

Concepções sobre mediação da aprendizagem e relações com indicadores de estresse ocupacional

Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES – Brasil

Kely Maria Pereira de Paula

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES – Brasil

Kelly Ambrósio Silveira

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES – Brasil

Resumo

A mediação da aprendizagem é um processo importante para a alfabetização. Assim, este estudo analisou as relações entre concepções sobre mediação, variáveis pessoais e indicadores de estresse em 36 professores da região metropolitana de Vitória, ES. A partir de um protocolo e de um conjunto de escalas, houve tratamento quantitativo e qualitativo dos dados. Os participantes apresentaram conhecimentos básicos sobre mediação, mas desconheciam a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM. Cerca de 40% apresentaram alto nível de estresse. Os principais estressores relacionaram-se ao envolvimento dos alunos e às relações com a comunidade ou instituição. Houve correlação negativa entre estresse e satisfação no trabalho e positiva entre satisfação e evocações ligadas às ações do professor como responsáveis pela mediação de qualidade. Sugere-se acesso a teorias sobre mediação da aprendizagem e investimento em políticas públicas visando à satisfação no trabalho, uma possível variável mediadora entre concepções e estresse percebido.

Palavras-chave: Mediação da Aprendizagem; estresse; professores.

Conceptions on mediated learning and relations with indicators of occupational stress

Abstract

The mediation of learning is an important process for literacy. Thus, this study analyzed the relationships between conceptions about mediation, personal variables and stress indicators in 36 teachers from the metropolitan region of Vitória, ES. From a protocol and a set of scales, there was quantitative and qualitative treatment of the data. Participants presented basic knowledge about mediation but did not know the theory of the Mediated Learning Experience (MLE). About 40% had a high level of stress. The main stressors were related to the students' involvement and the relationships with the community or institution. There was a negative correlation between stress and satisfaction at work and positive correlation between satisfaction and evocations related to teacher actions as responsible for quality mediation. It is suggested access to theories about mediation of learning and investment in public policies aiming at job satisfaction, a possible mediating variable between conceptions and perceived stress.

Keywords: Mediated learning; stress; teachers.

Concepciones sobre mediación del aprendizaje y relaciones con indicadores de estrés ocupacional

Resumen

La mediación del aprendizaje es un proceso importante para la alfabetización. Así, este estudio analizó relaciones entre concepciones sobre mediación, variables personales e indicadores de estrés en 36 profesores de la región metropolitana de Vitória, ES. A partir de un protocolo y de un conjunto de escalas, hubo tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos. Los participantes presentaron conocimientos básicos sobre mediación, pero desconocían la teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediada - EAM. Cerca del 40% presentó alto nivel de estrés. Los principales estresores se relacionaron y al involucramiento de los alumnos y a las relaciones con la comunidad o institución. Hubo correlación negativa entre estrés y satisfacción en el trabajo y positiva entre satisfacción y evocaciones enlazadas a las acciones del profesor como responsables por mediación de calidad. Se sugiere acceso a teorías sobre mediación del aprendizaje e investimento en políticas públicas visando a la satisfacción en el trabajo, una posible variable mediadora entre concepciones y estrés percibido.

Palabras clave: Mediación del Aprendizaje; estrés; profesores.

Introdução

Melhorar os índices de alfabetização no Brasil foi um dos objetivos colocados pela UNESCO através do pacto Educação para Todos, visto ser um dos maiores desafios da educação brasileira e um entrave para uma educação inclusiva e de qualidade para todos e para toda a vida (UNESCO, 2015). Considerando a alfabetização a aprendizagem da técnica, o domínio do código convencional da leitura e da escrita e do uso dos instrumentos com os quais se escreve (Leal, Albuquerque, & Morais, 2007; Soares, 2003), o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), vem elaborando e realizando nos últimos anos diversas estratégias de combate ao analfabetismo (Secretaria de Educação Básica, 2012).

A partir de uma perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 2007), sabe-se que o professor contribui de modo significativo para a aquisição do conhecimento. A teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), derivada de tais premissas, considera a propensão natural de qualquer ser humano para a aprendizagem e de um estado cognitivo passível de mudança por meio de intervenções mediadoras. Destaca também a importância da presença de um *outro* mais competente para mediar o conhecimento e possibilitar a modificabilidade cognitiva (Feuerstein & Feuerstein, 1991).

Para Feuerstein, idealizador da EAM, mediação da aprendizagem não é somente interação entre pessoas. Para que uma experiência possa ser considerada mediação, alguns critérios devem estar presentes, com os quais a aprendizagem é possibilitada e enriquecida (Salami & Sarmento, 2011). Os três principais critérios mediacionais referem-se à Intencionalidade, à Significação e à Transcendência.

Por Intencionalidade entende-se a capacidade do mediador em influenciar o comportamento do mediado, denotando a intenção de se relacionar com o mesmo e propor modificações em suas estruturas cognitivas. A capacidade de atribuir significação a um conteúdo neutro da aprendizagem refere-se ao critério Significado. E a Transcendência ocorre quando o mediador promove a generalização da aprendizagem ao estabelecer a conexão da situação atual com experiências passadas ou presentes da criança e a suas futuras ações (Lidz, 2003). Sabe-se que, quando estes critérios estão presentes, alcança-se maior sucesso na aprendizagem (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Tzuriel & Kaufman, 1999). Todavia, há outros critérios que conferem ainda mais qualidade à experiência de aprendizagem mediada e que foram descritos por Lidz (2003), que são: Regulação/Controle da tarefa; Diferenciação Psicológica; Elogio/Encorajamento; Mudança; Desafio; Atenção Partilhada; Experiência Partilhada; Responsividade Contingente; e Envolvimento Afetivo.

Acredita-se, portanto, que a mediação, estruturada por critérios e apoiada em recursos pedagógicos fomenta o interesse em aprender, sendo requisito importante para o desenvolvimento de competências (Feuerstein, Klein, & Tannenbaum, 1994). O mediador organiza as situações de aprendizagem e, com o decorrer do tempo, a experiência possibilita o desenvolvimento da autonomia cognitiva (Salami & Sarmento, 2011).

Considerando a alfabetização como prática social, histórica e cultural (Gontijo & Gomes, 2013), a atuação de professores alfabetizadores deve ser estudada levando em conta possíveis variáveis constituintes do processo. Entre elas, destacam-se características pessoais do professor, como sua trajetória profissional e sua formação acadêmica (Cunha, 2014; Nascimento, 2012). Deve-se avaliar também se o contexto de trabalho fornece ou não condições favoráveis e saudáveis de trabalho ou produz fontes de estresse ocupacional (Silveira, 2014).

Sharplin, O'Neill e Chapman (2011) afirmam que professores iniciantes renunciam durante seus primeiros anos de trabalho, motivados, sobretudo, pelo estresse. Os professores, por se envolverem em atividades de cuidado e de atenção direta e altamente emocional, também podem desenvolver a Síndrome de *Burnout* (Maslach & Jackson, 1986) como uma resposta a um estado crônico de estresse diante de enfrentamentos falhos ou insuficientes (Benevides-Pereira, 2002) e um estado de exaustão física e mental causada pelo excesso de trabalho, em sobrecarga e intensidade. Com isso, a interação com os alunos pode ser prejudicada (Pakarinen & cols., 2010).

Lazarus e Folkman (1984) apresentam uma definição relacional para o estresse, propondo que seja analisado como processo complexo de interações entre o indivíduo e o ambiente. Devem ser levados em consideração eventos externos que ameçam o bem-estar e eventos internos, mediados pela interpretação pessoal e também por recursos pessoais e ambientais. Nesse contexto, destaca-se a percepção sobre o evento estressor, que explica as diferentes reações de sujeitos expostos a condições ambientais semelhantes (Compas, 2006).

A investigação sobre elementos estressores tem suscitado o desenvolvimento de pesquisas na área docente (Alves & Oliveira, 2008; Gomes & Pereira, 2008; Goulart Júnior & Lipp, 2008; Ho & Au, 2006; Martins, 2005; Kyriacou & Chien, 2004; Neves, Silveira, & Dias, 2014; Pocinho & Capelo, 2009; Rieg, Paquete, & Chen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010). No Brasil, estressores comumente encontrados são: o desinteresse da família em acompanhar a trajetória educacional dos filhos, a infraestrutura inadequada da escola, os problemas de indisciplina, o desnível entre os alunos, desvalorização profissional, bem como a falta de trabalho em equipe, a baixa motivação dos alunos, recursos insuficientes para o trabalho, ser observado por outras pessoas em sala, além das mudanças nas políticas educacionais (Neves & cols., 2014; Rodrigues, Pereira, Martins, & Fontes, 2005).

O investimento na qualidade do processo de alfabetização é, então, importante, especialmente porque a aquisição das competências de leitura e de escrita serve de base para o alcance dos demais conhecimentos acadêmicos (Leal & cols., 2007). A partir da mediação entre professor e aluno, este se insere no mundo letrado, tendo acesso a diversos saberes científicos e culturais, aumentando a possibilidade de modificar ou de construir novos conhecimentos. Como o professor alfabetizador é peça fundamental no ensino básico (Soares, 2003), entende-se como se torna de extrema

relevância a análise de fatores que venham a influenciar a realização do seu trabalho. Desse modo, no presente estudo, foram investigadas as concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores e também suas relações com indicadores de estresse ocupacional.

Método

A pesquisa é descritiva, de caráter qualitativo e quantitativo (Breakwell, Fife-Schaw, Hammonde, & Smith, 2010). Contou com uma amostra de conveniência de 36 professores alfabetizadores atuantes em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública de um município da região metropolitana do estado do Espírito Santo. Tinham, em média, 10 anos de experiência nesse segmento; 86% possuíam vínculo efetivo; 58% trabalhavam em duas instituições; e em média, 38 anos de idade (DP = 9,62). A maioria era do sexo feminino (94%), possuía graduação em Pedagogia (94%) e especialização em educação (83%).

A coleta de dados ocorreu em um espaço para formação continuada voluntária pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foram distribuídos 65 questionários, dos quais 36 foram preenchidos de forma correta e completa.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

1) *Concepções sobre Mediação da Aprendizagem* - questionário elaborado para a pesquisa. O instrumento possui uma parte inicial, para preenchimento pelo participante, sobre dados gerais, formação e experiência profissional. O primeiro item se constitui em uma questão para evocação de palavras sobre a temática principal do estudo com os seguintes termos disparadores: estudante, professor e mediação; em seguida, uma questão que buscou investigar o conhecimento do participante sobre a teoria da EAM e a quais teóricos o conceito mediação da aprendizagem esteve principalmente vinculado em sua formação; quatro questões que indagam o valor atribuído pelo participante para a mediação no processo de ensino-aprendizagem, tanto para seu sucesso, quanto para seu insucesso; e uma questão para levantar quais critérios o participante julga necessários para se alcançar uma mediação de qualidade.

2) *Escalas para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente* – traduzidas e adaptadas por Silveira (2014). Nesta pesquisa, foram utilizadas as medidas dos estressores, de estresse no trabalho e do nível de satisfação do professor, a saber:

a) *Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar (LECE)*, proposta por Kyriacou e Chien (2004). Contém 20 itens que representam estressores no trabalho docente e são pontuados em escala sobre a intensidade de estresse percebido (1 = *nada*; 5 = *extremamente*). Silveira (2014) os organizou nos fatores: *Recursos para o Desenvolvimento do*

Trabalho, Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho, Envolvimento dos Alunos e Relações com a Comunidade ou Instituição.

b) *Escala de Estresse no Trabalho Docente (EETD)* baseada no *Stress at Work Checklist* (Kyriacou, 2000). Há 10 itens pontuados em escala de frequência com que se tem experimentado situações de desgaste decorrentes de problemas do trabalho (0 = *nunca* a 3 = *todos os dias*). Em sua versão original, há pontos de corte para *Baixo Estresse, Estresse Moderado* e *Alto Estresse* no trabalho.

c) *Escala de Satisfação do Professor (ESP)* contém cinco itens sobre conteúdos representativos de satisfação com o trabalho (1 = *discordo totalmente*; 5 = *concordo totalmente*). Foram adaptados da *Teacher Satisfaction Scale* (Ho & Au, 2006).

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (proc. N.º 675.922) e pela Secretaria de Educação do município, iniciou-se a coleta de dados a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final da coleta, foi oferecida uma devolutiva sobre os resultados gerais da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação, resguardadas todas as questões éticas. Os procedimentos respeitaram a legislação sobre pesquisa com seres humanos mediante a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (2012).

Os dados do questionário *Concepções sobre Mediação da Aprendizagem* sofreram tratamento misto. Para a análise dos elementos mais importantes para o sucesso e para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem, os escores mais próximos de 1 indicaram maior importância atribuída. As evocações passaram por Análise de Conteúdo (Breakwell & cols., 2010), sendo identificados valores positivos e negativos para os termos professor, estudante e mediação. Os critérios necessários para se alcançar uma mediação de qualidade foram classificados nas categorias *voltados ao trabalho do professor* ou *voltados a outros agentes e recursos*. As frequências foram, então, discriminadas e disponibilizadas para análise inferencial. A *Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar* (Kyriacou & Chien, 2004) gerou escores totais, com discriminação de 25% dos itens mais e menos pontuados.

A amostra não paramétrica (Magalhães & Lima, 2005) levou ao uso do teste de correlação de *Spearman* (Dancey & Reidy, 2006) para a análise das variáveis pessoais, das concepções sobre a mediação da aprendizagem e dos indicadores de estresse. O teste de *Wilcoxon* analisou diferenças na organização dos elementos para o sucesso e para o insucesso na mediação. Também foi aplicado o teste *Mann-Whitney* (Magalhães & Lima, 2005), comparando variáveis pessoais e as concepções sobre a mediação da aprendizagem em dois grupos: G1 ($n = 14$), com alto nível de estresse, G2 ($n = 22$), sem alto nível de estresse. O nível de significância adotado foi $\leq 0,05$.

Resultados

Concepções sobre mediação da aprendizagem

A maioria dos participantes (80%; $n = 29$) afirmou já ter estudado ou ouvido falar sobre a mediação da aprendizagem. Desses, cerca de 10% disseram que estudaram pouco e que gostariam de maior aprofundamento sobre o assunto. Com a investigação sobre os teóricos vinculados ao conceito de mediação, obteve-se cerca de 30% de respostas em branco e 19% de respostas "Não me recordo". Entre os que registraram resposta (50%; $n = 18$), nenhum citou Feuerstein, idealizador da teoria da EAM. Porém, 94% mencionaram Vygotsky. Outros autores citados foram: Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Cláudia Gontijo e Jean Piaget.

A *mediação do professor* foi o elemento principal para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem ($M = 1,92$). Os demais ficaram assim organizados por ordem de importância: *suporte e acompanhamento familiar* ($M = 2,81$), *desempenho do estudante* ($M = 3,22$), *proposta pedagógica da escola* ($M = 3,50$), *recursos didático-pedagógicos* ($M = 4,00$) e *infraestrutura escolar* ($M = 5,11$). Para o insucesso escolar, o elemento mais importante também foi a *mediação do professor*, acompanhado do *suporte e acompanhamento familiar* ($M = 2,36$ para ambos). Os demais foram: *desempenho do estudante* ($M = 3,67$), *proposta pedagógica da escola* ($M = 3,92$), *recursos didático-pedagógicos* ($M = 4,11$) e *infraestrutura escolar* ($M = 5,03$).

Verificou-se que a mediação do professor teve maior relevância na explicação do sucesso na aprendizagem, em comparação ao insucesso, com diferença significativa ($M = 1,92$; $M = 2,36$, respectivamente; $p = 0,05$ pelo teste de Wilcoxon). De modo contrário, o suporte familiar teve maior

relevância na explicação do insucesso na aprendizagem, em comparação à relevância dada à explicação do sucesso ($M = 2,36$; $M = 2,81$, respectivamente; $p = 0,04$) (Tabela 1).

Em se tratando do sucesso na aprendizagem, os professores indicaram como elemento explicativo de maior relevância a mediação e, na situação de insucesso, a relevância foi dividida entre a mediação e o suporte e acompanhamento familiar. As afirmações a seguir retratam essas concepções.

Quando a criança não tem apoio da família ela parece não ter motivação para aprender, não tem por quem o fazer (34 anos de idade e 4 anos de profissão).

Atualmente um dos principais empecilhos ao trabalho em sala de aula é a indisciplina dos alunos e a parceria com as famílias quase não existe para tentar minimizar este problema (27 anos de idade e 2 anos de profissão).

A amostra apontou os recursos didático-pedagógicos e a infraestrutura como elementos menos importantes para o processo educacional, tanto para o seu sucesso, quanto para seu insucesso. Uma professora ilustra essa concepção com a seguinte justificativa: *A escola não precisa estar com 100% para que o ensino aconteça*. (45 anos de idade e 10 de profissão)

Por sua vez, o desempenho do estudante foi mais relevante na explicação do sucesso na aprendizagem ($M = 3,22$), em comparação ao insucesso ($M = 3,67$). A afirmação a seguir ilustra a necessidade da reciprocidade do mediado para o sucesso do ensino.

De nada adianta o professor realizar a melhor mediação se o aluno não quer aprender / ou tem dificuldades que o impedem (orgânica, social e econômica) (36 anos de idade e 7 de profissão).

Tabela 1. Comparação dos fatores responsáveis para o sucesso e para o insucesso na aprendizagem discente de acordo com a amostra ($N = 36$).

Elementos do processo educacional	Sucesso			Insucesso			Z	p
	M	DP	AV	M	DP	AV		
Infraestrutura escolar	5,11	1,33	1 – 6	5,03	1,34	1 – 6	-0,53	0,60
Mediação do professor	1,92	1,36	1 – 6	2,36*	1,61	1 – 6	-1,93	0,05*
Proposta pedagógica da escola	3,50	1,80	1 – 6	3,92	1,59	1 – 6	-2,04	0,04
Recursos didático-pedagógicos	4,00	1,15	2 – 6	4,11	1,24	1 – 6	-1,03	0,30
Suporte familiar	2,81*	1,39	1 – 6	2,36	1,27	1 – 5	-1,95	0,05*
Desempenho do estudante	3,22	1,49	1 – 6	3,67	1,37	1 – 6	-2,34	0,04*

Notas. Valores de $p \leq 0,05$ foram considerados significativos pelo teste de Wilcoxon. Médias variando de 1 a 6, quanto mais perto a média estiver do valor 1, mais importante é o valor atribuído ao elemento.

Tabela 2. Média total e média por fator da Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar .

Itens	Média
Falta de motivação dos alunos	4,03
Problemas comportamentais dos alunos	3,97
Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor	3,86
Grande quantidade de aluno na classe	3,75
Poucos recursos para o trabalho	3,69
Estilo de gerenciamento dos superiores	3,69
Comunicação com pais	3,53
Falta de recursos suficientes para o ensino	3,50
Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	3,44
Trabalhar com conteúdos em classe não ligados à sua expectativa, ao seu preparo técnico ou habilidade	3,31
Mudanças constantes nas políticas educacionais	3,31
Trabalho administrativo adicional	3,28
Alunos com necessidades educativas especiais na classe	3,08
Excesso de conteúdo a ser lecionado	3,03
Pouco tempo de intervalo	2,83
Envolvimento em atividades, como pesquisa e seminários para formação continuada	2,44
Auxiliar alunos em atividades extras, como participar de competições	2,33
Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos, coletar amostras de materiais como folhas, insetos para as aulas	2,33
Competição entre colegas de trabalho	2,06
Ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais	2,00

Se o estudante não estiver interessado em aprender, não adianta, todos os recursos não serão válidos (50 anos de idade e 3 de profissão).

Mesmo tendo sido apontada pela maioria dos participantes como mais importante para o processo de ensino-aprendizagem, a mediação da aprendizagem foi percebida como uma demanda potencialmente estressora no ofício do professor. Alguns relatos ilustram essas percepções:

Acredito que como não podemos contar muito com a família, e com os outros itens; 'sobra' para o professor a responsabilidade de incentivar e guiar o aluno no caminho da aprendizagem, tendo na maioria das vezes que realizar várias mediações para que seu aluno alcance o objetivo. Por mais que o professor tente 'abraçar' o mundo, nem sempre ele consegue suprir o que deveria ser papel da família consolidar no aluno (26 anos de idade e 2 de profissão).

Estresse ocupacional e elementos estressores no ambiente de trabalho

Pela Escala de Estresse no Trabalho Docente – EETD, 38% ($n = 14$) apresentaram alto nível de estresse; 50% estresse moderado; e 11% apresentaram baixo nível de estresse. Os itens “Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto” ($M = 1,83$) e “Estou preocupado em decorrência de problemas no trabalho” ($M = 1,64$) foram os que alcançaram médias mais elevadas, com frequência praticamente diária.

Foram identificados 25% dos itens mais pontuados na LECE. Estes se concentraram mais nas categorias “Envolvimento dos Alunos e Relações com a Comunidade ou Instituição” e são: “Falta de motivação dos alunos” ($M = 4,03$), “Problemas comportamentais dos alunos” ($M = 3,97$), “Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor” ($M = 3,86$), “Grande quantidade de alunos na classe” ($M = 3,75$), “Estilo de gerenciamento dos superiores” ($M = 3,69$) e “Poucos recursos para o trabalho” ($M = 3,69$) (Tabela 2).

Tabela 3. Relação de variáveis em Grupo com alto estresse (G1) e Grupo sem alto estresse (G2).

	G1		G2		GT				
	Alto Nível de Estresse (n = 14)		Sem Alto Nível de Estresse (n= 22)		Total (N = 36)				
	M	DP	M	DP	M	DP	U	P	
Idade	35,43	9,02	41,05	9,55	38,86	9,62	25,00	0,07	
Tempo de serviço	11,93	9,28	11,50	8,40	11,67	8,63	2,00	0,89	
Evocação									
Positiva - <i>estudante</i>	2,14	1,23	2,50	1,47	2,36	1,38	0,00	0,41	
Negativa - <i>estudante</i>	0,79	1,42	0,45	1,34	0,58	1,36	0,00	0,31	
Positiva - <i>professor</i>	2,00	1,41	2,77	1,23	2,47	1,34	0,00	0,12	
Negativa - <i>professor</i>	0,57	1,09	0,23	0,61	0,36	0,83	0,00	0,31	
Positiva - <i>mediação</i>	2,07	1,49	2,41	1,30	2,28	1,37	0,00	0,53	
Negativa - <i>mediação</i>	0,00	0,00	0,05	0,21	0,03	0,17	0,00	0,84	
Critérios mediacionais									
Ação do professor	1,64	1,50	1,77	1,34	1,72	1,39	0,00	0,79	
Outros agentes e recursos	0,93	1,27	0,73	1,03	0,81	1,12	0,00	0,69	
Sucesso do ensino -									
Desempenho do estudante	3,50	1,61	3,77	1,23	3,67	1,37	1,00	0,47	
Infraestrutura escolar	4,93	1,27	5,23	1,38	5,11	1,33	1,00	0,33	
Mediação	1,64	1,15	2,09	1,48	1,92	1,36	1,00	0,33	
Proposta pedagógica da escola	4,14	1,70	3,09	1,77	3,50	1,80	1,00	0,09	
Recursos pedagógicos	3,93	1,27	4,05	1,09	4,00	1,15	2,00	0,91	
Suporte familiar	2,86	1,35	2,77	1,45	2,81	1,39	1,00	0,76	
Insucesso do ensino -									
Desempenho do estudante	3,43	1,70	3,09	1,38	3,22	1,49	1,00	0,67	
Infraestrutura escolar	4,86	1,29	5,14	1,39	5,03	1,34	1,00	0,41	
Mediação	2,07	1,38	2,55	1,74	2,36	1,61	1,00	0,51	
Proposta pedagógica da escola	4,50	1,34	3,55	1,65	3,92	1,59	1,00	0,07	
Recursos pedagógicos	3,86	1,35	4,27	1,16	4,11	1,24	1,00	0,43	
Suporte familiar	2,36	1,39	2,36	1,22	2,36	1,27	1,00	0,94	
EETD (escore total)	22,00	4,30	7,45	2,97	13,11	7,99	2,00	0,00*	
ESP (escore total)	12,86	4,13	16,32	3,97	14,97	4,33	5,00	0,02*	
LECE (escore total)	68,14	10,16	60,50	13,68	63,47	12,84	31,00	0,07	
EAL (média)	3,91	0,67	3,73	0,87	3,80	0,79	2,25	0,69	
RDT (média)	3,48	0,93	3,32	1,03	3,38	0,98	1,25	0,47	
EAT (média)	2,70	0,79	2,38	0,80	2,50	0,80	1,00	0,25	
RCI (média)	3,73	0,50	3,01	0,74	3,29	0,74	1,83	0,00*	

Nota. Valores de $p \leq 0,05$ foram considerados significativos pelo teste de *Mann Whitney*. EETD: Escala de Estresse no trabalho Docente. ESP: Escala de Satisfação do Professor. LECE: Lista de Estressores gerais do Contexto Escolar. EAL: Envolvimento dos alunos. RDT: Recursos para Desenvolvimento do Trabalho. EAT: Excesso de Atividades para o desenvolvimento do Trabalho. RCI: Relações com a Comunidade ou Instituição.

Houve diferenças entre os professores com alto nível de estresse (G1; $n = 14$) e os sem alto nível de estresse (G2; $n = 22$) (Tabela 3). O escore na *Lista de Estressores do Contexto Escolar* – LECE ficou superior em G1. Assim, esses professores percebiam elementos de seu trabalho como mais estressantes. Os fatores da LECE também obtiveram pontuações mais altas em G1, especialmente “Relações com a Comunidade ou Instituição” com diferença significativa entre os grupos ($p = 0,00$) (Tabela 3).

Também houve diferença entre os grupos G1 e G2 para a satisfação com o trabalho. O grupo com alto estresse apresentou menor média na *Escala de Satisfação do Professor* - ESP ($M = 12,86$; $DP = 4,13$ para G1; $M = 16,32$; $DP = 3,97$ para G2; $p = 0,02$), indicando que esses professores percebem menor satisfação com as atividades que desempenham (Tabela 3). Destaca-se a inexistência de diferenças na evocação de aspectos sobre a mediação, considerando os professores com e sem alto estresse.

Tabela 4. Correlações significativas entre indicadores de estresse e concepções sobre mediação da aprendizagem.

	Tempo Serviço	ESP	LECE	EETD	EAL	RDT	EAT
EETD		-0,41	0,46				
EAL			0,67				
RDT			0,83		0,45		
EAT			0,82	0,42	0,51	0,66	
RCI			0,67	0,50	0,35	0,37	0,40
Critérios mediacionais – Ação do professor		0,43					
Evocações negativas – professor	-0,34						

Nota. Correlações significativas pelo teste de correlação de Spearman, com $p \leq 0,05$. EETD: Escala de Estresse do Trabalho Docente. ESP: Escala de satisfação do Professor. LECE: Lista de Estressores gerais do Contexto Escolar. EAL: Envolvimento dos Alunos. RDT: Recursos para Desenvolvimento do Trabalho. EAT: Excesso de Atividades para o desenvolvimento do Trabalho. RCI: Relações com a Comunidade ou Instituição.

As variáveis voltadas ao estresse tenderam a se correlacionar entre si, sendo também significativa a correlação negativa entre estresse percebido e a satisfação com o trabalho docente ($\rho = -0,41$; $p = 0,01$) (Tabela 4).

Houve correlação positiva entre satisfação docente e a indicação de critérios mediacionais relacionados mais a ações diretas do professor ($\rho = 0,43$; $p = 0,01$). Ou seja, os professores que relataram maior satisfação com o trabalho tenderam a relacionar a mediação da aprendizagem mais às ações docentes e vice-versa, em comparação a ações de outros agentes da comunidade ou a condições de trabalho.

Também houve correlação negativa entre o tempo de serviço e as evocações negativas para o termo *professor* ($\rho = -0,34$; $p = 0,05$). Assim, os professores mais experientes tenderam a apresentar menos evocações negativas, ao passo que, quanto mais jovens, mais evocações negativas foram identificadas.

Discussão

Este estudo partiu do pressuposto de que a mediação do professor pode conferir benefícios à aprendizagem (Feuerstein & Feuerstein, 1991), de modo a auxiliar na superação dos desafios voltados à alfabetização. Assim, foram investigadas as concepções de professores sobre mediação da aprendizagem, considerando-se, para tanto, características pessoais e indicadores de estresse.

Apesar da maioria dos participantes ter afirmado que já estudou ou ouviu falar sobre a mediação da aprendizagem, verificou-se que a amostra desconhecia a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, confirmando estudos

anteriores (Carvalho, 2008; Silva, 2007). Em contrapartida, há proximidade das ideias dos teóricos apontados pela amostra com a abordagem da EAM. De acordo com Souza, Depresbiteris e Machado, (2004), Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire, respectivamente, desenvolveram argumentos acerca da presença de um mediador cultural, da inteligência como plástica e flexível e do ensino como parte da especificidade humana. A menção a autores que trabalham mais especificamente com a alfabetização também pode sinalizar que o termo mediação apareça em formações continuadas, mas sob outras perspectivas de estudo, em que pese a amplitude que o conceito mediação subjaz (Campos & Macedo, 2011). Portanto, mesmo a amostra desconhecendo a teoria da EAM, ela apresentou conhecimentos básicos sobre a mediação da aprendizagem e que são passíveis de maior desenvolvimento e aprofundamento.

Embora não tivessem descrito com precisão o processo de *mediação do professor*, os participantes indicaram tal elemento como o principal fator explicativo tanto para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem quanto para o seu insucesso. O *suporte familiar* foi o segundo elemento de maior relevância. Deve-se ressaltar, entretanto, que a mediação do professor teve destaque na explicação do sucesso na aprendizagem, ao passo que, para a situação de insucesso, o destaque foi dividido com o suporte familiar.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010), por meio de revisão de literatura, concluíram que a relação família-escola sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar. Tais afirmações podem explicar os resultados encontrados nesta

pesquisa e apontam para a necessidade do desenvolvimento de medidas de aproximação família-escola, uma vez que a interação destas instituições se tornou um desafio para a prática profissional e pesquisa empírica (Polônia & Dessen, 2005).

Dessen e Polônia (2007) afirmam que uma das possibilidades para a superação das barreiras que geram descontinuidades e conflitos na interação entre família e escola é a implementação de políticas que reconheçam as peculiaridades e as similaridades das duas instituições, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas. Nesse sentido, também se faz primordial a associação nesta relação de ações positivas e agradáveis, contribuindo com o processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Os estressores mais intensos observados se concentraram nas categorias *Envolvimento dos Alunos e Relações com a Comunidade ou Instituição*. A falta de motivação dos alunos e seus problemas comportamentais foram os estressores de maior destaque, indicando, portanto, como mais estressantes, os elementos que se referem ao trabalho realizado em sala de aula, nas interações do professor com os alunos. A esses seguiram-se a incompreensão pública sobre a carga de trabalho, a grande quantidade de alunos na classe, o estilo de gerenciamento dos superiores e as limitações nos recursos, revelando dificuldades no manejo institucional frente aos problemas, somado à desvalorização do trabalho realizado. As dificuldades institucionais e no relacionamento com a comunidade destacaram-se, sobretudo, entre os professores com alto nível de estresse. É possível, então, que tais contextos influenciem no estresse percebido, ampliando-o, e que também tenham influenciado na indicação da família como fator explicativo para o insucesso escolar.

Sabe-se que a maior parte das relações existentes no trabalho docente acontece entre o professor e seu aluno e que essa relação pode ser fonte de estresse (Zaffari, Peres, Carlotto, & Câmara, 2009). Tal dinâmica, por consequência, pode comprometer a EAM, uma vez que a mediação ocorre na tríade mediador – mediado – tarefa, ou seja, ela é realizada a partir e por meio da relação professor-aluno (Feuerstein & cols., 1994; Tzurriel & Kaufman, 1999).

A amostra alcançou níveis significativos de estresse ocupacional, de modo que quase metade dos participantes apresentou escores indicativos de alto nível de estresse. Tais resultados foram superiores aos encontrados por Silveira (2014) e Neves e cols. (2014). A medida de estresse docente, caracterizada na EETD pela frequência com que se sente atribulado pelo trabalho, no entanto, não se correlacionou com a frequência de citações de valores positivos ou negativos ou a outros critérios voltados à mediação. Ou seja, as concepções atribuídas à mediação não apresentaram correspondência direta com o mal-estar no trabalho ou com a percepção de estressores no trabalho, podendo, então, ser função de uma ampla conjunção de fatores a ser analisada em estudos futuros.

Porém, um fato preocupante é que, quanto mais jovens, mais evocações negativas sobre o trabalho foram identificadas. Alguns estudos indicaram maior incidência de estresse em professores mais jovens (Alves & Oliveira, 2008; Gomes & Pereira, 2008), o que impõe uma necessidade maior de atenção a esse grupo de profissionais. Baloglu (2008) afirma que a dificuldade de professores, especialmente na interação com alunos, pode surgir pela falta de oportunidades de aprender estratégias para lidar com o estresse ou para se preparar para a profissão. Pereira (2000) ressalta que o distanciamento entre a academia e a prática docente pode ser prejudicial, especialmente quando há entraves na formação.

Os resultados indicaram correlação negativa entre o estresse percebido e satisfação com o trabalho docente. Além disso, os que relataram maior satisfação com o trabalho tenderam a apontar mais frequentemente critérios mediacionais relacionados às suas próprias práticas, em comparação a outros agentes. Assim, quando o professor encontra satisfação em seu trabalho, tende a valorizar suas próprias ações mediadoras e, possivelmente, estas tendem a ser potencializadas. Do mesmo modo, o professor que valoriza mais as suas ações para uma mediação de qualidade, pode se sentir mais satisfeito com o trabalho realizado. Portanto, apesar da falta de correlação entre estresse e concepções sobre a mediação, se pode creditar à satisfação com o trabalho um possível papel mediador dessa relação, a ser analisado por estudos posteriores. Os achados desta pesquisa, entretanto, ampliam a discussão da importância de um ambiente saudável de trabalho.

O professor é visto como o elemento que se interpõe entre o organismo que aprende e o mundo de estímulos (Azevedo, 2002). Quando o contexto ou as concepções do professor o limitam em sua tarefa, a mediação pode não ocorrer adequadamente. Assim, o mediado pode encontrar-se em estado de privação, não se desenvolvendo a contento (Souza & cols., 2004), intensificando as percepções de mal-estar do professor frente ao trabalho. Com isso, investigações sobre a satisfação no trabalho e a mediação efetuada em classe são de grande valia.

A oferta de condições para a satisfação no trabalho poderia resultar em melhoria na mediação do professor. Desta forma, a associação de intervenções com esse foco aos tradicionais cursos de aprimoramento teórico/técnico é uma possibilidade. A mediação do professor poderia aumentar o interesse do aluno nas atividades escolares, o que é altamente relevante, uma vez que a falta de motivação discente foi o estressor de maior destaque.

É também importante a elaboração de estratégias destinadas à valorização da carreira docente e ao desenvolvimento e retenção de professores iniciantes (Sharplin & cols., 2011). Gomes e Pereira (2008) apontam a necessidade da promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, devendo ser iniciada na formação acadêmica, mas também na formação contínua. Nesse contexto, a relação professor-aluno deve ser tema primordial nas formações continuadas (Pereira, 2000). Campos e Macedo (2011) sina-

lizam que os constructos teóricos da EAM podem contribuir para ampliar a capacidade dos professores em articular suas ideias com suas práticas de ensino, de forma contextualizada. Tais dados igualmente reforçam a necessidade de uma formação mais sólida dos docentes que garanta aspectos pedagógicos (conhecimento do conteúdo e procedimentos de ensino) e atitudinais, considerando que a docência envolve a construção de um bom vínculo do professor com os alunos, respeito e valorização das diferenças pessoais.

Algumas limitações podem ser citadas. Poderia ter sido aplicada uma medida complementar de estresse, uma vez que os instrumentos utilizados foram recentemente adaptados. Sugere-se, por exemplo, a inserção de mais itens sobre a ausência do suporte familiar na formação acadêmica do filho, já que este ponto foi citado por professores como fator determinante para o insucesso escolar. Apesar das limitações, as correlações entre indicadores de estresse podem ser evidências preliminares de validade das medidas, a ser analisada por outros estudos com populações mais amplas. Além disso, os professores foram abordados durante a formação continuada, de modo que os conteúdos ligados à mediação podem ter sido supervalorizados em função deste contexto. A adaptação e a replicação do método em outras condições de coleta poderiam esclarecer essa possível interferência. Considera-se, entretanto, que o estudo proporcionou resultados relevantes sobre concepções sobre mediação da aprendizagem e o estresse docente, suscitando a possibilidade de novas investigações a respeito.

Conclusões

Mesmo desconhecendo a teoria da EAM, a amostra apresentou conhecimentos básicos sobre a mediação da aprendizagem e carecem de maior aprofundamento. Apesar disso, o processo de mediação do professor foi indicado como principal fator explicativo tanto para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem quanto para o seu insucesso. Considerando que os estressores mais intensos do trabalho se concentraram nas categorias relativas ao comportamento dos alunos, é possível que mediação possa ficar comprometida no cotidiano, uma vez que ocorre na tríade mediador – mediado – tarefa. Essa preocupação amplia-se em relação aos profissionais mais jovens, pois mais evocações negativas sobre o trabalho foram identificadas.

As concepções sobre a mediação devem ser consideradas em função de uma ampla conjunção de fatores a ser analisada. Porém, apesar de não ter havido correlação direta com o estresse, se pode creditar à satisfação com o trabalho um possível papel mediador dessa relação. Investigações e intervenções com foco na relação entre a satisfação no trabalho e a mediação efetuada em classe são de grande valia, além do desenvolvimento de medidas de aproximação família-escola, de uma formação contínua do professor que coloque em foco aspectos pedagógicos e atitudinais; e de estratégias destinadas à valorização da carreira docente.

Referências

- Alves, M. N. & Oliveira, A. M. (2008). O efeito do desemprego no estresse e *coping* dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(2), 335-347.
- Azevedo, J. F. (2002). *Aprendizagem mediada: dentro e fora da sala de aula* (3ª ed.). SP: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada.
- Baloglu, N. (2008). The relationship between prospective teachers' strategies for *coping* with stress and their perceptions of student control. *Social Behavior and Personality*, 36(7), 903-910.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Breakwell, G., Fife-Schaw, C., Hammond, S., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. RS: Artmed.
- Campos, M. C. R. M. & Macedo, L. (2011). Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 211-220.
- Carvalho, L. A. (2008). Mediação didática e aprendizagem na sala de aula. *Perspectivas online*, 5(2). Recuperado: 18 ago. 2013. Disponível: <http://www.perspectivasonline.com.br>.
- Compas, B. E. (2006). Psychobiological processes of stress and coping: implications for resilience in children and adolescents. Comments on the papers of Romeo & MacEwen and Fisher et al. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (1094), 226-234.
- Cunha, A. M. S. M. (2014). *Concepções e práticas docentes em contexto inclusivo: análise de atitudes sociais do professor e comportamentos mediacionais direcionados ao aluno com deficiência*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dessen, M. A. & Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Feuerstein, R. & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: a theoretical review. Em R. Feuerstein, P. S. Klein, & A. J. Tannenbaum (Orgs.), *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3-51). London: Freund Publishing,
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (1994). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund.
- Gomes, R. M. & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de coping

- em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 319-326.
- Gontijo, C. M. M. & Gomes, S. C. (2013). *Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)*. Vitória: EDUFES.
- Goulart Junior, E. & Lipp, M. E. N. (2008). Stress entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857.
- Ho, C. L. & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriacou, C. & Chien, P. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leal, T. F., Albuquerque, E. B. C., & Morais, A. G. (2007). Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. Em Ministério da Educação & Secretaria de Educação Básica (Orgs.), *Ensino Fundamental de 9 anos: orientação para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, 69-83.
- Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood assessment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Magalhães, M. N. & Lima, A. C. P. (2005). *Noções de Probabilidade e Estatística* (6ª ed.). São Paulo: EDUSP.
- Martins, M. G. T. (2005). *Sintomas de stress em professores das primeiras séries do ensino fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Nascimento, R. C. L. C. B. (2012). *Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT.
- Neves, M. S., Silveira, K. A. e Dias, T. L. (2014). Estresse e enfrentamento em professores brasileiros. Em M. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: Diversidade e Convergências* (pp. 185-196). Portugal: De Facto Editores.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281-300.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao estresse, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 128(2), 211-226.
- Rodrigues, M. L., Pereira, G. B., Martins, C. V. & Fontes, A. T. (2005). Estresse ocupacional: um estudo com professores das redes pública e privada de ensino. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro-SPTM*, 9(1), 37-44.
- Salami M. & Sarmento D. F. (2011). Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no ambiente escolar. *Revista Psicopedagogia*, 28 (85), 76-84.
- Secretaria de Educação Básica (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011) 136-146.
- Silva, N. S. (2007). *Avaliação de comportamentos mediacionais de professores do ensino público pré-escolar*. Trabalho não publicado de conclusão de curso pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE, MG.
- Silveira, K. A. (2014). *Análise de indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.

- Soares, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, 9(52), 15-21.
- Souza, A. M. M., Depresbiteris, L., & Machado, O. T. M. (2004). *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.
- Tzuriel, D. & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability: Dynamic assessment of young Ethiopian immigrants children in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 364-385.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2015). *Educação para todos*. Recuperado: 13 jan. 2015. Disponível: www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes.
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de Burnout e estratégias de coping em professores: diferença entre gêneros. *Revista de Psicologia IESB- Instituto de Educação Superior de Brasília*, 1 (2), 1- 12.

Recebido em: 16/03/2016

Aprovado em: 24/01/ 2017

Sobre as autoras

Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues (fabianeafcrodriques@gmail.com)

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016), Coordenadora Pedagógica do Instituto Ponte, Espírito Santo.

Kely Maria Pereira de Paula (kelymppaula@gmail.com)

Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014), Professor Associado II do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSPD) e do PPGP da Universidade Federal do Espírito Santo.

Kelly Ambrósio Silveira (kellyasfs@gmail.com)

Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Pós-doutoranda em Psicologia/UFES.

