais e o desempenho desses alunos.

Sua **participação é voluntária**, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito do seu dia-a-dia como professor ou como aluno, e perguntas a respeito dos seus dados sóciodemográfico, para tanto serão utilizados questionários sobre: (a) crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva); (b) autorregulação emocional; (c) Inventário de Estresse do Professor; (d) Questionário de Caracterização. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 72 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Há **riscos** de você se sentir fragilizado (a) por estar relatando as suas dificuldades. Portanto, caso necessário, você pode ser encaminhado (a) ao serviço de Psicologia da Clínica-Escola da UFPA. Não haverá **benefícios** diretos para você. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre aspectos das dificuldades e demandas da rotina de trabalho de professores e de aspectos psicológicos envolvidos para fundamentar os programas de intervenção e apoio ao docente.

Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Se houver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma cópia deste Termo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo pelo telefone (91) 992848764 – Prof.ª Dr.ª Maély Ferreira Holanda Ramos.

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.

Profª. Dr.ª Maély Ferreira Holanda Ramos
Coordenador da Pesquisa
Fone: (91) 992848764
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo 2) – conclusão

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Belém _____/_____/_____

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que as entrevistas sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas. Declaro, ainda, para os devidos fins, que a pesquisadora Profª. Drª. Maély Ferreira Holanda Ramos me concedeu o prazo de 2 (dois) dias para refletir, inclusive, juntamente com seus familiares, sobre as conveniências ou inconveniências de participar da pesquisa denominada de "**Estresse, Burnout e Regulação emocional: Implicações para Professores e alunos**", para o que me antecipou o(s) questionário(s) a que responderei, se aceitar colaborar com a pesquisa.

_____

Assinatura do (a) Participante

8. ANEXOS

ANEXO A – MASLACH *BURNOUT* INVENTORY - MBI adaptado para professores (Estudo 2)

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA SÍNDROME DE *BURNOUT*
MBI – MASLACH *BURNOUT* INVENTORY

Caro professor (a), por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado em relação ao seu trabalho. Caso nunca tenha ocorrido, responda 0 (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor sua percepção, conforme a seguinte descrição: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ao ano; 2 – Uma vez ao mês; 3 – Algumas vezes ao mês; 4 – Uma vez por semana; 5 – Algumas vezes por semana; 6 – Todos os dias.

Questão	Pontuação						
1 Sinto-me esgotado/a emocionalmente por meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
2 Sinto-me cansado/a ao final de um dia de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
3 Quando levanto pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho sinto-me cansado/a.	0	1	2	3	4	5	6
4 Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
5 Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	0	1	2	3	4	5	6
6 Trabalhar com alunos o dia todo me exige um grande esforço.	0	1	2	3	4	5	6
7 Lido de forma eficaz com os problemas dos alunos.	0	1	2	3	4	5	6
8 Meu trabalho deixa-me exausto/a.	0	1	2	3	4	5	6
9 Sinto que influencio positivamente a vida de outros através do meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
10 Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
11 Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12 Sinto-me com muita vitalidade.	0	1	2	3	4	5	6
13 Sinto-me frustrado/a em meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
14 Sinto que estou trabalhando em demasia.	0	1	2	3	4	5	6
15 Não me preocupo com o que ocorre com alguns alunos.	0	1	2	3	4	5	6
16 Trabalhar diretamente com alunos causa-me estresse.	0	1	2	3	4	5	6
17 Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para os meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
18 Sinto-me estimulado/a depois de trabalhar em contato com os alunos.	0	1	2	3	4	5	6
19 Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.	0	1	2	3	4	5	6
20 Sinto que atingi o limite de minhas possibilidades	0	1	2	3	4	5	6
21 Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
22 Sinto que os alunos me culpam por alguns de seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

ANEXO B – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Estudo 2)

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA DO PROFESSOR

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar em aulas de Educação Física no contexto escolar. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre pouquíssimo e muitíssimo. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente de Educação Física, nível (eis) de ensino em que atua, seu público alvo e a realidade que vivencia na instituição em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos sua cooperação.

	pouquíssimo ← ..... → muitíssimo					
1. Quanto você pode fazer para lidar com os alunos(as) mais difíceis?	1	2	3	4	5	6
2. Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos(as) a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6
3. Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	1	2	3	4	5	6
4. Quanto você pode fazer para motivar alunos(as) que demonstram baixo interesse na atividade?	1	2	3	4	5	6
5. Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno(a)?	1	2	3	4	5	6
6. Quanto você pode fazer com que os alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	1	2	3	4	5	6
7. Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
8. Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranqüila?	1	2	3	4	5	6
9. Quanto você pode ajudar seus alunos(as) a dar valor à aprendizagem?	1	2	3	4	5	6
10. Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos(as) sobre o que ensinou?	1	2	3	4	5	6
11. Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
12. Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
13. Quanto você pode fazer para que os alunos(as) sigam as regras da aula?	1	2	3	4	5	6
14. Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno(a) que está fracassando?	1	2	3	4	5	6
15. Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?	1	2	3	4	5	6

	pouquíssimo ←..... muitíssimo →					
16. Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
17. Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos(as)?	1	2	3	4	5	6
18. Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	1	2	3	4	5	6
19. Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruínem uma aula inteira?	1	2	3	4	5	6
20. Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos(as) estão confusos?	1	2	3	4	5	6
21. Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	1	2	3	4	5	6
22. Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6
23. Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	1	2	3	4	5	6
24. Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes?	1	2	3	4	5	6

ANEXO C- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estresse, Burnout e Regulação emocional: Implicações para Professores e Alunos.

Pesquisador: MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 97278718.5.0000.0018
Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.026.005

Apresentação do Projeto:

A Educação possui um papel potencialmente transformador na vida do indivíduo e da sociedade. Em detrimento da natureza do seu trabalho o educador experimenta diferentes exigências no contexto escolar em função de determinações sociais estabelecidas frente às transformações emergentes na sociedade. As dificuldades e exigências podem ser percebidas de diferentes formas, tais como: a) na falta de reconhecimento e valorização do profissional; b) nos problemas de identidade do educador ; c) nas limitações da formação, tanto inicial quanto continuada; d) na sobrecarga de trabalho, entre outros. O acúmulo desses e outros eventuais fatores pode contribuir para que o professor sinta-se insatisfeito com a profissão, abalando sua motivação.

Nos últimos anos, estudos pautados na Teoria Social Cognitiva (TSC) (BUTT, 2005; CAPRARA et al., 2003, 2006; KLASSEN; USHER et al., 2010; SHEN et al., 2011) têm evidenciado que professores que estão satisfeitos com seus trabalhos, normalmente, apresentam comportamento mais motivado e melhor desempenho da função, bem como menores níveis de estresse, ansiedade e esgotamento. Preconizada por Albert Bandura (1986), a TSC defende que as pessoas, em parte, são produtos de seus ambientes, tendo, no entanto, capacidade

para selecionar, criar e transformar as diversas circunstâncias ambientais as quais são expostas. Essa capacidade lhes permite influenciar cursos de acontecimentos, de motivar, orientar e reorientar suas ações (BANDURA, 1982, 1989; BANDURA; LINDZEI; RUNYAN, 2007). Bandura (1986) explica o funcionamento humano, a partir de processos cognitivos os quais são autoregulados e