



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE – PPGPS**

RAFAELA FERREIRA DA SILVA

**AUTOEFICÁCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
II DE JOÃO PESSOA (PB)**

**CAMPINA GRANDE-PB
2019**

RAFAELA FERREIRA DA SILVA

**AUTOEFICÁCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
II DE JOÃO PESSOA (PB)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia da Saúde – Mestrado, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

Área de concentração: Trabalho, Saúde e Subjetividade.

Orientador(a): Profa. Dra. Silvânia da Cruz Barbosa.

**CAMPINA GRANDE-PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586a Silva, Rafaela Ferreira da.
Autoeficácia e Burnout em professores do Ensino Fundamental II de João Pessoa (PB) [manuscrito] / Rafaela Ferreira da Silva. - 2019.
73 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Silvânia da Cruz Barbosa, Coordenação do Curso de Psicologia - CCBS."
1. Autoeficácia. 2. Trabalho docente. 3. Síndrome de Burnout. 4. Saúde mental. I. Título
21. ed. CDD 158.72

RAFAELA FERREIRA DA SILVA

AUTOEFICÁCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DE JOÃO PESSOA (PB)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia da Saúde – Mestrado, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

Área de concentração: Trabalho, Saúde e Subjetividade.

Aprovada em: 29/05/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Silvânia da Cruz Barbosa (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Josevânia da Silva
Prof^ª. Dr^ª. Josevânia da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Sandra Souza da Silva
Prof^ª. Dr^ª. Sandra Souza da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Aos meus pais, Guilherme e Eliane, por sempre acreditarem em mim e por terem dedicado suas vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos. Aos meus irmãos, Katarine e Bruno, por toda preocupação e carinho. Aos meus tios, Detes e Edil, e sobrinhos, Diego e Miguel, que dão leveza e alegria ao meu coração. Ao meu esposo, Gleison, pela cumplicidade e incentivo, por compartilhar angústias estendendo sua mão em todos os momentos. Aos meus queridos e amados filhos, Natália e Gustavo, pessoinhas que me inspiram a viver, por todo amor e entrega. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida. Aos amigos e a todos os profissionais que percorrem, assim como eu, essa linda caminhada chamada educação, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

O caminho foi longo, entre flores e espinhos. Além das várias idas e vindas de João Pessoa a Campina Grande, o acúmulo com o trabalho, o cuidado à família e a gravidez do segundo filho, um dos momentos mais delicados dessa trajetória. Desafios foram muitos, mas que não me impediram de seguir até o fim, por isso meu sentimento é de pura gratidão!

Agradeço à professora Silvânia Barbosa, minha orientadora, que me conduziu com maestria. Contribuiu muito com os apontamentos dos aspectos a serem melhorados, com a sugestão de leituras enriquecedoras e com a qualidade da escrita do material. Sou grata ainda por sua dedicação extremada e paciência.

À professora Josevânia da Silva que teve participação essencial no desenvolvimento deste trabalho desde a qualificação com observações para o aprimoramento da dissertação. Sou grata pela humildade, apoio de sempre e por aceitar o convite de participar da banca.

À professora Sandra Sousa, com quem tive a oportunidade de partilhar os melhores momentos da minha graduação e o caminhar do mestrado, por compor a banca de defesa e por ter participado do exame de qualificação, tendo contribuído com preciosas sugestões.

Aos professores que participaram do presente estudo, e aos gestores que mediarão meu contato com esses profissionais, sem os quais esta investigação não seria possível.

Aos amigos, em especial a Juliana Rízia e Lidianny Pereira, amigas cultivadas ao longo de anos, pela disponibilidade e boas conversas, e à Danielle Patrício, amizade formada no mestrado, parceira de orientadora, por todo apoio e gentileza para comigo.

À Tia Amara e Paulo, que me acolheram há 15 anos em João Pessoa, cidade que escolhi viver, e fizeram mais leve a dura tarefa de morar longe da família.

À minha família Pernambucana por entender as minhas ausências, por me impulsionar e apoiar. Em especial a Painho e Mainha, meus ídolos na vida, as melhores pessoas, as mais inteligentes, justas e grandes na simplicidade com que educaram a mim e meus dois irmãos.

Aos meus filhos, jóias raras de intenso brilho; e ao meu esposo, Gleison, que sempre me dirigiu palavras de confiança, incentivando os estudos nos momentos mais difíceis que passamos durante essa caminhada.

Foram muito mais as pessoas que colaboraram e incentivaram a realização desta dissertação. Muito obrigada a todos!

E, acima de tudo e de todos, agradeço a Deus! É Ele quem me conduz na fé para seguir no propósito de ser uma pessoa melhor e mais forte a cada dia. Obrigada por estar comigo sempre e abençoar minha existência.

RESUMO

Desde 1970 países capitalistas buscam superar a crise fordista articulando três tipos de reformas ideó-políticas: neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização. A fase de reestruturação produtiva originou um novo modo de acumulação econômica que passou a exigir trabalhadores flexíveis. Desde então, iniciam-se discursos governamentais e empresariais defensores da necessidade de elevar a qualificação e escolaridade dos trabalhadores como condição fundamental para desempenhar novas funções. Nesse cenário, foram introduzidas reformas educacionais que possibilitaram o enriquecimento das tarefas, contudo elevaram os encargos e responsabilidades docentes, gerando estresse, *burnout* e depreciação da eficácia profissional. Esta pesquisa analisou a percepção de eficácia (autoeficácia) e sua relação com níveis de *burnout* em professores do ensino fundamental II da rede pública municipal de João Pessoa/PB. Participaram 209 docentes (amostra de 62%). Aplicaram-se os instrumentos: MBI-ES para avaliar as três dimensões de *burnout* (Exaustão Emocional – EE; Despersonalização – DE; Realização Profissional – RP); Escala de Crenças de Eficácia do Professor para avaliar dois fatores de autoeficácia (Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino); Questionário Sociodemográfico para caracterizar a amostra. Os dados foram lançados no SPSS e efetuadas estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, porcentagem), inferenciais (análise fatorial confirmatória), comparativas (*clusters*) e correlacionais (*Pearson* e regressão). Identificaram-se três perfis de *burnout*: Vulnerável, Intermediário e Resistente, nos quais a EE foi prevalente, atingindo 57,9% professores. O cálculo de *Pearson* indicou que EE e RP foram as dimensões de *burnout* que mais se correlacionaram com as de autoeficácia, e na análise de regressão a Eficácia Pessoal foi a melhor preditora do *burnout*, influenciando inversamente a EE e diretamente a RP. Estes resultados indicam que baixos níveis de Eficácia Pessoal afetam fortemente a EE e altos níveis promovem a RP. Ao mesmo tempo reforçam a importância de se priorizar essa dimensão da autoeficácia nos planos de promoção e proteção à saúde do professor, visto que seu fortalecimento pode ajudar docentes a lidarem com estressores laborais, inibindo a EE, que constitui o núcleo do *burnout*, gerando sentimento de RP, essencial para motivação e melhoria do desempenho. Sugere-se que os planos contemplem melhorias nas condições de trabalho e formação continuada, associadas a medidas educativas e de apoio psicológico que estimulem a elaboração de estratégias antiestresse.

Palavras-chave: *Burnout*. Autoeficácia. Professores.

ABSTRACT

Since 1970, capitalist countries have sought to overcome the Fordist crisis by articulating three types of ideo-political reforms: neoliberalism, productive restructuring, and financialization. The phase of productive restructuring led to a new mode of economic accumulation that required flexible workers. Since then, government and business discourses have begun to defend the need to raise the skills and education of workers as a fundamental condition for new functions. In this scenario, educational reforms were introduced that made it possible to enrich the tasks, yet increased teacher responsibilities, generating stress, burnout and depreciation of professional effectiveness. This research analyzed the perception of efficacy (self-efficacy) and its relationship with burnout levels in elementary school teachers of João Pessoa, Paraíba. 209 teachers participated (62% sample size). The following instruments were applied: MBI-ES to evaluate the three dimensions of burnout (Emotional Exhaustion - EE; Depersonalization - DE; Professional Realization - PR); Teacher Efficiency Belief Scale to evaluate two factors of self-efficacy (Personal Efficacy and Teaching Effectiveness); and Sociodemographic questionnaire to characterize the sample. Data was entered in SPSS and descriptive statistics (mean, standard deviation, percentage), inferential (confirmatory factor analysis), comparative (clusters) and correlational (Pearson and regression) were performed. Three burnout profiles were identified: Vulnerable, Intermediate and Resistant, in which EE was prevalent, reaching 57.9% of teachers. Pearson's calculation indicated that EE and PR were the dimensions of burnout that correlated the most with those of self-efficacy. In the regression analysis, Personal Efficacy was the only predictor of burnout, inversely influencing EE and directly PR. These results indicate that low levels of Personal Efficacy strongly affect EE and high levels promote PR. At the same time, they reinforce the importance of prioritizing this dimension of self-efficacy in the plans for the promotion and protection of teachers' health, since their strengthening can help teachers deal with work stressors, inhibiting EE, which is the nucleus of burnout, generating feelings essential for motivation and performance improvement. It is suggested that the plans include improvements in working conditions and continuing education, associated with educational and psychological support measures that stimulate the development of anti-stress strategies.

Keywords: Burnout. Self-efficacy. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Ilustrando as Relações entre Determinantes na Causação Recíproca Triádica.....	25
Figura 2 - <i>Scree Plot</i> dos Fatores do MBI.....	41
Figura 3 - <i>Scree Plot</i> dos Fatores da Escala de Crenças de Eficácia do Professor.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo da Amostra por Polo Educacional de João Pessoa.....	37
-------------------	------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estrutura Fatorial da Escala <i>Maslach Burnout Inventory</i> - MBI.....	43
Tabela 2 -	Estrutura Fatorial da Escala Crenças de Eficácia do Professor.....	45
Tabela 3 -	Caracterização Sociobiográfica da Amostra.....	46
Tabela 4 -	Caracterização Sócio-ocupacional da Amostra.....	47
Tabela 5 -	Escores do Resultado das Dimensões do <i>Burnout</i> Segundo Frequência de Respostas da Escala MBI.....	49
Tabela 6 -	Combinação dos Escores nos Diferentes Indicadores de <i>Burnout</i>	49
Tabela 7 -	Escores do Resultado de Crença de Eficácia Segundo Frequência de Respostas das Subescalas Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino.....	51
Tabela 8 -	Correlações Entre as Variáveis de <i>Burnout</i> e de Autoeficácia.....	51
Tabela 9 -	Análise de Regressão Linear para Exaustão Emocional, Tendo Como Preditores os Fatores de Autoeficácia.....	52
Tabela 10 -	Análise de Regressão Linear para Realização Profissional, Tendo Como Preditores os Fatores de Autoeficácia.....	52

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO.....	11
1. TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL.....	14
1.1 Influências das reformas educacionais no trabalho, na saúde e na eficácia docente.....	14
2. SÍNDROME DE BURNOUT E CRENÇAS DE EFICÁCIA DOCENTE.....	20
2.1 <i>Burnout</i> no contexto de trabalho.....	20
2.1.1 <i>Pesquisas sobre burnout no Brasil</i>.....	23
2.2 Autoeficácia: introdução ao conceito.....	25
2.3 Relação entre síndrome de <i>burnout</i> e autoeficácia em professores.....	30
3. MÉTODO DA PESQUISA.....	36
3.1 Delineamento.....	36
3.2 Local da pesquisa.....	36
3.3 Participantes.....	36
3.4 Instrumentos de coleta dos dados.....	37
3.4.1 <i>Maslach Burnout Inventory -Educators Survey (MBI-ES)</i>	37
3.4.2 <i>Escala de Crenças de Eficácia do Professor</i>.....	38
3.4.3 <i>Questionário Sociodemográfico</i>.....	39
3.5 Procedimentos de coleta dos dados.....	39
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	40
4. RESULTADOS	41
4.1 Parâmetros psicométricos das medidas utilizadas na pesquisa.....	41
4.2 Perfil sociodemográfico e laboral dos participantes.....	46
4.3 Configuração de <i>burnout</i> na amostra.....	48
4.4 Percepção de eficácia do professor.....	50
4.5 Correlações entre variáveis.....	51
4.6 Discussão dos resultados.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	68
ANEXO A – QUESTIONÁRIO <i>MASLACH BURNOUT INVENTORY – MBI (ES)</i>.....	71
ANEXO B – QUESTIONÁRIO ESCALA DE CRENÇAS DE EFICÁCIA DO PROFESSOR...	72

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos em Saúde Mental e Trabalho (SM & T), tendo como foco a qualidade da saúde docente em meio às reformas educacionais das últimas décadas e que mudaram significativamente o perfil do professor e as exigências pessoais em relação à autoeficácia de sua atividade. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a percepção de eficácia (autoeficácia) e sua relação com níveis de *burnout* em professores do ensino fundamental II da rede pública municipal de João Pessoa/PB. Os objetivos específicos foram: descrever as características sociodemográficas e os principais aspectos de interação da amostra com o contexto de trabalho; avaliar a saúde mental por meio das três dimensões constituintes do *burnout*: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional; averiguar a crença de eficácia do professor (Pessoal e do Ensino); examinar o poder preditivo da autoeficácia sobre os níveis de *burnout*.

Para explorar a relação entre as variáveis autoeficácia e *burnout* utilizou-se a abordagem psicossociológica, que se fundamenta na ideia de que os fenômenos psíquicos são complexos, multidimensionais e influenciados pelo contexto sociocultural em que os indivíduos participam. Nessa abordagem, o trabalho é mais do que um simples meio de obter recursos materiais para sobrevivência, já que por meio dele as pessoas desenvolvem habilidades, constroem a própria identidade e se socializam com outras pessoas (Antunes, 1999; Ribas, 2006; Tolfo, 2015). É, portanto, uma categoria que exerce papel preponderante no processo de construção do sujeito e da sociedade, e como tal, interfere nos processos de causalidade da saúde (nexo causal) surtindo efeitos positivos (bem-estar) ou negativos (enfermidades), dependendo das condições objetivas e subjetivas em que ele é realizado. Já a saúde é um fenômeno multidimensional, processual e dinâmico em constante interação com o ambiente social (Borges, Barbosa, Chaves, Andrade & Estramiana, 2011; Carreteiro & Barros, 2014), sendo compreendido na Psicologia como sinônimo de bem-estar em consonância com a conceituação dominante a partir da influência da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization [WHO], 1984).

Na Psicologia, estuda-se o bem-estar a partir de duas vertentes teóricas: a eudaimônica ou Bem-Estar Psicológico (BEP), que aborda as experiências pessoais de desenvolvimento e de autorrealização com base no potencial humano; e a hedônica ou Bem-Estar Subjetivo (BES), que aborda vivências de prazer e felicidade (Machado & Bandeira, 2012; Siqueira & Martins, 2013). Apesar de distintos, os construtos BEP e BES são correlacionados (Ryff,

Singer & Love, 2004), o que vem possibilitando construir, sob a influência da Psicologia Social e da Psicologia da Saúde, um conceito integrador das perspectivas eudaimônica e hedônica, denominado Bem-Estar no Trabalho (BET). Esse novo conceito, ainda em construção, refere-se às avaliações positivas (afetivas e cognitivas) que a pessoa faz sobre as diferentes situações do ambiente e entorno laboral em que atua (Silva, Borges & Barbosa, 2015; Siqueira & Padovam, 2008).

A perspectiva psicossociológica tem servido para fundamentar uma ampla gama de pesquisas empíricas sobre temas variados como desemprego, qualidade de vida no trabalho, estresse e *burnout*, sendo este último o tema de interesse da presente pesquisa por tratar-se de um fenômeno que atingiu proporções epidêmicas no mundo (Tamayo, 2015), o que demanda da Psicologia uma busca por intervenções voltadas a cuidar da saúde mental e da qualidade de vida no trabalho.

Optou-se por estudar *burnout* em professores por vários motivos. O primeiro deles diz respeito ao interesse pessoal da autora dessa dissertação, que exerce a profissão de psicóloga educacional numa escola municipal de João Pessoa/PB e tem observado aspectos desfavoráveis ao bem-estar psicológico e potencialmente geradores de mal-estar, como por exemplo, o aumento dos encargos docentes e escassez de recursos (materiais, financeiros e humanos). Outro motivo diz respeito à relevância científica do tema, já que a profissão docente vem sendo apontada nos relatórios da Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais expostas a estressores psicossociais e a segunda mais acometida por *burnout* (Batista, Carlotto, Coutinho & Augusto, 2010; Carlotto, 2011; Lapo & Bueno, 2003).

Ademais, a docência é uma das atividades mais importantes e necessárias no mundo pela sua essencialidade na formação do cidadão. Assim, a missão do professor de transformar as informações em conhecimentos e em consciência crítica demanda integridade psíquica e autoeficácia, sendo de extrema relevância a preservação da saúde mental desse profissional para seu bom desempenho. Nesse sentido, Bernardini (2017) sublinha que a autoeficácia docente deveria ser mais recorrente nas pesquisas brasileiras pelo seu caráter de proteção à saúde do professor e de prevenção ao *burnout*.

Para visualizar o recorte na Paraíba referente às pesquisas sobre *burnout* e autoeficácia, realizou-se uma busca no banco de dados do *Google Acadêmico* e nas bases científicas *LILACS*, *MEDLINE* e *SciELO*, no período de 2005 a 2016, utilizando-se os descritores “*burnout*”, “esgotamento profissional” e “autoeficácia” combinados com o descritor “Paraíba”. Foram encontradas 16 publicações, incluídos artigos, tese e dissertações.

Desse total, cinco pesquisas foram com professores, sendo quatro delas realizadas em escolas públicas, mas nenhuma com professores do ensino fundamental II. Nas cinco pesquisas, os resultados evidenciaram *burnout* nas amostras, mas nenhuma delas estudou a síndrome relacionada à autoeficácia, o que justifica a importância dessa pesquisa no município de João Pessoa – PB contemplando essas duas variáveis para melhor compreender o retrato da saúde dos professores da educação básica municipal. Almeja-se que os resultados, cooperem de modo significativo para discussão de políticas públicas voltadas ao bem-estar da categoria e na elaboração de estratégias de prevenção ao *burnout*, visando diminuir possíveis sentimentos de incapacidade no trabalho e aumentar a qualidade na educação básica pública.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo o capítulo 1 destinado a contextualizar o trabalho docente em meio às reformas educacionais recentes, destacando as condições de trabalho do professor que ensina em escola pública e possíveis repercussões nas crenças de eficácia e na saúde mental. No capítulo 2 são apresentados o conceito e as características da síndrome de *burnout*, a partir da perspectiva psicossociológica, e o conceito de autoeficácia conforme a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura; além do que se revisou a literatura sobre relação dos construtos *burnout* e autoeficácia na área da educação. No capítulo 3 apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa. No capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados encontrados, articulando-os com a literatura sobre *burnout* e a autoeficácia docente. No capítulo 5 são apresentadas as conclusões e considerações finais, apontando as contribuições e limitações da pesquisa, bem como são sugeridos novos estudos sobre o tema. Por fim, são indicadas as referências usadas na pesquisa, seguidas do apêndice e anexos.

1. TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL

Este capítulo discorre sobre alterações na dinâmica do trabalho docente em meio às reformas educacionais que entraram em curso no final do século XX e que tiveram como desdobramento a precarização das condições materiais, sociais e psicológicas em que se exerce a docência, potencializando tensões e desmotivação com danos possivelmente permanentes na saúde e na eficácia.

1.1 Influências das reformas educacionais no trabalho, na saúde e na eficácia docente

Desde o final do século passado, os países capitalistas iniciaram um complexo conjunto de reformas estruturais (tecnológicas, produtivas e gerenciais) visando substituir o modelo produtivo taylorista/fordista pelo de acumulação flexível. Nesse processo de reformas, a fase de reestruturação produtiva, ainda em curso, impõe um novo padrão de acumulação flexível, associando tecnologia e educação, e a necessidade de um novo tipo de trabalhador polivalente, multifuncional e subjetivamente engajado (Alves, 2011; Antunes, 2005). No novo cenário, as funções da educação e do educador passam a ser consideradas, por órgãos internacionais, governos e empresariados, como instrumentos táticos na formação de trabalhadores e no desenvolvimento de suas competências para suprir as necessidades do mercado flexível (Machado, 1999).

Assumindo a centralidade da educação, muitos países passaram a reformular seus sistemas educacionais justificando que melhorias da qualificação profissional e da escolarização oportunizariam às pessoas maiores chances de ingresso no mercado de trabalho e aumento de ganhos salariais (Gasparine, Barreto & Assunção, 2006). No Brasil tais reformas foram introduzidas, a partir dos anos de 1990, seguindo as diretrizes de órgãos internacionais que orientavam ajustar a educação às demandas do capitalismo, democratizando o acesso de todos às escolas e nos diversos níveis de ensino (Aguiar, 2012; Frigotto & Ciavatta, 2003).

O marco das reformas foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, sendo o Brasil um dos nove países convidados a participar por ter um dos piores indicadores educacionais do mundo, em termos de analfabetismo, evasão e repetência (Mendes, 2010; Silva & Abreu, 2008).

A referida conferência, segundo Libâneo (2012), resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (de 1993 a 2003), iniciado no Governo Itamar Franco e sequenciado nas políticas e diretrizes para a educação dos governos I e II de Fernando Henrique Cardoso e de Lula, para cumprir os seguintes objetivos voltados à universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para o exercício da cidadania; 2) universalizar as oportunidades de aprendizagem, considerando as necessidades específicas de cada estudante; 3) ampliar os meios e o alcance da educação básica; 4) favorecer um ambiente adequado à aprendizagem com estratégias de atenção integral; 5) fortalecer parcerias institucionais visando obter recursos financeiros; 6) incrementar os recursos financeiros para manutenção e investimentos na qualidade da educação básica; 7) ampliar a cooperação e intercâmbio educacional sobre os avanços e tendências da política de educação básica (Brasil, 1993).

Os resultados iniciais das reformas educacionais possibilitaram que o problema da educação básica brasileira deixasse de ser o acesso escolar, tendo em vista que a taxa de atendimento alcançou 97% no final da década de 1990, e passasse a ser a qualidade do ensino, cujos déficits, a cada ano, se expressaram em termos de baixa aprendizagem dos alunos (Rosa, Lopes & Carbello, 2015). De acordo com Carlotto e Palazzo (2006), é bastante provável que a deficiência no processo ensino/aprendizagem, observada no contexto das reformas, tenha relação com a ampliação e variedade de atribuições impostas ao professor que exigem, além de ensinar, fazer trabalhos administrativos, planejar, atualizar-se continuamente, pesquisar e orientar alunos, organizar atividades extraescolares, participar de reuniões e de conselhos de classe, preencher múltiplos relatórios e, muitas vezes, cuidar do patrimônio escolar.

Além de interferir na prática do professor, as reformas educacionais vêm impactando na sua subjetividade e na forma como a sociedade enxerga esse profissional. Segundo Carlotto (2011), a docência, vista nos primórdios da profissionalização como uma atividade vocacional socialmente importante e geradora de satisfação pessoal e profissional, tem dado lugar ao profissional de ensino excessivamente atrelado a questões tecnoburocráticas. As reformas também vêm impondo exigências em termos de qualificação, como a obrigatoriedade de titulação em cursos de licenciatura e a inclusão em programas de formação continuada, para cumprir as novas demandas sociais e metas educacionais por meio de novos modelos de gestão escolar e curricular.

De modo geral, as reformas educacionais não se fizeram acompanhadas de melhorias nas condições do trabalho e na carreira do magistério, o que vem implicando em aumento nos encargos e compromissos docentes e, ao mesmo tempo, exigindo que professores mantenham o equilíbrio emocional e adquiram novas habilidades para garantir índices elevados de aprendizagem do alunado. Diferentes estudos (Almeida, Neves & Santos, 2010; Facci & Urt, 2017; Garcia & Anadon, 2009; Pereira, 2017) apontam que no contexto de reformas educacionais, além de assumirem novas e amplas responsabilidades, é cada vez maior o número de professores trabalhando em condições precárias e vivenciando problemas sociais dentro das escolas. Xavier (2014) acrescenta que os professores também estão cada vez mais expostos à avaliação pública, sendo submetidos a diferentes esquemas de medição dos resultados de seu trabalho que avaliam o nível de aprendizagem dos alunos e definem a posição da escola, do sistema ou do país nas escalas hierárquicas produzidas pelos organismos de regulação da educação.

O fato, como salienta Campos (2005), é que as modificações pretendidas pelas reformas educacionais não favoreceram o cotidiano das escolas e salas de aula, como esperado; nem tampouco o fazer docente nos espaços educacionais, visto que os educadores ainda são pensados dentro dos limites da sala de aula e como simples executores de tarefas didáticas enquadradas em currículo construído por decisões da cúpula educacional. Assim, prosseguem trabalhando de forma mais individual do que coletiva, dentro de uma gestão e de uma cultura escolar que, em muitos lugares, estão ultrapassadas.

Para Silva e Abreu (2008), o discurso reformista é contraditório na medida que, ao alegar preocupação com qualidade do ensino, recomenda aumento do número de alunos por professor sem que isso implique aumento salarial, e exige novas qualificações e competências reconhecendo que a competitividade passa pelo uso e geração de novas tecnologias, mas diminuindo fomentos para pesquisas. Segundo Garcia e Anadon (2009), a contradição entre o discurso e as ações de reformas acabou desqualificando e desautorizando os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e inadequação da escola pública. Corroborando estes autores, Libâneo (2012) considera que nestes mais de vinte anos de políticas educacionais, elaboradas e implementadas no Brasil a partir da Declaração de Jomtien, se as escolas públicas declinaram em termos de funcionamento e de alcance dos objetivos foi devido aos baixos salários, precárias condições de trabalho e investimentos insuficientes na formação dos professores; fatores nem sempre revelados nas estatísticas governamentais.

Souza e Costa (2007) sublinham que outras causas principais da ineficiência das escolas públicas residem na legislação trabalhista vigente para os professores e na insatisfação com o exercício da profissão, que são refletidos não apenas na atuação improdutiva em sala de aula, mas na ausência desse professor na escola, seja devido a licenças por doenças, faltas injustificadas ou até mesmo o presenteísmo (caracterizado por presença física e ausência mental). De forma mais direta, Campos (2005) diz que há vestígios de que, por um lado, a educação não é tratada com primazia nas agendas políticas e, por outro lado, o prestígio e a avaliação social da profissão docente se enfraquecem de forma significativa.

O Brasil, portanto, apesar de ter implementado reformas educacionais voltadas à recuperação da educação básica, continua sem resolver um dos grandes problemas da escola pública: a qualidade do ensino (Ferreira, 2011). Talvez porque seja tratada como uma tarefa exclusiva das escolas e professores, e não como responsabilidade ampla e simultânea dos poderes públicos, das famílias e da sociedade, como deveria ser. Vaillant (2005) observa que as reformas realizadas registraram apenas êxitos parciais, sobretudo porque não foi levado suficientemente em conta a profissionalização dos professores numa perspectiva integral, ou seja, pressupondo a existência de condições de trabalho adequadas, formação inicial e continuada de qualidade, carreira profissional e gestão que fortaleçam as práticas docentes. Segundo a autora, a ausência destes aspectos no conjunto de transformações educacionais produziu avanços insuficientes nas escolas públicas – altas taxas de repetição, evasão e fracasso escolar, fragilidade das condições de trabalho docente e desprestígio da profissão –, e vêm repercutindo nocivamente no bem-estar docente.

As políticas educacionais brasileiras seguem objetivando erradicar os índices de analfabetismo e universalizar a educação pública em todos os níveis de ensino, visto que estes problemas ainda não foram superados, bem como combater os elevados índices de violência nas escolas e de analfabetismo funcional (incapacidade de compreender textos e fazer operações matemáticas simples) que ameaçam a formação humana e intelectual das futuras gerações (Mota & Maués, 2014). Com essa finalidade foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), principal documento balizador das políticas públicas no país que determina diretrizes, metas e estratégias para o período de 2014 a 2024, incluindo a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos educadores (Brasil, 2014). O município de João Pessoa, em consonância com o PNE elaborou o Plano Municipal de Educação (PME), priorizando aspectos como: a universalização, a qualidade do ensino, a formação e

valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação (Prefeitura Municipal de João Pessoa [PMJP], 2015).

Para Furtado (2005), as reformas educacionais brasileiras, apesar dos esforços, seguiram muito mais um viés econômico do que social, não considerando as especificidades locais para implementação dessas políticas e a participação dos envolvidos com a educação. O discurso reformista atribui os problemas à falta de recursos financeiros e à práxis dos educadores. Parece não considerar que há problemas, também, no delineamento das políticas e que é urgente uma revisão e mudança na forma como os governos vêm compreendendo o tema da reforma educacional.

Na opinião de Vaillant (2005), ao que tudo indica, para melhorar o sistema educacional é imprescindível adotar estratégias que ultrapassem o modo tradicional de pensar e fazer as reformas. Nesse sentido, além de atualizar as propostas curriculares e descentralizar os modelos de gestão, os docentes devem ser tratados como fator central de mudança. Mas, ao contrário disso, o que se tem observado no novo capitalismo produtivo, incentivado pelo neoliberalismo e globalização, é que a centralidade da educação parece ter sido assumida apenas de modo aparente (Gasparine et al., 2006), projetando sobre os educadores a responsabilidade de formar e qualificar sem os meios tangíveis para tal. Ademais, o processo de reformas educacionais, ao assumir um viés econômico, provocou exacerbação das tarefas, precarização do trabalho docente e baixa valorização social da profissão. Significa dizer que em meio às mudanças estruturais, o professor se vê desamparado e repentinamente colocado diante de um grande desafio pessoal – o de preparar indivíduos para um novo tipo de sociedade –, que lhe exige integridade psíquica para adequar-se às situações instáveis e desempenhar papéis muitas vezes contraditórios (p. ex. ser amigo e também avaliador do aluno, atender necessidades individuais às vezes incompatíveis às regras coletivas).

O cenário de reformas educativas, resumidamente descrito ao longo desse capítulo, coloca em tela um conjunto de fatores, de caráter contextual, que afetam negativamente o professor e configuram o surgimento de um fenômeno chamado “mal-estar docente”. Essa expressão francesa começou a ser usada no final da década de 1970 para se referir, de forma ampla, às consequências negativas das condições psicossociais de trabalho sobre o professor geradas pelas exigências das reformas educacionais. A literatura, notadamente nas áreas da Educação e da Psicologia (p. ex. Carlotto & Pizzinato, 2013; Oliveira, 2006; Pereira, Aguiar & Costa, 2015; Reboló, 2012; Sanches & Gama, 2016), é rica em apontar que o mal-estar docente se manifesta por sentimentos de desencantamento ou desilusão com o trabalho e

desejo de abandonar a profissão, incluindo absenteísmo, falta de compromisso, desejo anormal de férias e baixa autoestima.

Esteve (1999), um dos autores que concedeu atenção especial ao estudo sobre o mal-estar docente, diz que dele resulta o surgimento de *burnout*, sendo este um termo anglo-saxã usado para descrever um ciclo degenerativo da eficácia profissional, que se inicia por um profundo esgotamento, geralmente associado ao estresse individual provocado por muita pressão no trabalho para atender as exigências do macrocontexto. Ele aborda os fatores contextuais, referentes ao macroambiente, como sendo secundários, porque embora eles possam desenvolver sentimentos e emoções negativas em relação à docência (mal-estar), agem de maneira menos direta na ação docente. Já os fatores mais concretos de trabalho, denominados primários, são os que incidem mais diretamente na ação do professor, limitando-a. Entre os fatores que limitam uma atuação de qualidade estão: falta ou escassez de recursos consonantes às exigências do ensino renovado (materiais didáticos, móveis, salas, conservação dos edifícios, laboratórios, etc.), características internas de algumas instituições (horários e normas inflexíveis), violência nas escolas (depredação, roubo, agressões, uso de droga, etc.). O autor argumenta que os fatores secundários em conjunto com os primários culminam no extremo cansaço físico e mental, que ele chama de “último degrau do esgotamento docente”, apontado na abordagem psicossociológica (Maslach, 1976; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) como o primeiro passo desencadeante do *burnout*; fenômeno que será abordado no capítulo 2.

2. SÍNDROME DE *BURNOUT* E CRENÇAS DE EFICÁCIA DOCENTE

Este capítulo aborda o conceito de *burnout*, a partir da perspectiva psicossociológica de Christina Maslach, e o de autoeficácia, conforme a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Também revisa literatura sobre a relação dos construtos *burnout* e autoeficácia em professores.

2.1 *Burnout* no contexto de trabalho

Burnout é um termo inglês que em português corresponde a queimar-se até a última cinza ou destruir-se pelo fogo (Tamayo, 2015). No contexto ocupacional, é usado como metáfora para descrever o desgaste físico e mental do trabalhador semelhante a uma vela ou fogueira que se apaga (Baptista, Galvão & Alves, 2015).

Antes de ser diretamente abordado na Psicologia, o referido termo aparece em 1599 no poema *The Passionate Spilgrim*, de William Shakespeare, e em 1922 no romance *Buddenbrocks*, de Thomas Mann, fazendo alusão à fadiga em demasia e perda do entusiasmo pelo trabalho. Em 1953 é usado no caso *Miss Jones*, um renomado estudo de Schwartz e Will que relata os sentimentos de exaustão, humor depressivo e endurecimento afetivo de uma enfermeira devido experiências negativas no trabalho. No entanto, *A burn-out case*, romance de Graham Greene, publicado em 1961, é o que, provavelmente, melhor descreve *burnout* como um sentimento oriundo de frustrações específicas no trabalho, contando a história de um arquiteto que após ter-se desiludido com o trabalho, abandona a profissão e passa a se abrigar numa floresta. Já na literatura acadêmica, foi Bradley, em 1969, quem primeiro utilizou a expressão “*staff burn out*” para descrever o esgotamento físico e mental de agentes penitenciários de uma unidade correcional para jovens delinquentes (Carlotto & Câmara, 2008; Fontes, 2016; Tamayo, 2015).

Especificamente, na literatura psicológica, se atribui ao psiquiatra Herbert Freudenberger e à psicóloga social Christina Maslach o uso e a difusão do termo, bem como o crescente interesse científico pelo tema que se seguiu a partir dos estudos pioneiros desses autores no início da década de 1970. Ambos começam a estudar o fenômeno nos Estados Unidos da América (EUA) de forma simultânea, porém, independente e com posicionamentos teóricos distintos (Baptista et al., 2015; Benevides-Pereira, 2012; Souza, Souza, Barbosa, Lopes & Fernandes, 2016).

Freudenberger identificou *burnout* quando iniciou sua prática em psicologia interventiva num movimento de saúde denominado *Free Clinic*, para atender usuários de drogas. Durante tal prática, ele observou mudanças comportamentais em si mesmo e nos profissionais que trabalhavam como voluntários da *Free Clinic*, tais como, diminuição gradativa de energia, perda de motivação e de comprometimento no trabalho, associados a alguns sintomas físicos e psíquicos como fadiga, irritabilidade, tremores, falta de ar e dores de cabeça (Fontes, 2016; Tamayo, 2015). Adotando uma concepção clínica, Freudenberger (1974) descreveu *burnout* como um estado de elevado esgotamento energético no trabalho que se inicia com uma inquietação, decepção e perda de interesse profissional, aumentando à medida que a alegria de trabalhar vai desaparecendo.

Maslach (1976) iniciou seus estudos sobre emoções no trabalho com profissionais prestadores de serviços sociais e de saúde. Sem conhecer os estudos de Freudenberger, ela também identificou exaustão e apatia nesses profissionais, além disso, foi quem primeiramente observou que eles apresentavam atitudes negativas e de distanciamento afetivo frente aos usuários e colegas de trabalho. Partindo de uma perspectiva psicossociológica, acreditava que esses sintomas de desgaste emocional eram típicos das profissões humanitárias e que eles não se originavam internamente nas pessoas, e sim nas relações dos indivíduos com o ambiente sociolaboral, sendo o contato excessivo com pessoas a principal fonte do desgaste. Para descrever o processo gradual de esgotamento, a autora adotou o termo *burnout* (usual na época entre defensores públicos), definindo-o como uma reação ao estresse crônico no trabalho, por lidar demasiadamente com pessoas.

A década de 1970 representa, portanto, a fase pioneira dos estudos de *burnout* e teve como principal contribuição a compreensão e descrição do fenômeno. As pesquisas eram, em sua maioria, exploratórias, descritivas, qualitativas, com a utilização de técnicas como entrevistas, estudos de caso e observações (Fontes, 2016; Leite, 2007; Maslach et al., 2001). Em 1973 o termo Síndrome de *Burnout* (SB) foi adotado por Freudenberger, mas como nesse momento não houve indicação dos sinais e sintomas que a caracterizam, o termo "síndrome" passou a ser questionado (Fontes, 2016). Embora até hoje persistam dúvidas quanto *burnout* ser uma síndrome, é fato que a partir da década de 1980 ocorre grande aceitação científica do modelo psicossociológico formulado por Maslach e Jackson (1981) e do instrumento *Maslach Burnout Inventory* – *MBI* criado por essas autoras para estudar *burnout* como uma síndrome constituída de três dimensões interdependentes: Exaustão Emocional (EE), Despersonalização (DE) e Realização Profissional (RP).

A dimensão Exaustão Emocional (EE) é a primeira etapa e o fator central da síndrome. Reflete o aspecto de estresse individual do *burnout* que se manifesta pela sensação de esgotamento e de não poder dar mais de si em termos afetivos. O trabalhador sente sua energia e recursos emocionais se exaurirem ao ponto de não ser mais capaz de responder ao que lhe é exigido na profissão. O esgotamento advém, sobretudo, da carga excessiva de trabalho e da proximidade intensiva com os problemas dos usuários. A Despersonalização (DE) representa o aspecto interpessoal do *burnout*. Ocorre quando nas relações interpessoais o vínculo racional toma o lugar do vínculo afetivo, prevalecendo sentimentos de cinismo, distanciamento emocional, insensibilidade e postura desumanizada. O indivíduo age com frieza e indiferença em relação aos outros, podendo esta ação ser uma estratégia defensiva do profissional frente à ansiedade, a qual tem origem nas relações sociais de trabalho. Como resultado, o indivíduo perde a capacidade de identificação e empatia com as pessoas que buscam sua ajuda, tratando-as como objetos. O contato com colegas e/ou com usuários é apenas tolerado, gerando ansiedade. A Realização Profissional (RP) representa o aspecto de autoavaliação do *burnout*. Caracteriza-se por sentimentos de satisfação com as atividades laborais, sucesso profissional e alta motivação no trabalho. Surge quando o indivíduo sente que tem um clima laboral agradável, que acredita que pode conseguir coisas valiosas em seu ofício, ou consegue manejar seus problemas emocionais. O profissional encontra sentido no que faz, melhorando significativamente os sentimentos de competência, de reconhecimento e de valorização pessoal por meio do trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

A década de 1980 representa a fase empírica dos estudos de *burnout*, caracterizada, principalmente, pela natureza quantitativa e sistematização das pesquisas com elaboração e uso de instrumentos padronizados, como o mencionado *Maslach Burnout Inventory – MBI*, que tem sido a medida mais utilizada por pesquisadores, no mundo, para a avaliação da síndrome (Fontes, 2016; Salanova & Llorens, 2011; Tamayo, 2009). Também no decorrer dessa década surgiram novos aportes teóricos voltados à compreensão do *burnout*, como as abordagens organizacional, existencial e sócio-histórica (Batista, 2010; Leite, 2007; Pereira, 2014), no entanto, segundo Carlotto e Câmara (2008), nenhuma delas ganhou tanta popularidade e difusão no meio científico quanto a psicossociológica.

A fase empírica segue pela década de 1990, e o conceito de *burnout*, que antes se restringia às profissões humanitárias de intenso contato com pessoas, é estendido para qualquer grupo ocupacional, desde os que lidam com dados computacionais, como os

profissionais de informática, e com objetos, como os operadores de máquina, (Salanova & Llorens, 2011), e também grupos pré-ocupacionais, como os estudantes (Cavalcanti, Silva, Almeida, Aquino & Paula, 2014; Corral-Mulato & Bueno, 2014; Mori, Valente & Nascimento, 2012). As pesquisas foram aprimoradas por metodologia e ferramentas estatísticas mais sofisticadas que permitem estudos com grande número de sujeitos. Também nessa fase começam os estudos longitudinais, que além de corroborar a premissa fundamental de que *burnout* decorre da interação do indivíduo com o trabalho, foram importantes para avaliar a eficácia das intervenções voltadas a reduzir *burnout* (Leite, 2007; Maslach et al., 2001).

2.1.1 Pesquisas sobre burnout no Brasil

Até meados de 1980, a síndrome de *burnout* foi pesquisada exclusivamente nos EUA, e gradativamente outros países de língua inglesa, como Canadá e Inglaterra, também começam a se interessar pelo tema, e, em seguida, países europeus como, França, Alemanha, Itália e Espanha (Baptista et al., 2015; Carlotto & Câmara, 2008).

No Brasil, a primeira publicação sobre o tema foi em 1987, pelo cardiologista Hudson Hubner França, com o artigo “A síndrome de *burnout*”, na Revista Brasileira de Medicina (Carlotto, 2010; Carlotto & Câmara, 2008). No início da década de 1990 algumas publicações sobre estresse abordaram o tema *burnout* (Benevides-Pereira, 1994; Lipp, 1996), mas sem que ele tenha sido o foco das investigações. Surgem, no decorrer dessa mesma década, as primeiras teses e publicações identificando onexo causal entre o ambiente laboral e a síndrome de *burnout* em distintas profissões (Teixeira, 2013), o que possibilitou, em 1996, incluir a síndrome no rol de doenças profissionais estabelecidas pela Regulamentação da Previdência Social (RPS). Tal inclusão representou um grande avanço, visto que, até então, apenas as doenças físicas faziam parte das relacionadas ao trabalho (Benevides-Pereira, 2003; Oliveira, 2008; Teixeira, 2013). Na versão brasileira da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), *burnout* foi traduzido para o português como "estar acabado" e recebeu o código Z73-0 para classificação oficial de quadros clínicos de pessoas que se sentem consumidas ou esgotadas pelo trabalho (Seligmann-Silva, 2013; Tamayo, 2015).

Em 1999 é lançado no Brasil o primeiro livro sobre *burnout* traduzido em idioma português da obra de Maslach e Leiter, intitulada “Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?” (Carlotto, 2010), que oferece argumentos sobre como as recentes mudanças do ambiente de

trabalho e da natureza dos empregos trouxeram pressões que levam à exaustão crônica. Nesse mesmo ano, Codo e Vasquez-Menezes (1999) publicam o livro *Educação: carinho e trabalho*, com resultados alarmantes de *burnout* em trabalhadores de educação da rede pública. A pesquisa envolveu 52 mil profissionais da educação (entre professores, funcionários e especialistas em educação) de 1.440 escolas situadas em todos os Estados do Brasil. Verificou-se que o *burnout* incide sobre metade da população estudada (48,4%) e surge em resposta ao sofrimento psíquico gerado pela dedicação a uma profissão pouco remunerada, desvalorização profissional, baixa autoestima, e pelo fato do educador não perceber os resultados que gostaria de alcançar em seu trabalho. Tal estudo destaca-se por ser o primeiro, de grande porte, a divulgar um quadro epidemiológico de deterioração mental em trabalhadores da educação com repercussões nocivas nas relações familiares, sociais e laborais.

Outras pesquisas nacionais com docentes (Benevides-Pereira, 2012; Carlotto, 2011; Carlotto & Moraes, 2010; Gil-Monte, Carlotto & Câmara, 2011; Gonçalves & Froeseler, 2017) vêm demonstrando que a nocividade do *burnout* não recai somente no educador, mas também na qualidade do ensino-aprendizagem, dificultando a boa formação de indivíduos reflexivos e produtivos. É praticamente consenso nessas pesquisas que o professorado brasileiro, notadamente o da escola pública, exerce suas atividades sob condições precárias e estressantes: carga horária excessiva, atividades que se prolongam até a residência, baixo convívio social e lazer, desvalorização profissional, violência nas escolas, salas superlotadas, falta de suporte institucional, baixos salários, dentre outras, e que o desgaste físico e mental decorrente dessas condições vêm dificultando a atuação do professor, gerando fracassos, frustrações e crises sucessivas de autoeficácia (falta de confiança nas competências) que com o tempo provocam *burnout* (Salanova & Llorens, 2011) e podem levar ao abandono psicológico da profissão (Lapo & Bueno, 2002). Este tipo de abandono é problemático porque representa a desistência do magistério sem que haja desligamento ou afastamento do cargo, ou seja, o professor continua trabalhando, porém, muito aquém da sua capacidade.

De modo geral, esses estudos chamam a atenção para o fato de que o ciclo degenerativo da saúde mental do professor e da eficácia docente está intimamente relacionado aos estressores laborais do ofício e às péssimas condições de trabalho, gerando prejuízos pessoais, organizacionais e sociais.

2.2 Autoeficácia: introdução ao conceito

Segundo Macedo (2009), o psicólogo social Albert Bandura considerou, na década de 1970, que na sua teoria de aprendizagem social faltavam alguns elementos conceituais. Seu descontentamento o impulsionou a buscar novos esquemas explicativos para o fenômeno aprendizagem. Concluiu que o fator deficiente era a crença das pessoas sobre a própria capacidade de controlar os eventos que afetam suas vidas, ou seja, a autocracia que cada um possui e que permite controlar seus pensamentos, sentimentos e ações. Com base nesse raciocínio, Bandura (1986) formula a Teoria Social Cognitiva (TSC), sugerindo que os fatores do ambiente e da biologia estão inseridos num esquema mais completo. A essência da TSC é a Reciprocidade Triádica, que vê o homem como agente e produto das trocas entre comportamento humano, ambiente (fatores ambientais) e indivíduo (fatores pessoais) (Bandura, 1997; Schmid, 2015), conforme ilustrado na Figura 1.

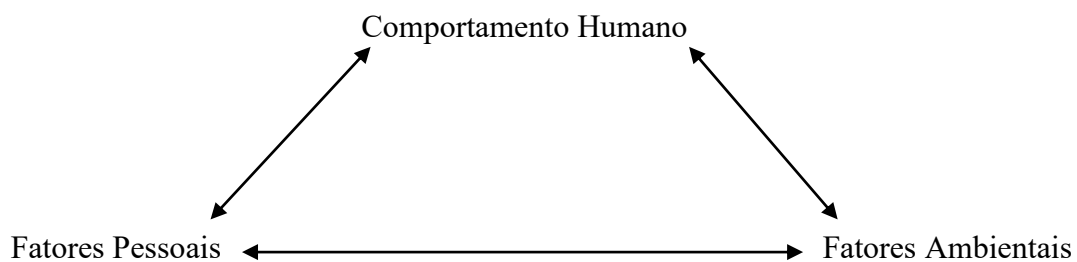


Figura 1. Modelo Ilustrando as Relações entre Determinantes na Causação Recíproca Triádica (Macedo, 2009, p 13).

Na TSC, a autoeficácia é o elemento central do comportamento humano, atuando como regulador entre a emoção, a cognição e a motivação, determinando se o comportamento de enfrentamento será iniciado, quanto esforço será gasto e quanto tempo a pessoa persiste diante de obstáculos e experiências aversivas (Bandura, 2007). Em suas pesquisas iniciais, Bandura (1977) chamou de expectativa de eficácia quando há uma convicção de que se pode executar com sucesso o comportamento necessário para produzir os resultados. Na década de 1980, Bandura (1986) reformulou o conceito para crença de eficácia definindo-a como o julgamento das próprias capacidades de agir para atingir resultados satisfatórios. Na década de 1990, o autor passa a referir-se à autoeficácia como a crença de uma pessoa na própria capacidade para organizar e executar os cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho (Bandura, 1997). Todavia, o conceito não diz respeito às reais capacidades

apresentadas pelos indivíduos, mas a uma percepção subjetiva delas, envolvendo ainda uma avaliação pessoal da eficiência para utilizá-las adequadamente, com vistas à solução de determinados problemas, tarefas ou situações (Bzuneck, 2001; Schmid, 2015).

As crenças de eficácia (ou autoeficácia) originam-se de quatro fontes principais de informação, que podem atuar de forma independente ou combinada. 1) As experiências de êxito são a fonte mais importante e essencial porque se baseia em informações de sucesso pessoal em atividades anteriores da mesma natureza; 2) As experiências vicárias referem-se à observação de terceiros que, em situações similares, chegaram a êxito, a pessoa conclui que também é capaz de realizar a mesma atividade com sucesso; 3) a persuasão verbal é um fator de grande importância, porque por meio dela outras pessoas podem convencer alguém de que pode dar conta de determinada tarefa; 4) Os estados fisiológicos referem-se à cansaço, ansiedade, estresse, excitação e estados de humor a partir dos quais as pessoas julgam suas capacidades e vulnerabilidades frente às situações (Bandura & Adams, 1977).

Formadas as crenças de eficácia, estas, por consequência, atuam como reguladoras dos padrões de pensamento que auxiliam ou atrapalham muitos comportamentos, explicando sucessos e fracassos no desempenho humano. Quanto mais forte a autoeficácia percebida, maiores serão as chances das pessoas estabelecerem metas e assumirem compromissos para si, e mais empreendimento de esforços para enfrentar os obstáculos, persistindo em atividades subjetivamente ameaçadoras. Do contrário, aqueles que se julgam ineficazes são mais inclinados a visualizar cenários de falhas que prejudicam o desempenho, ao se concentrarem em como as coisas vão dar errado, evitam ou cessam prematuramente seus esforços de enfrentamento, mantendo baixa sua crença de eficácia e comportamentos defensivos (Bandura & Adams, 1977). No contexto educacional, tem sido cada vez maior o interesse em estudar a crença de eficácia do professor, em todas as etapas do ensino, de escolas urbanas à rurais, devido ao seu potencial poder preditivo na eficiência, atitudes e prática docente (Lacerda, 2012; Pedro, 2011).

Bandura (1994) conceituou a autoeficácia do professor como a percepção ou crença que ele tem na própria capacidade de planejar e mobilizar suas habilidades a fim de alcançar os resultados educacionais desejados. Neste conceito está subjacente a convicção do professor de que ele é capaz de influenciar favoravelmente a aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles desinteressados e desmotivados (Pedro, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

No contexto de reestruturação produtiva, iniciado nos anos de 1970, a educação e a função do educador passam a assumir papéis preponderantes no processo de formação de

trabalhadores produtivos e flexíveis, a partir de então emergem alguns poucos estudos específicos sobre as crenças de eficácia de professores, sobretudo desenvolvidos por pesquisadores da Corporação RAND (*Reserach And Development*), mas ainda sem os referenciais da teoria sociocognitiva de Bandura. Nesses estudos o senso de eficácia dos educadores foi avaliado por meio de uma escala tipo *Likert*, composta por dois itens, que se tornaram a base dos instrumentos atuais para medir crenças de eficácia na educação, inclusive para medidas a partir da Teoria Social Cognitiva de Bandura (Bzuneck, 2000; Cazarin, 2016).

O primeiro item passou a ser usado como indicador de Eficácia do Ensino (crença de que os professores, em geral, estão aptos a atender eficazmente os desafios inerentes ao ensino) e o segundo item tornou-se indicador de Eficácia Pessoal (o grau em que uma pessoa acredita poder responder às demandas da situação de ensino) (Bzuneck & Guimarães, 2003). Os resultados apontaram que a Eficácia Pessoal e a Eficácia do Ensino, por se tratarem de medidas independentes, podem não atingir o mesmo nível. Por exemplo, um determinado professor acreditará que os professores em geral podem chegar a resultados exitosos mesmo em circunstâncias adversas à aprendizagem de um aluno; entretanto, não acredita ser esse o seu caso pessoal. Embora sejam elevadas suas crenças de Eficácia do Ensino, o mesmo não ocorre com a Eficácia Pessoal quanto ao seu ensino em particular (Bzuneck, 2000).

A importância desses estudos pioneiros deve-se ao fato de que o conhecimento sobre o construto autoeficácia docente passou a ser aprimorado com base nessas duas dimensões, as quais vêm sendo testadas em estudos de evidências de validação e adotadas em distintas pesquisas. Por exemplo, Gibson e Dembo (citado por Silva, 2007) aplicaram uma escala *Likert* com 30 itens para avaliar as crenças de professores do ensino básico quanto aos seus relacionamentos com alunos difíceis. Mediante análise fatorial das respostas, esses autores também identificaram os dois fatores já denominados de Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino. Os resultados mostraram que os docentes com alto nível de Eficácia Pessoal e de Eficácia do Ensino acreditavam ser capazes de ensinar, até para os alunos mais difíceis, com mais esforço e ajuda dos familiares no processo educativo. Os professores com baixo senso de Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino acreditavam que não havia muito que fazer por esses alunos, considerando a realidade escolar e social dos educandos.

Outro exemplo é o estudo correlacional de Woolfolk e Hoy (1990), com 182 profissionais que faziam graduação para o magistério, utilizando o instrumento autoral *Teacher Efficacy Scales* com 20 itens que mensuram os dois fatores: Eficácia do Ensino e Eficácia Pessoal. Os resultados indicaram que os futuros professores com alto senso de

Eficácia do Ensino e de Eficácia Pessoal adotam uma ideologia baseada em confiança nos alunos, aceitação, amizade, respeito, autodisciplina e clima democrático no trato com seus educandos, acreditando que podem influenciá-los.

No Brasil, Bzuneck (1996) traduziu e usou a escala de Woolfolk e Hoy (1990), numa amostra de 529 docentes do ensino fundamental I do Paraná para avaliar os níveis de crenças de Eficácia Pessoal e de Eficácia do Ensino e se existem diferenças nessas duas crenças em relação à série que o professor leciona (1º, 2º, 3º ou 4º ano) e entre as variáveis: nível de formação, idade, número de alunos por turma e tempo de docência. Os resultados estatísticos confirmaram a Eficácia do Ensino e a Eficácia Pessoal como medidas independentes. Na amostra, as crenças na Eficácia do Ensino foram mais baixas do que na Eficácia Pessoal. Os docentes de maior faixa etária (≥ 41 anos) que ensinam nos 1º e 2º anos apresentaram maior senso de Eficácia Pessoal, enquanto que os do 3º e 4º anos manifestaram baixo nível de Eficácia do Ensino. O grupo que leciona nos 1º e 2º anos e que atende até 30 alunos por turma teve maiores médias nas duas medidas de senso de eficácia do que o grupo que atende mais de 30 estudantes. Docentes com mais tempo de serviço (21 anos ou mais) revelaram escores mais baixos em Eficácia do Ensino do que o grupo com menos experiência de docência (5 anos ou menos). O tratamento estatístico dessa pesquisa confirmou a necessidade de se distinguir os fatores Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino.

Dando sequência aos estudos sobre eficácia de professor, Bzuneck e Guimarães (2003) pesquisaram acerca das evidências de validação da Escala de Crenças de Eficácia do Professor de Woolfolk e Hoy (1990) numa amostra de 442 professores do ensino fundamental, encontrando resultados de análise fatorial e de consistência interna favoráveis à mensuração do senso de eficácia do professor por meio dos dois referidos fatores, os quais foram usados nesta pesquisa e serão descritos no capítulo de método.

Educadores com crenças positivas de autoeficácia acreditam na própria capacidade de organizar as ações necessárias para realizar seu trabalho, conseguem melhores planejamento e organização didática, são abertos à inovação no trabalho, são mais persistentes e, mediante a confiança, colhem bons resultados. Professores com baixas crenças de eficácia, em contrapartida, tendem a ser menos dedicados, desistem com facilidade perante as dificuldades, são menos abertos a novidades (Cazarin, 2016). Evidencia-se, assim, o caráter expressivo de tal construto para uma atuação docente de qualidade. Pesquisadores como Bzuneck (1996) e Macedo (2009) orientam que para alcançar a autoeficácia positiva a pessoa deve ter competência real e estar disposta a rever seu modo de agir quando perceber que está

equivocada, ou seja, de nada vale as crenças de eficácia se os professores não possuem conhecimentos pedagógicos e habilidades de ensino. Portanto, ser eficaz não significa apenas uma questão de acreditar em si, trata-se também da pessoa possuir as competências necessárias.

Nesta pesquisa, como se pretende correlacionar as duas dimensões da autoeficácia (Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino) às três dimensões constituintes da síndrome de *burnout*, (EE, DE e RP), é importante considerar que as qualidades requeridas a um educador: atuante, comprometido, persistente, entusiasmado com seu trabalho e realizado com a docência, estão presentes no profissional com senso de alta autoeficácia (Bernardini, 2017; Cazarin, 2016). Todavia, o indivíduo com *burnout* apresenta, dentre outras características: falta de energia, frieza, pouco envolvimento no trabalho, autoavaliação negativa sobre seu trabalho, declínio no sentimento de competência para exercer sua função (Maslach & Jackson, 1981). Assim, é possível que um professor com elevada autoeficácia revele características opostas a um docente com *burnout*, sendo mais resistente à síndrome, enquanto que professores com baixa autoeficácia sejam mais vulneráveis ao *burnout*.

Também é importante considerar que, se os fatores desencadeantes da síndrome são os estressores laborais, os professores que se percebem menos capazes de enfrentá-los (baixa autoeficácia percebida) são, provavelmente, os mais propensos a ter elevados níveis de Exaustão Emocional e de Despersonalização e reduzidos níveis de Realização Profissional; enquanto os que se percebem capazes de lidar com as condições estressantes (alta autoeficácia percebida), mesmo que despendam mais esforços para atingir os objetivos educacionais desejados, podem ser mais resilientes ao *burnout* (Ferreira & Azzi, 2010).

No decorrer das seções anteriores, discorreu-se sobre os conceitos de crença de eficácia e de síndrome de *burnout*, apresentando-os como os dois construtos sobre os quais esta pesquisa se debruçou. Na seção seguinte foram resumidos alguns estudos revisados com amostras de professores que tenham associado ambos os construtos e evidenciado o impacto dessa relação.

2.3 Relação entre síndrome de *burnout* e autoeficácia em professores

A teoria da autoeficácia pode trazer contribuições importantes em relação à ocorrência de *burnout* em contextos educativos. A autoeficácia percebida é fundamental para que o docente seja capaz de lidar com as situações adversas pessoais e ambientais e a possibilidade do desenvolvimento de estratégias para continuar na profissão, visto que as condições de trabalho do professor tornam-se a cada dia mais precárias e facilitadoras para a ocorrência de doenças ocupacionais, sobretudo o *burnout*, o que pode contribuir para o abandono da docência e para a não escolha dessa profissão (Bandura, 1997; Ferreira & Azzi, 2011).

Um estudo realizado na Holanda por Evers, Brouwers e Tomic (2002), com 490 professores do ensino médio que estavam ingressando num novo sistema de ensino: *Study-Home*, testou as seguintes hipóteses: quanto mais atitudes negativas do professor em relação às novas práticas de ensino, maiores são os níveis de *burnout*; e quanto mais positiva a crença de eficácia em lidar com estresse no novo sistema de ensino, menores são os seus níveis de *burnout*. Foram utilizados três questionários: MBI; Questionário de autoeficácia que avalia três domínios: Ajudar alunos com tarefas nos processos de aprendizagem, Orientar grupos diferentes de alunos em relação as suas habilidades, Uso de práticas inovadoras no sistema de ensino; Questionário sobre atitudes dos professores quanto à utilidade e eficácia do *Study-Home* como uma inovação educacional.

As análises de regressão hierárquica mostraram que apenas a crença de autoeficácia em relação ao uso de práticas educativas se relacionou de forma significativa com a dimensão Exaustão Emocional ($b = 7,60$; $p < 0,001$). A Despersonalização foi parcialmente explicada pela crença de autoeficácia sobre grupos de orientação ($b = 7,16$; $p < 0,01$) e uso de práticas inovadoras ($b = 7,34$; $p < 0,001$). A Realização Profissional se relacionou significativamente com a crença de autoeficácia para uso de práticas inovadoras ($b = 0,13$; $p < 0,01$) e orientar alunos com tarefas ($b = 0,32$; $p < 0,01$). Além disso, os professores com atitudes mais negativas para com o *Study-Home* foram os que apresentaram maior EE e DE e menos RP. Os autores concluíram que as crenças de eficácia dos professores estão relacionadas ao seu nível de *burnout*. Professores com fortes crenças de eficácia parecem ser mais preparados para experimentar e para implementar novas práticas educacionais.

No estudo de Khezerlou (2013) o objetivo foi medir os níveis das três dimensões de *burnout*, através do MBI, em 230 professores iranianos e 156 turcos, e determinar quais subescalas da *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES) que medem autoeficácia

(Instrução, Adaptação, Motivação, Disciplina, Cooperação e *Coping*) predizem *burnout*. Os resultados revelaram uma diferença significativa e moderada entre os grupos, iraniano e turco, apenas na dimensão EE ($p < 0,05$), sendo os professores iranianos os mais emocionalmente exaustos em relação ao trabalho do que os professores turcos. Este resultado foi atribuído à carga horária dedicada ao trabalho e recompensa salarial, visto que os professores turcos ensinam 15 horas por semana, enquanto os iranianos lecionam 24 horas e recebem salários mais baixos que os turcos.

As subescalas Disciplina e *Coping* (do NTSES) relacionaram-se de forma significativa com todas as subescalas de *burnout* em ambos os grupos (iranianos e turcos) EE [$F(2, 383) = 20.52, p < 0,05$]; DP [$F(3, 382) = 38.29, p < 0,05$] e RP [$F(4, 381) = 54.66, p < 0,05$], sendo que os fatores mais determinantes da síndrome são a falta de habilidade para lidar com a indisciplina estudantil e falta de vontade para se adaptar às mudanças metodológicas e situacionais. As subescalas Adaptação, Instrução e Motivação não apresentaram relações significativas com as subescalas de *burnout* entre iranianos e turcos, sendo, portanto, neutras no processo da síndrome.

Yu, Wang, Zhai, Dai, e Yang (2014) pesquisaram, na China, 387 professores do ensino médio. Examinaram o impacto do estresse laboral na atuação do docente, para confirmar o papel mediador da autoeficácia em relação ao *burnout*. Foram aplicados os instrumentos: Escala de *Stress* Percebido; Escala Geral de Autoeficácia e MBI. Antes de aplicar o modelo de equações estruturais, os resultados mostraram que o estresse percebido estava correlacionado positivamente com o *burnout* ($r = 0,37; p < 0,01$) e negativamente com a autoeficácia ($r = - 0,62; p < 0,01$). A autoeficácia e o desgaste do trabalho também se correlacionaram negativamente ($r = - 0,34; p < 0,01$). O modelo equacional final indicou que a autoeficácia medeia parcialmente o estresse no trabalho para exaustão emocional. Os resultados sugerem que os professores, ao enfrentarem maior nível de pressão no trabalho, desenvolvem baixa autoeficácia e sentem-se cansados de trabalhar. Os autores consideram o desgaste laboral como produto da resposta ao estresse, declarando que os professores estão sendo pressionados por seu trabalho, vivenciando conflito de papéis, ambiguidade de função, estresse no relacionamento com estudantes e colegas, e longas horas de trabalho, os quais causam *burnout*, eclodindo em esgotamento mental e físico, frustração e perspectivas passivas ou indiferentes em relação à vida e à profissão.

Gholami (2015) conduziu um estudo sobre a relação entre autoeficácia e *burnout*. Participaram 10 professores universitários iranianos. Os instrumentos utilizados foram: MBI

para medir as três dimensões de *burnout* (EE, DP e RP) e *Teacher Efficacy Scales* para medir cinco dimensões de autoeficácia (Eficácia para influenciar a tomada de decisão, Eficácia instrucional, Eficácia disciplinar, Eficácia para envolver os pais e Envolvimento Comunitário). A autoeficácia dos professores foi negativamente associada à Exaustão Emocional ($r = -0,52$; $p < 0,05$) e à Despersonalização ($r = -0,37$; $p < 0,05$) e positivamente relacionada à Realização Profissional ($r = 0,33$; $p < 0,05$) indicando que quanto maior a autoeficácia dos professores, menor a probabilidade de sofrerem *burnout*.

Buonomo, Fatigante e Fiorilli (2017) desenvolveram uma pesquisa na Itália com 266 professores do ensino médio com o objetivo de definir diferentes perfis de professores com base em seus níveis de *burnout* e atitudes em relação ao trabalho (dentre elas, a autoeficácia). Os instrumentos utilizados foram questionários de auto-relato: *Copenhagen Burnout Inventory*, *Attitudes Towards Job e School Collective Efficacy Sscale*. Identificaram-se dois perfis diferentes, com base nos níveis de *burnout*, denominados “em risco” (N = 140) e “não em risco” (N = 136). A partir destes perfis, foram encontradas diferenças significativas com respeito às medidas de autoeficácia ($F_{274,1} = 9,998$; $p = 0,002$), que foram maiores em professores com baixo nível de *burnout* (perfil não em risco). Esses resultados confirmaram que professores em situação de risco apresentavam níveis mais baixos de autoeficácia. O teste *t* de *Student* mostrou que os dois grupos não diferiram em relação à eficácia coletiva ($p > 0,05$).

No Brasil, a investigação sobre os construtos *burnout* e autoeficácia no campo educacional vem crescendo. Ferreira (2011) pesquisou as relações entre a autoeficácia docente e a síndrome de *burnout* em 100 professores do ensino médio de Minas Gerais. Os instrumentos adotados foram: Questionário de caracterização; Escala de Eficácia do Professor, avaliada a partir de dois fatores (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe) e a Escala CBP-R- *Cuestionário de Burnout del Profesorado*, que avalia as seguintes dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e reduzida Realização Profissional. As médias nas dimensões Intencionalidade Docente (M = 4,59) e Manejo de Classe (M = 4,44) apontam níveis moderados de autoeficácia docente em 71% dos participantes classificados. Verificou-se correlação inversa entre as dimensões de autoeficácia docente e o *burnout*. Encontrou-se fraca correlação entre a dimensão da autoeficácia Intencionalidade Docente e as dimensões do *burnout* (EE $r = -0,20929$ e DE $r = -0,26245$) e correlação moderada com os escores de reduzida Realização Profissional ($r = -0,34909$). Verificou-se fraca correlação da dimensão Manejo de Classe da autoeficácia docente e as três dimensões do *burnout* (EE $r = -$

0,21492; DE $r = -0,28554$; $rRP = -0,27240$), entretanto, verificou-se correlação moderada ($r = 0,36679$) com o *burnout* total.

Carlotto, Librelotto, Pizzinato e Barcinski (2012) investigaram a prevalência da síndrome de *burnout* e a sua associação com os fatores de risco psicossociais, entre eles a autoeficácia, em 63 professores de escolas especiais do Rio Grande do Sul. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de dados biosociodemográficos, laborais e psicossociais; Questionário para a Avaliação da Síndrome de *Quemarse por el Trabajo* (CESQT-PE) que avalia quatro dimensões denominadas: Ilusão para o Trabalho, Desgaste Psíquico, Indolência e Culpa; e uma bateria de avaliação de riscos psicossociais. Os resultados indicaram prevalência de nível moderado da síndrome em 30,6% dos professores e 14,3 % encaixam-se na forma mais severa de *burnout*. Os resultados obtidos através da correlação de *Pearson* mostraram que quanto maior a autoeficácia, mais elevada a Ilusão para o Trabalho ($r = 0,511$; $p < 0,01$). Em relação ao Desgaste Psíquico verificou-se que este diminui quando se relaciona à autoeficácia ($r = -0,377$; $p < 0,01$). Verificou-se, ainda, que quanto maior é a Indolência, menor é a percepção de autoeficácia ($r = -0,274$; $p < 0,05$). A dimensão Culpa diminui quanto maior a percepção de autoeficácia. Os autores concluíram que os educadores, ao perceberem uma maior autoeficácia, atuam com mais autonomia e, provavelmente, recebem *feedback* positivo e apoio de familiares, colegas e discentes da instituição, visto que apresentaram maior motivação e entusiasmo pelo trabalho.

Carlotto, Dias, Batista e Diehl (2015) realizaram uma pesquisa para identificar relações entre as variáveis: sobrecarga de trabalho, crenças de eficácia e a síndrome de *burnout*, sendo a autoeficácia apontada como mediadora entre as duas outras variáveis. Participaram do estudo 982 professores de escolas públicas e privadas de Porto Alegre - RS. Os instrumentos utilizados foram: Questionário para a Avaliação da Síndrome de *Quemarse por el Trabajo* (CESQT-PE) e Escala Geral de Autoeficácia. Os resultados confirmam que a autoeficácia exerce papel mediador entre a sobrecarga de trabalho e a síndrome de *burnout* (Beta 0,365; $p < 0,01$). Assim, professores que apresentam maior autoeficácia conseguem amenizar o impacto da sobrecarga de trabalho sobre um possível desenvolvimento do *burnout*.

Cazarin (2016) realizou uma pesquisa com 113 professores de língua estrangeira, de escolas públicas e privadas, de diversas regiões do país. A autora correlacionou a síndrome de *burnout* às crenças de eficácia. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: MBI e a Escala de Crenças de Eficácia do Professor, que mede a Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino. A

correlação entre a dimensão de *burnout* reduzida Realização Profissional e as duas variáveis das crenças de eficácia foram fracas, porém, significativas (EP=0,25; $p \leq 0,001$ e EE=0,39; $p \leq 0,0001$), evidenciando que, para esse grupo de professores, o desempenho na avaliação de reduzida Realização Profissional acompanha os resultados obtidos na avaliação de Eficácia Pessoal e a Eficácia do Ensino. Houve correlação significativa e positiva entre Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino ($r = 0,67$, $p = 0,0001$), quer dizer, quanto mais Eficácia Pessoal, maior também a Eficácia do Ensino. A autora concluiu que os professores não apresentaram quadro de síndrome de *burnout* e por sua vez, revelaram crenças de eficácia de moderadas a altas.

Bernardini (2017) efetuou um estudo em diversas regiões brasileiras com 356 docentes do ensino superior. O objetivo foi verificar se docentes que apresentam baixa percepção de autoeficácia são mais propensos ao *burnout*, enquanto que os com alta autoeficácia estariam mais imunes e se manteriam saudáveis por mais tempo. Os instrumentos utilizados foram: MBI e a Escala de Autoeficácia do Professor, avaliada a partir de dois fatores (Intencionalidade da Ação Docente e Manejo de Classe). Os resultados apontam que há associações significativas entre a presença de *burnout* e a autoeficácia ($p < 0,05$), visto que entre os docentes que apresentaram *burnout*, 87,5% têm baixa autoeficácia, enquanto que entre aqueles que apresentam autoeficácia média e alta, a prevalência de *burnout* cai para 40,5% em cada. A autora conclui que há uma moderada associação entre *burnout* e autoeficácia docente, pois há correlação inversa entre autoeficácia e as dimensões Exaustão Emocional ($r = -0,37$; $r = -0,39$) e Despersonalização ($r = -0,48$; $r = -0,47$). Já em relação à Realização Profissional direção ($r = 0,51$; $r = -0,39$), foi possível verificar que os construtos estão na mesma direção.

Com base no que foi exposto a partir dos resultados sintetizados de estudos internacionais e nacionais revisados, em variados níveis de ensino (fundamental, médio e superior), foi possível identificar que as variáveis autoeficácia e *burnout* se relacionam, afetando negativamente os estados afetivos e interferindo diretamente na interação do professor com seu ambiente de trabalho. De modo geral, a consistência dos resultados das pesquisas demonstra a importância de reconhecer as implicações das crenças de eficácia no trabalho na saúde mental do professor. Conforme Salanova e Llorens (2011) altos níveis de autoeficácia estão associados à persistência, dedicação e satisfação nas ações desenvolvidas, e baixos índices de autoeficácia levam ao estresse, potencializando a ocorrência de *burnout*, revelando assim a importância de pesquisas que subsidiem a elaboração de medidas de

intervenção com foco no desenvolvimento da autoeficácia em educadores como estratégia de prevenção ao *burnout* e reabilitação da saúde mental.

3. MÉTODO DA PESQUISA

3.1 Delineamento

A presente pesquisa é de natureza descritiva, uma vez que descreve e explora relações entre variáveis, sem, no entanto, manipulá-las experimentalmente (Gil, 2008), e de corte transversal, já que todas as medições foram feitas num dado momento (Bordalo, 2006). Foi adotado um delineamento quantitativo correlacional, tomando-se as três dimensões de *burnout* como variáveis critério e os dois fatores de autoeficácia como variáveis antecedentes, porém, não pressupondo relações de causalidade.

3.2 Local da pesquisa

O estudo foi realizado em 27 escolas públicas de ensino fundamental II da cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. De acordo com o Plano Municipal de Educação de João Pessoa, a rede municipal conta com 95 escolas divididas, por região, em nove polos educacionais, que atendem 17.418 alunos nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) (PMJP, 2015).

3.3 Participantes

A amostra do estudo foi formada por professores do fundamental II da rede pública de ensino do município de João Pessoa. De cada polo educacional foram sorteadas, por técnica de amostragem aleatória simples, três escolas de ensino fundamental II, totalizando 27 unidades educacionais, o que corresponde a 28,42% das escolas existentes na rede municipal, nas quais lecionam 337 professores. Foi realizado um processo de amostragem acidental não probabilística (Sarriá, Guardiã & Freixa, 1999), sendo os sujeitos escolhidos por acessibilidade e aceitação voluntária em participar da pesquisa.

Foram incluídos professores de ambos os sexos e ativos em sala de aula e excluídos aqueles que estavam exercendo somente cargo administrativo, afastados do trabalho por motivos legais ou não, bem como os que já tinham respondido à pesquisa em outra escola também sorteada, e os que se recusaram colaborar com a pesquisa. Com base nesses critérios,

obteve-se a participação de 209 professores, correspondendo a 62% da população. O Quadro 1 mostra a quantidade de professores participantes por polo educacional.

Polo Educacional	Bairros que Abrangem as Escolas Sorteadas	Quantidade de Professores
1	Mangabeira, Bancários e Água Fria	17
2	Cristo e Rangel	16
3	Bairro dos Novais e Alto do Mateus	21
4	José Américo, Valentina e Geisel	20
5	Centro, Varadouro e Expedicionários	29
6	Pe. Zé, Bairro dos Estados e Mandacaru	24
7	Bairro das Indústrias e Costa e Silva	36
8	Funcionários e Grotão	25
9	Cruz das Armas e Jardim Planalto	21
TOTAL	22	209

Quadro 1. Quantitativo da Amostra por Polo Educacional de João Pessoa

3.4 Instrumentos de coleta dos dados

3.4.1 *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES) – Anexo A*

Desenvolvido por Maslach e Jackson (1981), o MBI tem sido o instrumento mais utilizado para avaliar *burnout* independente do tipo de ocupação da amostra (Carlotto & Câmara, 2004; Gil-Monte, 2003). O MBI-ES é a versão utilizada para profissionais da educação. O instrumento é autoaplicável e contém 22 itens que estão distribuídos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos que variam de 0 (nunca) a 6 (todos os dias) e mede três dimensões: 1) Exaustão Emocional (EE), que avalia a sensação de fadiga extrema e falta de energia no trabalho e na vida pessoal; 2) Despersonalização (DE), que avalia sentimento de indiferença e hostilidade em relação aos usuários e aos colegas de trabalho, e 3) Realização Profissional (RP), que avalia o empenho, satisfação e eficiência do indivíduo em relação ao trabalho. De acordo com esse instrumento, um indivíduo está acometido por *burnout* quando apresenta elevados escores em EE e em DE, seguidos de baixos escores em RP, visto que nessa última dimensão a escala de pontuação é invertida.

Na presente pesquisa foi utilizada uma versão traduzida e adaptada para uso no Brasil por Carlotto e Câmara (2004) numa amostra composta por professores dos ensinos fundamental, médio e superior. Em tal validação, as autoras decidiram usar o sistema de

pontuação de 1 a 5 que tinha sido usado por Tamayo (1997) após identificar dificuldades dos brasileiros em responder a escala usando as categorias de frequência de 7 pontos da versão americana. Todavia, foi utilizado o mesmo padrão da versão americana, ou seja, 1 para nunca, 2 para algumas vezes ao ano, 3 para algumas vezes ao mês, 4 para algumas vezes na semana e 5 para diariamente. Na versão original, a consistência interna das três dimensões foi satisfatória, apresentando um Alfa de *Cronbach* que vai de 0,71 até 0,90 e os coeficientes de teste e reteste foram de 0,60 a 0,80 (Maslach & Jackson, 1981). Na validação de Carlotto e Câmara (2004) a consistência interna (Alfa de *Cronbach*) nas três dimensões do MBI variou de moderada a alta, sendo de 0,88 para EE, de 0,58 para DE e de 0,82 para RP.

3.4.2 Escala de Crenças de Eficácia do Professor (Anexo B)

Este instrumento, criado por Woolfolk e Hoy (1990), possui 20 itens que avaliam a crença de eficácia docente por meio de dois fatores: 1) Eficácia Pessoal, grau em que o educador acredita poder responder às demandas da situação de ensino, e 2) Eficácia do Ensino, crença de que os professores, em geral, estão aptos a atender eficazmente os desafios inerentes ao ensino. De acordo com esse instrumento, um indivíduo apresenta elevada autoeficácia quando pontua elevados escores em Eficácia Pessoal, seguidos de baixos escores em Eficácia do Ensino, visto que nessa última dimensão os itens estão apresentados em forma de atitudes negativas sobre o ensino (p. ex. ‘Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola’). E ainda, por se tratarem de medidas independentes, é possível que um professor apresente elevada Eficácia do Ensino e baixa Eficácia Pessoal ou vice-versa.

Utilizou-se a validação realizada por Bzuneck e Guimarães (2003) em uma amostra de 442 professores brasileiros das quatro primeiras séries do ensino fundamental. A análise dos fatores com extração dos Componentes Principais identificou seis fatores com *engenvales* maior que 1, sendo que os autores consideraram os dois primeiros fatores de relevância teórica, que explicaram 30,86% da variância dos dados. O Fator 1 (Eficácia Pessoal), com 12 itens e consistência interna (α) de 0,73 e o Fator 2 (Eficácia do Ensino), com 8 itens e consistência interna de 0,70. Em algumas pesquisas (p. ex. Brito, 2015; Silva, Barros & Lisboa, 2011), a escala vem sendo usada com maior ou menor quantidade de itens e opções de resposta em formato *Likert*, variando de quatro a seis pontos, conforme os objetivos da

pesquisa e o contexto estudado. Nesta pesquisa se usou a frequência de resposta de 5 pontos (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente).

3.4.3 Questionário Sociodemográfico (Apêndice A)

Elaborado para recolher informações referentes ao perfil biográfico (sexo, idade, estado civil, número de filhos, renda salarial, nível de instrução escolar, etc.) e sócio-ocupacional, como disciplina lecionada, tempo de profissão, tempo de atuação na rede municipal, número de alunos que atende por dia, quantidade de escolas em que trabalha, carga horária de trabalho, etc., e dados sobre a interação dos professores com o contexto de trabalho (aspectos motivacionais, interpessoais e do ambiente físico escolar) para fins de caracterização dos participantes da pesquisa.

3.5 Procedimentos de coleta dos dados

A pesquisa seguiu as recomendações éticas previstas na Resolução 466 de 12 de dezembro/2012 do Conselho Nacional de Saúde no que concerne à pesquisa envolvendo seres humanos. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CAAE nº 62472316.5.0000.5187, e autorização da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa, foi realizado contato telefônico com os gestores de cada escola sorteada para definir datas e turnos em que a coleta dos dados fosse realizada com o mínimo de interferência no cotidiano escolar. Os instrumentos foram organizados em formato de protocolo e aplicados nas dependências das 27 escolas, em dias e horários disponibilizados, preferencialmente, em dias de reuniões pedagógicas, quando era possível atingir uma coleta maior. Cada participante levou, em média, 20 minutos para responder ao protocolo.

Durante a aplicação dos instrumentos, os participantes eram informados sobre os objetivos da pesquisa, o caráter confidencial das respostas e a voluntariedade da participação, conforme aspectos éticos previstos na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Os protocolos foram aplicados com a presença da pesquisadora a fim de assegurar que eles fossem entregues sem lacunas ou espaços de resposta vazios, totalizando 209 questionários válidos para a pesquisa.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados quantitativos, provenientes dos questionários autoaplicáveis, foram digitados no programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), por meio do qual foram, inicialmente, executadas análises exploratórias para identificar variâncias e normalidade das distribuições dos fatores, além de dados ausentes ou incongruentes com as escalas utilizadas. Em seguida, foram realizadas análises de confiabilidade (Alfa de *Cronbach*) para examinar a consistência interna de todos os fatores, bem como análises descritivas (média, frequência, desvio padrão e porcentagem) para caracterização da amostra e para calcular as pontuações apresentadas pelos indivíduos nos fatores. Aplicaram-se as análises de *Cluster* para identificar as semelhanças e diferenças significativas dos grupos e de delineamento correlacional (*r de Pearson*) para identificar padrões de interação entre as variáveis, assim como, análise de regressão múltipla hierárquica para examinar a importância das variáveis preditoras (Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino) na explicação das variáveis dependentes (fatores de *burnout*).

4. RESULTADOS

Este capítulo divide-se em três seções. Na primeira, são apresentados os resultados preliminares sobre as análises psicométricas dos instrumentos usados na pesquisa. O objetivo de realizar essas análises foi o de verificar a validação das medidas para a amostra e a consistência interna dos fatores por meio do Alfa de *Cronbach*. Na segunda seção, são apresentados o perfil sociodemográfico da amostra e os resultados de *burnout* e da autoeficácia docente, explorando relações entre estas duas variáveis. Na terceira seção, são discutidos os resultados com base nos referenciais teóricos e estudos revisados.

4.1. Parâmetros psicométricos das medidas utilizadas na pesquisa

Para confirmar se os parâmetros psicométricos dos instrumentos estavam adequados à amostra, foram efetuados alguns procedimentos nos dois questionários padronizados utilizados na pesquisa. No instrumento MBI, o primeiro passo foi examinar se os dados (respostas dos sujeitos) podiam ser submetidos à análise fatorial. Os resultados obtidos foram os seguintes: $KMO = 0,90$; *Teste de Esfericidade de Bartlett*, $\chi^2 = 1892,236$; $p \leq 0,0001$ e *communalities* variando de 0,24 a 0,76, o que confirma a fatorabilidade dos dados disponíveis. Considerando, com base no manual do MBI (Maslach et al., 1996) e no estudo de validação de Carlotto e Câmara (2004), que os fatores de *burnout* são independentes entre si, foi aplicada a técnica dos Componentes Principais, com rotação ortogonal *varimax*, fixando em três o número de fatores a serem extraídos, e solicitou-se o *Scree Plot* (Figura 2).



Figura 2. *Scree Plot* dos Fatores do MBI.

Depois de aplicados os primeiros procedimentos, extraiu-se a estrutura fatorial do questionário, cujos resultados confirmam a existência de três fatores, sendo o primeiro com valor próprio (*eigenvalue*) de 7,58, o segundo de 2,18 e o terceiro de 1,57, explicando conjuntamente 51,46% da variância total (Tabela 1). Uma vez encontrada a estrutura fatorial do questionário, observou-se como os itens se distribuem em cada fator, sendo admitido um peso fatorial acima de 0,30 (positivo ou negativo) como satisfatório para compor um fator.

Dentre os 22 itens que fizeram parte das análises, observou-se que os itens 16, 6, 10, 11 e 22 apresentaram cargas fatoriais compartilhadas entre os fatores I e III. Calculou-se, então, uma análise de consistência interna testando, por meio de diferentes combinações, a inserção desses itens na composição dos fatores I e III. A adoção dessa estratégia mostrou que os melhores resultado dos Alfas de *Cronbach* é quando se mantêm os itens 16 e 6 no fator I (subindo de 0,89 para 0,91), e quando se mantêm os itens 10, 11 e 22 no fator III (subindo de 0,58 para 0,73). Além disso, o conteúdo semântico dos itens 16 e 6 expressam claramente sentimentos de Exaustão Emocional, enquanto os itens 10, 11 e 22 expressam Despersonalização.

O primeiro fator mede Exaustão Emocional (EE), reunindo nove itens que expressam claramente sensação de esgotamento, frustração e angústia relacionados ao trabalho, cujos pesos fatoriais variam entre 0,83 ('Sinto que meu trabalho está me desgastando') e 0,46 ('Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa'). O segundo fator mede Realização Profissional (RP), reunindo oito itens que fazem referência aos sentimentos e situações que caracterizam a realização profissional, cujos pesos fatoriais variam entre 0,71 ('Sinto-me estimulado depois de trabalhar em contato com os alunos') e 0,46 ('Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho'). O terceiro e último fator mede Despersonalização (DE), reunindo cinco itens referentes a distanciamento emocional, dificuldade de interação interpessoal e atitudes de cinismo, com pesos fatoriais que variam de 0,73 ('Não me preocupo realmente com o que ocorre com alguns alunos') e 0,50 ('Sinto que os alunos culpam-me por alguns de seus problemas').

O teste de fidedignidade, avaliado pelo Alfa de *Cronbach* (α), constatou que as três subescalas do MBI possuem bons índices de consistência interna, obtendo 0,91 no Fator I; 0,76 no Fator II e 0,73 no fator III. Estes resultados permitem concluir que o inventário possui uma estrutura consistente capaz de mensurar *burnout* na amostra, obtendo índices superiores aos da validação de Carlotto e Câmara (2004) nas subescalas I e III.

Tabela 1. Estrutura Fatorial da Escala Maslach Burnout Inventory - MBI

Itens	Fatores		
	I EE	II RP	III DE
8-Sinto que meu trabalho está me desgastando.	0,83	-0,22	0,16
3-Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado.	0,80	-0,18	0,14
1-Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho.	0,78	-0,13	0,14
2-Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado.	0,77	-0,14	-0,07
20-Sinto-me como se estivesse no limite das minhas possibilidades.	0,75	-0,12	0,25
13-Sinto-me frustrado com meu trabalho.	0,73	-0,26	0,29
14-Sinto que estou trabalhando demais.	0,66	-0,06	0,20
16-Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa.	0,57	-0,14	0,47
6-Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa.	0,46	-0,21	0,43
18- Sinto-me estimulado depois de trabalhar em contato com os alunos.	-0,31	0,71	-0,06
17- Posso criar facilmente uma atmosfera agradável para os meus alunos.	-0,33	0,62	-0,10
12-Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho.	-0,26	0,62	0,00
21-No meu trabalho eu manejo com os problemas emocionais com muita calma.	-0,15	0,61	-0,08
19-Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho.	-0,30	0,59	-0,06
4- Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos.	0,11	0,58	-0,08
7- Lido de forma eficaz com os problemas dos alunos.	0,20	0,53	-0,22
9-Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através do meu trabalho.	-0,11	0,46	-0,14
15- Não me preocupo realmente com o que ocorre com alguns alunos.	0,03	-0,14	0,73
5- Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	0,03	-0,20	0,64
10-Sinto que me tornei mais duro com as pessoas desde que comecei este trabalho.	0,31	-0,08	0,60
11-Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente.	0,48	-0,17	0,57
22- Sinto que os alunos me culpam por alguns de seus problemas.	0,42	0,09	0,50
Valor Próprio	7,58	2,18	1,57
Proporção de Variância Explicada	34,45	9,89	7,12
Alfa de Cronbach (α)	0,91	0,76	0,73

Utilizou-se o mesmo procedimento efetuado na escala anterior para confirmar se os dados da Escala Crenças de Eficácia do Professor estavam adequados à fatorabilidade. Os resultados obtidos ($KMO = 0,75$; *Teste de Esfericidade de Bartlett*, $\chi^2 = 824,911$; $p \leq 0,001$ e *communalities* variando de 0,06 a 0,51) mostraram-se apropriados para desenvolver a análise fatorial. Sequencialmente, foi aplicada a técnica dos Componentes Principais (CP) com rotação *varimax*, fixando em dois o número de fatores a serem extraídos e solicitando o *Scree Plot* (Figura 3).

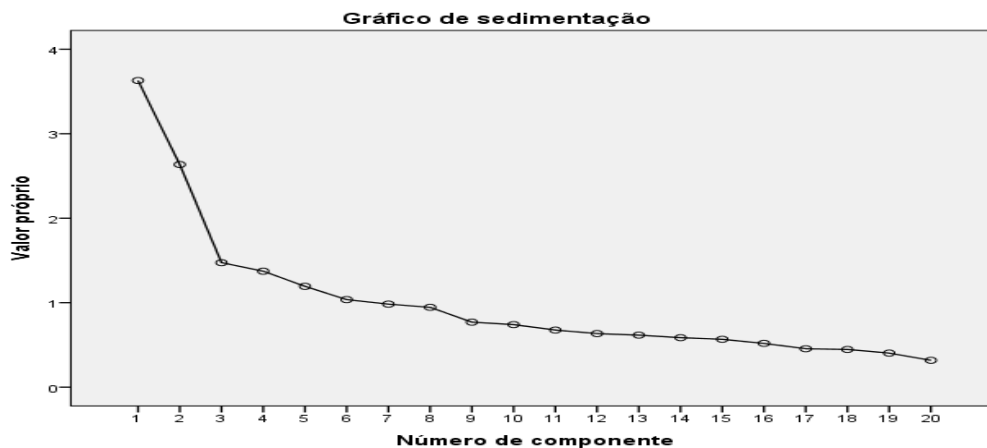


Figura 3. *Scree Plot* dos Fatores da Escala de Crenças de Eficácia do Professor.

O índice de correlação entre as duas subescalas foi de $-0,14$ ($p= 0,005$), idêntico ao verificado na validação de Bzuneck e Guimarães (2003), o que revela que os constructos subjacentes a cada subescala são distintos. De acordo com a Tabela 2, a estrutura fatorial da Escala Crenças de Eficácia do Professor identificou a existência de três fatores com valor próprio maior que 1. Usando o mesmo procedimento dos autores, apenas foram considerados os dois primeiros fatores de relevância teórica. O primeiro com valor próprio (*eigenvalue*) de 3,63 e o segundo de 2,64, explicando conjuntamente 31,33% da variância total. Após identificar a estrutura fatorial do questionário, admitiu-se uma saturação acima de 0,30 (positivo ou negativo) como satisfatória para compor um fator.

Os resultados indicam que o primeiro fator mede Eficácia Pessoal, reunindo 11 itens referentes ao grau em que o professor acredita poder responder às demandas da situação de ensino, cujos pesos fatoriais variam entre 0,68 ('Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno') e 0,30 ('Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno'). O segundo fator, composto por sete itens, mede Eficácia do Ensino que remete à crença de que os professores, na maioria dos casos, são capazes de obter êxito no ato de ensinar, com pesos fatoriais variando entre 0,68 ('Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola') e 0,42 ('A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar').

Tabela 2. Estrutura Fatorial da Escala Crenças de Eficácia do Professor

Itens	Fatores	
	I Eficácia Pessoal	II Eficácia do Ensino
3. Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno.	0,68	-0,14
14. Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino.	0,65	0,06
17. Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.	0,65	-0,21
8. Quando melhoram as notas de meus alunos, geralmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino.	0,61	-0,15
16. Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz.	0,58	0,04
4. Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente.	0,57	-0,02
10. Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem.	0,54	0,17
1. Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.	0,51	-0,27
12. Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito.	0,50	0,17
2. Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte.	0,46	-0,14
7. Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.	0,30	0,06
19. Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.	0,18	0,17
15. Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola.	-0,15	0,68
13. Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, a professora não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento de aluno depende de seu ambiente no lar.	0,23	0,67
18. As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa.	-0,06	0,63
20. Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos.	0,15	0,54
11. Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.	0,07	0,53
6. Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos.	0,10	0,48
9. A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar.	0,24	0,42
5. Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais.	-0,06	0,26
Valor Próprio	3,63	2,64
Proporção de Variância Explicada	18,15%	13,18%
Alfa de Cronbach (α)	0,78	0,68

Observou-se (Tabela 2) que os itens 5 ('Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais') e 19 ('Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou

não no nível adequado de dificuldade para ele') não obtiveram saturações iguais ou superiores a 0,30, sendo, portanto, eliminados da composição dos fatores. O cálculo da consistência interna dos fatores, por meio do Alfa de *Cronbach* (α), foi de 0,78 para o primeiro fator e de 0,68 para o segundo, sendo estes resultados moderados e muito próximos aos da validação de Bzuneck e Guimarães (2003), cujos alfas foram de 0,73 para o fator I e de 0,70 para o fator II.

Os resultados preliminares obtidos evidenciam que as duas escalas apresentaram características psicométricas adequadas à amostra no que diz respeito à sua validade fatorial e precisão, indicando que elas podem ser devidamente utilizadas nas análises principais da pesquisa.

4.2. Perfil sociodemográfico e laboral dos participantes

Foram recolhidos 209 questionários válidos (62% da população) com as seguintes características sociobiográficas (Tabela 3): a maioria é mulher (56%), com filhos (70,9%) e casada (56,9%), seguida da condição de solteiro (24,9%). As idades variam de 23 até 65 anos ($M = 41,5$; $DP = 9,25$). Predomina o título de especialista (56,9%), seguido de graduado (22,5%) e mestre (16,3%).

Tabela 3. Caracterização Sociobiográfica da Amostra ($N = 209$)

Variável	Categoria	Frequência	%	Média	DP
Gênero	Feminino	117	56	-	-
	Masculino	92	44		
Número de filhos	Nenhum	59	28,2	1,30	1,13
	De 1 a 3	139	67		
	4 ou mais	4	2,0		
Estado civil	Casado	119	56,9	-	-
	Solteiro	52	24,9		
	Separado	23	11		
	União estável	10	4,8		
	Viúvo	5	2,4		
Idade	De 23 a 33 anos	46	22	41,55	9,25
	De 34 a 44 anos	83	39,6		
	De 45 a 55 anos	58	27,7		
	De 56 a 66 anos	19	9,1		
Escolaridade	Graduação	47	22,5	-	-
	Especialização	119	56,9		
	Mestrado	34	16,3		

Os dados sócio-ocupacionais (Tabela 4) demonstram que da metade dos professores (50,7%) ingressaram como Prestadores de Serviço (PS) na prefeitura de João Pessoa, enquanto 48,8% ingressaram por concurso público, possuindo contrato efetivo. O tempo de

experiência na docência é, em média, 14 anos e oito meses (DP = 8,08), e na rede municipal é de 10 anos (DP = 7,18). A média de horas semanais no trabalho é de 39,79h (DP=15,82). A média salarial é de R\$ 3.275,00 (DP=1.563) variando conforme escolaridade e tempo de serviço no município, sendo a mínima de R\$ 1.100,00 e a máxima de R\$ 8.000,00. Verificou-se que 75,1% possuem outros empregos ou atividades remuneradas fora da rede municipal, sendo que 57,4% permanecem exercendo docência em outra instituição, chegando a atender 200 estudantes/dia, e 17,7% exercendo outra função (p. ex. vendedor, comerciante, músico).

Tabela 4. Caracterização Sócio-Ocupacional da Amostra (N =209)

Variável	Categoria	Frequência	%	Média	DP
Situação	Contratado	106	50,7	-	-
	Efetivo	102	48,8		
Tempo de docência	De 0 a 10 anos	81	38,7	14,82	8,08
	De 11 a 20 anos	78	37,4		
	De 21 a 30 anos	37	17,8		
	Acima de 30 anos	9	4,4		
Tempo na rede municipal	De 0 a 10 anos	142	67,8	9,45	7,18
	De 11 a 20 anos	47	22,5		
	De 21 a 30 anos	16	7,7		
	Acima de 30 anos	2	1		
Carga horária semanal	Até 30 horas	73	34,9	39,79	15,82
	De 31 a 40 horas	69	33,2		
	Acima de 40 horas	64	31		
Nº Estudantes/dia	Até 200	119	57,2	223,81	133,70
	De 201 a 400	61	29,3		
	Acima de 400	12	5,9		
	Não informado	17	8,1		
Renda salarial ^a	Até 2 salários	37	18	3275	1563
	De 2 a 4 salários	89	42,9		
	De 4 a 6 salários	52	25		
	Acima de 6 salários	16	7,6		
	Não informado	15	7,2		
Trabalha outra escola	Sim	120	57,4	-	-
	Não	89	42,6		
Outro emprego além da docência	Sim	37	17,7	-	-
	Não	171	81,8		
Sente sua profissão menos interessante?	Sim	91	43,5	-	-
	Não	115	55		
Pensou em mudar de profissão?	Sim	116	55,5	-	-
	Não	93	44,5		
Afastou do trabalho por motivo de saúde	Sim	62	29,7	-	-
	Não	146	69,9		

Nota. ^a Valor do salário mínimo em 2018: R\$ 954,00

Os dados sobre a interação dos professores com o contexto laboral indicam que 68,9% se declaram satisfeitos ou muito satisfeitos na docência e 30,6% pouco ou nada satisfeitos. Observou-se que apesar da maioria sentir-se satisfeita, 45,5% se diz menos interessada na

docência do que no início da carreira e 55,5% já pensaram mudar de profissão. Em relação à infraestrutura escolar, 72,7% consideram os espaços escolares, materiais e equipamentos pedagógicos inadequados ou pouco adequados às atividades docentes, e apenas 26,8% consideram adequados. Observou-se que 92,5% da amostra se considera preparada para o exercício docente (autoeficácia), podendo-se inferir que esse sentimento não se sustenta na avaliação que ela faz da infraestrutura escolar, mas talvez nas experiências de suporte social, ou seja, nas relações de confiança, respeito e amizade estabelecidas entre os pares, já que 72,2% dos professores declaram conseguir expor ideias e opiniões e 83,3% se percebem apoiados pelos demais professores. No entanto, 72,7% não se sentem apoiados pelo corpo administrativo (direção e especialistas), devendo este aspecto ser mais estimulado nas escolas para evitar que problemas já existentes, como a insatisfação e o declínio de interesse na profissão, possam aumentar.

4.3 Configuração de *burnout* na amostra

Conforme dito no capítulo 3, no MBI (escala de 1 a 5), altas pontuações em Exaustão Emocional e em Despersonalização e baixas pontuações em Realização Profissional são indicativas de *burnout* (Maslach & Jackson, 1981). Como no Brasil não há pontos de corte definidos para as três subescalas do MBI, optou-se por seguir a recomendação de Shiron (1989), que vem sendo adotada em estudos nacionais (Batista, 2010; Batista et al., 2010; Braun & Carlotto, 2013; Carlotto, 2011) como alternativa válida para identificar os níveis de *burnout* baseados nas frequências de sintomas. De acordo com tal recomendação, indivíduos com frequência de respostas igual ou superior a 4 ('algumas vezes na semana') nas dimensões EE e DE e igual ou inferior a 2 ('algumas vezes ao ano') em RP apresentam os sintomas típicos de *burnout*.

Recorda-se que a subescala que avalia a dimensão Realização Profissional (RP) possui questões de caráter positivo, devendo as pontuações deste agrupamento de resposta serem invertidas, passando a se chamar reduzida Realização Profissional (rRP). Após proceder com a inversão da referida escala e com base nos critérios de Shiron (1989), considerou-se que professores com pontuações iguais ou acima do ponto médio 4 da escala *Likert* apresentam elevados níveis de *burnout*. Para a interpretação dos níveis, Maslach e Jackson (1981) recomendam que cada dimensão do *burnout* seja analisada separadamente como uma variável contínua, e não como uma variável dicotômica em que existe ou não existe a presença do

sintoma. Pela combinação do nível de cada dimensão, obtém-se o nível de *burnout* do indivíduo ou grupo.

Inicialmente foram calculadas as médias nos três fatores do MBI obtendo-se, respectivamente, média de 2,80 (DP = 0,10) no fator EE; de 2,03 (DP = 0,82) no fator DE e de 2,34 (DP = 0,53) no fator rRP. Em seguida se examinou a distribuição dos escores por intervalos, com frequência de resposta < 4 e ≥ 4 . Observa-se, na Tabela 5, 12% dos professores com alta Exaustão Emocional, 1,9% com alta Despersonalização e 33% com baixos níveis de Realização Profissional.

Tabela 5. Escores do Resultado das Dimensões do Burnout Segundo Frequência de Respostas da Escala MBI (N=209)

Fatores	Níveis baixos (M < 4)		Níveis altos (M ≥ 4)		N	Total	
	N	%	N	%		N	%
EE	180	86,1	25	12,0	205		100
DE	202	96,7	4	1,9	206		100
RP	69	33	138	66,0	207		100

Aplicou-se uma análise de conglomerados (*Cluster*) ao conjunto dos três fatores componentes do *burnout*. Essa técnica permite classificar a amostra em subgrupos evidenciando diferenças significativas entre eles e, ao mesmo tempo, as semelhanças dentro do próprio grupo. Identificaram-se três grupos com as seguintes configurações de *burnout*: 1) Vulnerável; 2) Intermediário e 3) Resistente, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6. Combinação dos Escores nos Diferentes Indicadores de Burnout (N = 202)

Indicadores de <i>burnout</i>	Perfis de risco		
	Vulnerável	Intermediário	Resistente
Exaustão Emocional	4,0	3,1	1,8
Despersonalização	3,1	1,9	1,5
Realização Profissional	2,7	2,4	2,1
Número de participantes	50	71	81

Os três grupos obtidos com a análise de conglomerados apresentam diferenças de médias significativas segundo a Análise de Variância ($p \leq 0,001$). Isto mostra que os grupos se distinguem em cada fator e que seus perfis podem ser interpretados segundo o grau de risco de desenvolver a síndrome de *burnout*.

O primeiro perfil (Vulnerável) é compartilhado por 50 participantes (23,9 %), sendo o grupo menos numeroso, porém, com maior risco de desenvolver *burnout*, já que apresenta as maiores médias em EE e em DE, seguido de baixos níveis de RP. O segundo perfil (Intermediário) é compartilhado por 71 participantes (34%), com médias moderadas em EE, baixa em DE e moderada/baixa em RP, o que o classifica como grupo de médio risco, pois, segundo Maslach (1976), a EE corresponde ao núcleo central e iniciante do *burnout*, portanto, mesmo sendo experimentada em doses moderadas funciona como gatilho disparador e desencadeador dos demais sintomas da síndrome. O terceiro perfil (Resistente) agrupa 81 participantes (38,8%) com baixíssimas pontuações nas dimensões EE e DE, sinalizando menor risco de desenvolver *burnout*, ainda que a dimensão RP esteja afetada.

4.4 Percepção de eficácia do professor

Na Escala Crenças de Eficácia do Professor (variação de 1 a 5), quanto mais elevada as pontuações no fator Eficácia Pessoal e baixas pontuações no fator Eficácia do Ensino, mais o professor se percebe eficaz. Como primeiro passo, foram calculadas as médias, obtendo-se média de 3,41 (DP = 0,63) em Eficácia Pessoal e de 3,12 (DP = 0,71) em Eficácia do Ensino.

Como segundo passo, se calculou a frequência dos escores médios em cada subescala em função dos níveis (alto, médio e baixo) de concordância com as afirmativas dos itens. A partir dos critérios usados por Bzuneck (1996), firmou-se como grupo de alta pontuação aquele formado por indivíduos com médias acima de 4 pontos, o grupo intermediário formado por indivíduos com médias situadas entre 3 e 4 pontos e o grupo de baixa pontuação com médias inferiores a 3 pontos.

Observa-se, na Tabela 7, que a maior proporção de professores se situa na faixa média de Eficácia Pessoal (54,5%) e na faixa baixa de Eficácia do Ensino (49,8%). As menores porcentagens correspondem aos escores altos de Eficácia Pessoal (17,7%) e de Eficácia do Ensino (9,1%). Os resultados moderados indicam que embora não sejam altamente otimistas, os professores acreditam na sua atuação para um ensino eficaz (Eficácia Pessoal), porém, os baixos índices na avaliação de Eficácia do Ensino sugerem que coexiste, na maioria da amostra, uma percepção pessimista quanto à eficácia da escola ou da educação diante de um contexto desfavorável em que o professor tem que atuar.

Tabela 7. Escores do Resultado de Crença de Eficácia Segundo Frequência de Respostas das Subescalas Eficácia Pessoal e Eficácia do Ensino (N=209)

Fatores	Baixo		Moderado		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Eficácia Pessoal	57	27,3	114	54,5	37	17,7	208	100
Eficácia do Ensino	104	49,8	83	39,7	19	9,1	206	100

4.5 Correlações entre variáveis

Para identificar padrões de interação entre as variáveis utilizadas foi calculada uma matriz de correlação *r de Pearson* entre os escores médios das variáveis investigadas. Para interpretar os índices de correlação foi adotado o critério de classificação proposto por Palant (2007), qual seja: $r = 0,10$ a $0,29$ representa correlação pequena; $r = 0,30$ a $0,49$ representa correlação moderada; e $r = 0,50$ a 1 representa correlação forte.

Nos resultados (Tabela 8), o fator EE apresentou correlação significativa, moderada e inversa com Eficácia Pessoal ($r = -0,36$; $p < 0,01$) e correlação direta e fraca com Eficácia do Ensino ($r = 0,18$; $p < 0,05$), sugerindo que professores que se percebem mais exauridos e exigidos na profissão têm mais chances de duvidar das próprias capacidades pessoais e também do poder dos professores, em geral, para enfrentar os obstáculos e desafios inerentes ao ensino. O fator DE se correlacionou de forma significativa, direta e fraca com Eficácia do Ensino ($r = 0,27$; $p < 0,05$), sugerindo que quanto mais impessoais e distanciados emocionalmente das pessoas, maiores são as possibilidades de o professor enfatizar o contexto como empecilho à eficácia docente. O fator RP se correlacionou significativamente, de forma moderada e direta, com Eficácia Pessoal ($r = 0,39$; $p < 0,05$), indicando que quanto mais satisfeito e motivado no trabalho mais possibilidade de o professor se sentir eficaz e capacitado a responder as demandas do ensino.

Tabela 8: Correlações Entre as Variáveis de Burnout e de Autoeficácia (N = 209)

Variáveis	1	2	3	4	5
Dimensões de <i>Burnout</i> (MBI)					
1. Exaustão Emocional	-				
2. Despersonalização	0,61**	-			
3. Realização Profissional	-0,45**	-0,36**	-		
Dimensões da Autoeficácia (Escala de Crenças de Eficácia do Professor)					
4. Eficácia Pessoal	-0,36**	-0,07	0,39**	-	-
5. Eficácia do Ensino	0,18*	0,27**	-0,10	0,05	-

Notas: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Aplicaram-se análises de regressão linear para averiguar o poder preditivo dos fatores da Escala de Crenças de Eficácia do Professor que se mostraram correlacionados significativamente aos fatores de *burnout*. Na primeira análise considerou-se o fator EE como variável critério e os fatores de Autoeficácia como variáveis antecedentes. Os resultados (Tabela 9) evidenciaram que o fator Eficácia Pessoal [$F(1, 203) = 30,04, p < 0,001$] se mostra melhor preditor inverso da EE e com maior Beta (-0,36), explicando sozinho 13% da variância. Mesmo quando se inclui na análise a Eficácia do Ensino [$F(2, 200) = 20,23, p < 0,0001$], ele se mantém significativo, explicando conjuntamente 17% da variância.

Tabela 9. *Análise de Regressão Linear para Exaustão Emocional, Tendo Como Preditores os Fatores de Autoeficácia*

Modelos / preditores	B	Exaustão Emocional			P
		Erro padrão	Beta	T	
Primeiro modelo ($r^2 = 0,13$)					
Constante (desconhecida)	4,74	0,36		13,21	0,0001
Eficácia Pessoal	-0,57	0,10	-0,36	-5,48	0,0001
Segundo modelo ($r^2 = 0,17$)					
Constante (desconhecida)	3,94	0,44		8,94	0,0001
Eficácia Pessoal	-0,58	0,10	-0,37	-5,73	0,0001
Eficácia do Ensino	0,28	0,09	0,20	3,01	0,003

Na segunda análise, considerou-se o fator DE como variável critério e a Eficácia do Ensino como variável antecedente. O resultado [$F(1, 204) = 1,07, p < 0,30$] evidencia que este fator não se mostrou um preditor significativo. Na terceira análise de regressão, considerou-se o fator RP como variável critério. Observa-se na Tabela 10 que o fator Eficácia Pessoal [$F(1, 205) = 35,18, p < 0,0001$] se mostra o melhor preditor direto da RP explicando sozinho 15% da variância, embora compartilhe predição com Eficácia do Ensino [$F(2, 202) = 19,58, p < 0,0001$], explicando juntos 16% da variância.

Tabela 10. *Análise de Regressão Linear para Realização Profissional, Tendo Como Preditores os Fatores de Autoeficácia*

Modelos / preditores	B	Realização Profissional			P
		Erro padrão	Beta	T	
Primeiro modelo ($r^2 = 0,15$)					
Constante (desconhecida)	2,34	0,25		9,28	0,0001
Eficácia Pessoal	0,43	0,07	0,38	5,93	0,0001
Segundo modelo ($r^2 = 0,16$)					
Constante (desconhecida)	2,70	0,32		8,53	0,0001
Eficácia Pessoal	0,44	0,07	0,39	6,05	0,0001
Eficácia do Ensino	-0,13	0,07	-0,12	-1,91	0,05

4.6 Discussão dos resultados

As características sociodemográficas que definem os participantes da pesquisa são semelhantes às encontradas em estudos dedicados ao ensino fundamental, nos quais geralmente há predomínio de professoras, casadas e com filhos (Gonçalves & Froeseler, 2017; Leite, 2007; Macedo, 2009; Schmid, 2015). A predominância dessas características pode estar atrelada à visão social da atividade docente como uma extensão da função materna de cuidado aos filhos, já que os níveis fundamentais da educação envolvem alunos nas fases da infância e adolescência (Batista, 2010; Lira, 2017). Sobre a escolaridade, a graduação é a exigência mínima para ser professor do fundamental II conforme a Lei nº 060 (2010) que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de João Pessoa. Observou-se que 73,2% da amostra buscaram a pós-graduação em nível *lato sensu e stricto sensu*, sendo essa busca por aperfeiçoamento observada, também, em outros estudos (Almirante, 2012; Nascimento & Assis, 2014), o que demonstra um claro esforço do professorado para atender as exigências de qualificação impostas pelas reformas educacionais em troca de oportunidades de emprego e ganhos salariais.

A respeito dos vínculos empregatícios, é preocupante o fato de 50,7% possuírem contratos temporários. Esse fato fere a Lei nº 060 (2010) que preconiza a forma de ingresso do magistério nas escolas de João Pessoa por concurso público e, ao mesmo tempo, evidencia uma prática municipal de contratação baseada na redução de custos. Tal prática, conforme discute alguns estudos (Almirante, 2012; Jacomini & Penna, 2016), vem precarizando o trabalho e a saúde docente, e contribuindo para desvalorização do magistério público, levando à decepção e ao desinteresse para com a docência.

Corroborando alguns estudos (Carlotto & Palazzo, 2006; Ferenhof & Ferenhof, 2002) que dizem ser comum entre o professorado brasileiro assumir vários empregos para aumentar a renda salarial, constatou-se 75,1% da amostra nessa situação, sendo a maioria (57,4%) exercendo a docência em mais de uma escola. Esse resultado sugere, por um lado, existir um processo de pauperização entre os professores (apesar dos seus esforços por melhor qualificação), e por outro lado, uma intensificação do trabalho físico, mental e emocional, que contribui para o mal-estar docente (Esteve, 1999), já que na docência, ter vários empregos implica levar tarefas para casa e, inevitavelmente, ter a vida privada invadida pelo trabalho e/ou girando em torno de cumprir as metas exigidas pelas reformas educacionais. Ademais, e corroborando o estudo de Mariano e Muniz (2006) com professoras da educação básica de

João Pessoa, 72,7% dos participantes dessa pesquisa consideram que as condições físicas, materiais e de acomodações são insuficientes e inadequadas para o bom exercício profissional, podendo-se deduzir que passados mais de 10 anos de reformas educacionais, é possível que os encargos docentes tenham aumentado sem que as condições de trabalho tenham melhorado ou sido ofertadas adequadamente na rede pública municipal de João Pessoa.

No que diz respeito à qualidade da saúde, os resultados de *clusters* revelaram três perfis de *burnout* compartilhados entre a amostra, nos quais a dimensão EE se revelou como o sintoma mais visível nos grupos mais susceptíveis ao *burnout* (perfis Vulnerável e Intermediário, respectivamente), correspondendo a 57,9% da amostra (N = 121). Conforme explicitado no capítulo de método, a dimensão EE representa o aspecto individual da síndrome caracterizada pelo elevado cansaço físico e mental geralmente relacionado à sobrecarga de trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Tamayo, Argolo & Borges, 2005), sendo muito provável que na amostra a fonte do esgotamento mental venha do contato intenso com alunos, em sua maioria adolescentes, bem como do fato de ter vários empregos e da percepção das condições de trabalho desfavoráveis ou inadequadas ao bom exercício profissional.

No que se refere à escala de autoeficácia, recorda-se que os itens que avaliam a Eficácia do Ensino referem-se aos obstáculos à eficácia docente advindos do contexto ou de uma conjuntura desfavorável à atuação do professor. Os professores da presente amostra apresentam crenças muito atenuadas quando focalizam estes aspectos contextuais do ensino e mais robusta quando focalizam a própria competência (Eficácia Pessoal). De modo geral, os resultados sugerem que embora os professores não possam ser qualificados como portadores de altos níveis de crença de eficácia, eles acreditam na própria capacidade de atuação para um ensino eficaz (Eficácia Pessoal); porém se mostram reticentes ou desanimados quanto à Eficácia do Ensino, já que níveis baixos nesse fator indicam percepção de que a escola ou a educação se mostra impotente para gerar bons resultados de aprendizagem em meio a tantos obstáculos contextuais como desvalorização docente e escassez de investimento em qualificação e em condições de trabalho, que contribuem para falhas da escola e da educação. De maneira semelhante, outras pesquisas (Bzuneck, 1996; Woolfolk & Hoy, 1990) relatam que as médias são mais altas em Eficácia Pessoal do que em Eficácia do Ensino.

Por fim, corroborando outros estudos (Brouwers & Tomic, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007), foi verificado que a crença de Eficácia Pessoal se mostrou melhor preditora de *burnout*, podendo-se concluir que o aumento dos seus níveis surte efeitos benéficos na saúde

mental. Os resultados sugerem que a Eficácia Pessoal prejudica mais fortemente a EE e promove mais fortemente a RP. Em outras palavras, professores mais exauridos emocionalmente são menos confiantes em sua capacidade pessoal e os mais profissionalmente realizados se sentem mais capacitados.

Os resultados apresentados merecem atenção, visto que profissionais com baixa crença de eficácia são fortes candidatos a desenvolver sentimentos negativos em relação à docência, esgotando-se, podendo ser acometido por *burnout*, o que pode vir a prejudicar sua satisfação no trabalho, acarretando danos de ordem pessoal e organizacional. Embora os resultados de Eficácia do Ensino não tenham sido identificados como preditores de *burnout*, sabe-se que ela não deve ser negligenciada nas políticas públicas, visto que associada ao senso de Eficácia Pessoal, conduz professores a empreender mais esforços, até mesmo para trabalhar com alunos mais difíceis e em conjunturas pouco favoráveis, conforme ressalta Gibson e Dembo (citado por Silva, 2007). Isso implica dizer que o desleixo político para com o investimento na autoeficácia docente (Pessoal e do Ensino) deve ser evitado, pois pode conduzir, em curto prazo, a uma desqualificação dos serviços escolares prestados à comunidade e levar o educador a afastar-se afetiva (abandono psicológico) e fisicamente do seu trabalho (Lapo & Bueno, 2002).

Deve-se, portanto, proporcionar condições materiais e psíquicas que incrementem as crenças de eficácia docente, visto que contribuirão positivamente na forma de lidar com os estressores laborais, favorecendo a saúde mental, produzindo resultados educacionais e sociais desejáveis. Afinal, como afirmam Bzuneck (1996) e Macedo (2009), para ser eficaz não basta acreditar em si, é necessário possuir as competências, e estas certamente dependem da aquisição de meios tangíveis e adequados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo para analisar a percepção de eficácia (autoeficácia) e sua relação com níveis de *burnout* em professores do ensino fundamental II da rede pública municipal de João Pessoa/PB. Para a realização deste objetivo foi consultado o referencial teórico que aborda questões sobre a crença de eficácia, baseada na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, e sobre a síndrome de *burnout*, na perspectiva psicossociológica de Cristina Maslach. Ademais, buscou-se uma contextualização das mudanças no trabalho docente, sobretudo em escolas públicas brasileiras, advindas com o processo de reformas educacionais a partir da década de 1990.

Os resultados mostraram que o processo de adoecimento mental está em curso, ainda que na minoria da amostra, visto que a síndrome de *burnout* inicia-se pela Exaustão Emocional. Foram identificados três grupos com os seguintes perfis de *burnout*: Vulnerável, Intermediário e Resistente. Desses, os dois primeiros requerem atenção por conter uma quantidade notável de docentes (N = 121) com risco potencial ao desenvolvimento da síndrome. A crença de Eficácia Pessoal foi entre moderada/alta na maior parte da amostra (N = 151; 72,3%) e se destacou preditor inverso de EE e direto de RP, indicando que quanto maior o grau de Eficácia Pessoal, menos exausto e mais realizado profissionalmente o professor estará.

Compreende-se, então, que a fonte do mal-estar docente e o consequente processo de adoecimento mental (*burnout*) está em como o docente percebe os estressores laborais e os desafios diários de uma profissão mergulhada num cenário de mudanças sociais e educacionais. A crença de eficácia desponta então como uma poderosa ferramenta que pode gerar sentimentos positivos no educador, orgulho e identificação com a profissão e prazer em contribuir com a sociedade, melhorando a díade ensino-aprendizagem. Implica dizer que, para a prevenção e/ou redução do *burnout*, é importante que se invista em medidas capazes de potencializar a percepção de eficácia e desenvolvimento de estratégias pessoais de enfrentamento aos estressores laborais, visto que quanto mais o professor se sentir competente para solucionar problemas e atender as demandas do ensino, menores serão as chances de ser acometido pela síndrome.

Ao analisar dados ocupacionais da amostra no que diz respeito às condições e à organização do trabalho, os professores se mostram satisfeitos com a docência, embora sinalizem que trabalham em condições pouco adequadas e que se sentem limitados pela falta

de uma equipe pedagógica efetiva e apoio da gestão, o que pode dificultar a realização de um ensino de qualidade, e mesmo impactar na diminuição de interesse pela docência, fato que vem levando 55,5% dos professores a intencionarem abandonar a profissão, ainda que o senso de Eficácia Pessoal não tenha sido atingido. Também foi possível verificar outros fatores que podem implicar nocivamente na saúde mental dos professores, como trabalhar em mais de um emprego; elevado número de alunos que atendem diariamente, por vezes em três turnos seguidos; e ainda vínculo precário de trabalho, visto que metade dos educadores (50,7%) faz parte do quadro de profissionais contratados como Prestadores de Serviços (temporários).

No que tange às limitações desse estudo, uma delas diz respeito ao fato de não terem sido explorados dados qualitativos sobre condições de trabalho, que poderiam acessar as vivências subjetivas dos professores acerca do cotidiano e características ocupacionais. Outra limitação é que a pesquisa foi desenvolvida com uma amostra não probabilística o que impossibilita generalização dos resultados. Estas limitações, entretanto, abrem espaços para novos estudos, incluindo outras variáveis (p. ex. satisfação no trabalho, condições de trabalho, abandono psicológico docente e apoio social no trabalho) que contemplem também dados qualitativos e incluam amostra mais ampla de profissionais da educação. Recomenda-se, portanto, cautela para que os achados da pesquisa não sejam generalizados para outras realidades educacionais, onde certamente existem particularidades do contexto sociolaboral pesquisado.

Apesar das limitações, esta dissertação de mestrado apresenta relevância social, visto que, ao identificar que a autoeficácia docente prediz o bem-estar no trabalho, pode-se concluir que para a amostra pesquisada a Eficácia Pessoal, se bem desenvolvida nos espaços escolares, reduz as chances do surgimento do *burnout*. Portanto, seus resultados podem servir para subsidiar a elaboração de planos e ações de políticas públicas de saúde envolvendo profissionais da educação, visando fortalecimento da autoeficácia.

Sugere-se à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) de João Pessoa/PB valorizar o magistério por meio de melhorias nas condições de trabalho e recompensas salariais, bem como diminuir o contingente de prestadores de serviço priorizando o ingresso de professores por meio de concurso público. Sugere-se, ainda, que o Plano Municipal de Educação de João Pessoa contemple práticas que favoreçam a saúde docente, visto que há relação estreita entre a saúde do professor e a qualidade de seu trabalho. Para isso, deve conhecer a realidade laboral dos professores, criar e manter espaços coletivos de discussão e troca de experiências sobre

estratégias de ensino; incentivar o cuidado à saúde mental; e oferecer formação continuada sobre crenças de eficácia (Pessoal e do Ensino).

REFERÊNCIAS

- Aguiar, L. C. (2012). Teoria do Capital Humano nas Políticas Públicas para a Educação Brasileira e Catarinense. *Atos de Pesquisa em Educação*, 7(1), 2-26.
- Almeida, M. R., Neves, M. Y., & Santos, F. A. (2010). As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(2), 35-50.
- Almirante, C. M. (2012). *O perfil dos professores de educação física na rede municipal de João Pessoa no ensino fundamental I* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2005). *O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought & action – A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). Much ado over faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(26), 641-658.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Baptista, G., Galvão, A. M., & Alves, L. F. A. (2015). Síndrome de Burnout no exercício da enfermagem. In *Saúde: do Desafio ao Compromisso*, 1, 299-312.
- Batista, J. B. V. (2010). *Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido* (Tese de doutorado). Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães Recife, Brasil.
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. S. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas

municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), 502-512. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>

Benevides-Pereira, A. M. T. (1994). *Características de personalidade de profissionais da área de psicologia: uma contribuição à seleção e/ou orientação a estudantes de psicologia* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Brasil.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). O estado da arte do burnout no Brasil. *InterAção Psy*, 1(1), 4-11. Recuperado de http://www.saudeetrabalho.com.br/download_2/burnout-benevides.pdf

Benevides-Pereira, A. M. T. (2012). Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 155-168.

Bernardini, P. (2017). *Estudo correlacional sobre autoeficácia e burnout no trabalho docente no ensino superior* (Dissertação de mestrado). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, São Paulo, Brasil.

Bordalo, A. A. (2006). Estudo transversal e/ou longitudinal. *Revista Paranaense de Psicologia*, 20(4), 5.

Borges, L. O., Barbosa, S. C., Chaves, S. S. S., Andrade, P. R., & Estramiana, J. L. A. (2011). La constitución del campo de la salud mental y del trabajo en Brasil: avances, contradicciones y límites. In Tomás, E. A; Estramiana, J. L. A.; Luque, A. G.; Centeno, R. M. & Gallo, I. S. (Orgs.). *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad*. (pp. 325-347). Oviedo: Ediuno.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto do Brasil.

Brasil, Ministério da Educação (2014). *Lei Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.

Braun, A. C., & Carlotto, M. S. (2013). Síndrome de Burnout em professores de ensino especial. *Barbaroi*, (39), 53-69.

Brito, M. C. D. (2015). Autoeficácia docente: uma análise das crenças de professores da educação de jovens e adultos. *Revista Científica Interdisciplinar*, 3(2), 335-424. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n3a33>

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' Burnout Profile: Risk and Protective Factors. *The Open Psychology Journal*, 10, 190-201.

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

- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de autoeficácia do professor. In F. Sisto, G. C. Oliveira, & L. D. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 115-134). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137-143.
- Campos, M. R. (2005). Ator ou Protagonista? Dilemas e Responsabilidades Sociais da Profissão Docente. *Revista PRELAC*, (1), 7-23.
- Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, 41(4), 495-502.
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 403-410.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2004). Análise Fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) Em Uma Amostra de Professores de Instituições Particulares. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 499-505.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a síndrome de burnout no Brasil. *Psico-USF*, 39(2), 152-158.
- Carlotto, M. S., Dias, S. R. S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23.
- Carlotto, M. S., Librelotto, R., Pizzinato, A., & Barcinski, M. (2012). Prevalência e factores associados à síndrome de burnout nos professores de ensino especial. *Análise Psicológica*, 30(3), 315-327.
- Carlotto, M. S., & Moraes, M. G. (2010). Síndrome de burnout e fatores associados em professores de escolas públicas e privadas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 329-342.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Caderno de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Carlotto, M. S., & Pizzinato, A. (2013). Avaliação e interpretação do mal-estar docente: um estudo qualitativo da síndrome de burnout. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 13(1), 195-220.
- Carreiro, T. C. O., & Barros, V. A. (2014). Intervenção psicossociológica. In Bendassolli, P. F. & Soboll, L. A. P. (Orgs.). *Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho*. (pp. 101-128). São Paulo: Atlas.

- Cavalcanti, K. C. S. N., Silva, D. B., Almeida, M. P., Aquino, J. M., & Paula, J. M. S. F. (2014). A síndrome de burnout em acadêmicos de enfermagem em universidades públicas. *Revista de Enfermagem da UFPE*, 8(2), 3662-3668.
- Cazarin, N. I. P. (2016). *Autoeficácia de professores de línguas estrangeiras e a síndrome de burnout: Um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
- Codo, W., & Vasquez-Menezes, I. (1999). O que é burnout?. In W. Codo (Org.), *Educação: Carinho e trabalho– Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação*. (pp. 237-254). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corral-Mulato, S., & Bueno, S. M. V. (2014). (des) conhecimento da síndrome de burnout entre acadêmicos de enfermagem. *Revista de Enfermagem UERJ*, 22(2), 206-211.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde dos Professores*. São Paulo: Edusc.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Facci, M. G. D., & Urt, S. C. (2017). *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor*. Teresina: EDUFPI.
- Ferenhof, I. A., & Ferenhof, E. (2002). Burnout em professores. *Revista Avaliação e Mudança*, 4(1), 131-151.
- Ferreira, L. C. M. (2011). *Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Ferreira, L. C. M., & Azzi, R. G. (2010). Docência, burnout e considerações da teoria da autoeficácia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 23-34.
- Ferreira, L. C. M., & Azzi, R. G. (2011). Burnout do professor e crenças de autoeficácia. *Eccos Revista Científica*, 26, 179-191.
- Fontes, F. F. (2016). *Teorização e conceitualização em psicologia: o caso do burnout* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. *Educ. Soc.*, 24(82), 93-130.
- Furtado, E. L. M. (2005). *Políticas Educacionais e Gestão Democrática Na Escola*. Dissertação de Mestrado. UNESP, São Paulo - SP.

- Garcia, M. M. A., & Anadon, S. B. (2009). Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. *Educ. Soc.*, 30(106), 63-85.
- Gasparine, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. *Cadernos de Saúde Pública*. 22(12), 2679-2691.
- Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 60, 83-86.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 19-33.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212.
- Gonçalves, E. V., & Froeseler, M. V. G. (2017). Síndrome de burnout em professores da rede pública de ensino. *Revista Brasileira de Ciências da Vida*, 5(3). Recuperado de <http://jornal.faculdadecienciasdavid.com.br/index.php/RBCV/article/view/158>
- Jacomini, M. A., & Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Proposições*, 27(2), 177-202. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194.
- Lacerda, S. G. S. (2012). *A crença de autoeficácia dos docentes universitários: a relevância para o processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2002). O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*, 13(2), 243-276. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200014
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003). Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118,65-88.
- Lei Complementar nº 60/2010. (2010). *Dispõe Sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de João Pessoa, e dá Outras Providências*. Diário Oficial do Estado. Paço do Gabinete da Prefeitura Municipal de João Pessoa: João Pessoa, PB.
- Leite, N. M. B. (2007). *Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasil.

- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Lipp, M. E. N. (1996). *Pesquisas sobre stress no Brasil – Saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papyrus.
- Lira, E. R. S. (2017). *Síndrome de burnout, percepção de autoeficácia e recursos familiares em docentes universitários* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
- Macedo, I. C. (2009). *Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoio na escola* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
- Machado, L. R. S. (1999). Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho & Educação*, 3, 15-31.
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595.
- Mariano, M. S. S., & Muniz, H. P. (2006). Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 76-88.
- Maslach, C. (1976). *Burn-Out: The loss of human caring*. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). Maslach burnout Inventory: the measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113. Palo Alto: Consulting Psychologist Press. Recuperado de <http://doi.org/10.1590/S0034-71672005000200005>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996), *MBI: The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mendes, M. S. S. (2010). Qualidade de Ensino na Escola Pública: Desafios e (Im)Possibilidades. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 61-71.
- Mori, M. O., Valente, T. C. O., & Nascimento, L. F. C. (2012). Síndrome de burnout e rendimento acadêmico em estudantes da 1ª a 4ª série de um curso de graduação em medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(4), 536-540.
- Mota, W. P. J., & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, 39(4), 1137-1152.
- Nascimento, E., & Assis, P. (2014). Os professores de uma escola de rede: como se vêem e como são vistos. In A. Lopes; M. A. S. Cavalcante; D. A. Oliveira & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (pp. 181-189). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Oliveira, E. S. G. (2006). O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciência e Cognição*, 7(1), 27-41.
- Oliveira, G. F. (2008). *Trabalho e bem-estar subjetivo: compreendendo a situação laboral dos médicos* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Palant, J. (2007). *SPSS: Survival Manual*. MacGraw-Hill, 132-133.
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47.
- Pereira, D. R. (2014). *Síndrome de Burnout em profissionais da enfermagem: um estudo psicossociológico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
- Pereira, E. A. J. (2017). *Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Pereira, T. S. L., Aguiar, A. L., & Costa, S. A. (2015). Mal-estar docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. *Revista Educação e Emancipação*, 8(2), 161-181.
- Prefeitura Municipal de João Pessoa - PMJP (2015). *Plano Municipal de Educação de João Pessoa 2015-2025*. João Pessoa, Paraíba.
- Rebolo, F. (2012). Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela. Série Estudos – *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 33(1), 143-163.
- Ribas, J. M. B. (2006). El trabajo como valor en las sociedades humanas. In A. G. Luque (Org.), *Sociopsicología del trabajo* (pp. 57-97). Barcelona: UOC.
- Rosa, C. M., Lopes, N. F. M., & Carbello, S. R. C. (2015). Expansão, Democratização e a Qualidade da Educação Básica no Brasil. *Póiesis Pedagógica*, 13(1), 162-179.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). In Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of Royal Society*, 1383-1394.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2011). Hacia una perspectiva psicosocial del burnout: cuando el trabajo "nos" quema. In E. A. Tomas et al. (Orgs.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 271-295). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Sanches, A. P. R., & Gama, R. P. (2016). O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas. *Laplage em Revista*, 2(3), 149-162.
- Sarriá, A., Guardiã, J., & Freixa, M. (1999). *Introducción a la estadística en Psicología*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Schmid, M. B. S. (2015). *Autoeficácia de professores: análise de um modelo de intervenção para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Seligmann-Silva, E. (2013). Psicopatologia no trabalho: aspectos contemporâneos. In J. J. Ferreira, & L. O. Penido (Orgs.), *Saúde mental no trabalho: coletânea do fórum da saúde e segurança no trabalho do estado de Goiás* (pp. 209-237). Goiânia: Cir Gráfica.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper, & I. Robertson (Orgs.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.

Silva, F. R. (2007). *Análise das crenças de eficácia de professores de física do ensino médio* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Silva, F. R., Barros, M. A., & Lisboa, I. (2011). Autoeficácia docente: um estudo com professores de física. *Psicología para América Latina*, 1(21), 1-10.

Silva, M., & Abreu, C. (2008). Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, 26(2), 523-550.

Silva, S. S., Borges, L. O., & Barbosa, S. C. (2015). Bem-estar no trabalho. In Bendassolli, P. F. & Borges-Andrade, J. E. (Orgs.). *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (pp.129-138). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Siqueira, M. M. M., & Martins, M. C. F. (2013). Promoção de saúde e bem-estar nas organizações. In Borges, L. O. & Mourão, L. (Orgs.). *O trabalho e a organização: atuações a partir da Psicologia* (pp. 619-643). Porto Alegre: Artmed.

Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

Souza, A. M., & Costa, M. A. (2007, Agosto). As Três Gerações de Reformas Educacionais e os Desafios do Ensino Básico. *Por uma escola de qualidade para todos: formação, financiamento e gestão da educação*. Simpósio promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Porto Alegre, RS.

Souza, S., Souza, F. M. T., Barbosa, S. C., Lopes, I. R. S., & Fernandes, D. G. (2016). Síndrome de burnout e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: Um estudo correlacional. *Análise Psicológica*, 34(1), 119-131.

Tamayo, M. R. (1997). *Relação entre a síndrome de burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasil.

- Tamayo, M. R. (2009). Burnout: Implicações das Fontes Organizacionais de Desajuste Indivíduo-Trabalho em Profissionais da Enfermagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 474-482.
- Tamayo, M. R. (2015). Burnout. In P. F. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de Psicologia do Trabalho e das organizações* (pp.139-146). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tamayo, M. R., Argolo, J. C. T., & Borges, L. O. (2005). *Burnout* em profissionais de saúde: um estudo com trabalhadores do município de Natal. In L. O. Borges (Org.). *Os profissionais de saúde e seu trabalho*. (p. 223-246). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teixeira, V. R. (2013). O desgaste na relação dos trabalhadores com o seu trabalho. *Histórias e Perspectivas*, (48), 391-424.
- Tolfo, S. R. (2015). Significados e sentidos do trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.). *Dicionário de Psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 617-625). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educacionais e papel dos docentes. *Revista PRELAC*, (1), 38-51.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- World Health Organization – WHO (1984). *Health promotion: a discussion document on the concept and principles*. Geneva: WHO.
- Xavier, L. N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 827-849.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2014). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122, 701-708. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Estado Civil:

Solteiro(a)

Casado(a)

Separado/Divorciado(a)

Viúvo(a)

União Estável

4. Número de Filhos: _____

Quantos moram com você? _____

5. Escolaridade:

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

6. Qual sua Renda Salarial? _____

7. O que costuma fazer em seu tempo livre, ou como lazer?

DADOS OCUPACIONAIS:

1. Situação de trabalho: Contratado [] Efetivo[]
2. Disciplina que ensina: _____
3. Tempo de experiência como professor(a): _____
4. Tempo de experiência como professor(a) na rede pública municipal: _____
5. Além dessa, trabalha em outra instituição de ensino:
Sim [] Não []
6. Total de horas semanais dedicadas ao trabalho: _____hs
7. Número de estudantes que atende por dia: _____
8. Exerce outra atividade remunerada além da docência?
Sim [] Não []
Se sim ,qual? _____
9. Sente sua profissão menos interessante do que quando a começou? Sim[] Não[]
10. Já pensou em mudar de profissão? Sim[] Não[]
11. Sua atividade profissional interfere, negativamente, em sua vida pessoal (lazer, família, religião, etc.)?
Sim[] Não[]
12. Em algum momento houve a necessidade de afastamento do trabalho por motivo de saúde? Sim [] Não []
Há quanto tempo atrás? _____
Por quanto tempo esteve afastado/a? _____
Qual o motivo? _____
13. A infra-estrutura (Espaço, material, equipamentos, etc.) destinada à sua atividade docente é:
[] Inadequada [] Pouco adequada [] Adequada [] Mais que adequada
14. O quanto você se sente apoiado(a) pelo corpo administrativo (Gestão, especialistas, etc.)?
[] Nada [] Pouco [] Suficiente [] Muito

15. O quanto você sente que pode expressar livremente suas ideias em reuniões pedagógicas ou institucionais?

Nada Pouco Suficiente Muito

16. O quanto se sente apoiado(a) pelos colegas de trabalho nesta instituição?

Nada Pouco Suficiente Muito

17. De maneira geral, o quanto você se sente preparado(a) para realizar as suas atividades como docente?

Nada Pouco Suficiente Muito

18. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito(a) como docente?

Nada Pouco Suficiente Muito

ANEXO A – QUESTIONÁRIO MASLACH BURNOUT INVENTORY – MBI (ES)

A seguir, há 22 afirmativas relacionadas ao trabalho. Por favor, leia com atenção cada uma delas e decida se você já se sentiu deste modo em seu trabalho.

Instruções: Se você nunca teve estes sentimentos, marque um X sobre “1” (um). Se você já teve este sentimento, indique com que frequência você o sente, marcando o número (de 2 a 5) que melhor descreve o quanto você se sente dessa maneira.

Nunca	Algumas vezes ao ano	Algumas vezes ao mês	Algumas vezes na semana	Diariamente				
1	2	3	4	1	2	3	4	5
1- Sinto-me esgotado/a emocionalmente por meu trabalho				1	2	3	4	5
2- Sinto-me cansado/a ao final de um dia de trabalho				1	2	3	4	5
3- Quando me levanto pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado/a				1	2	3	4	5
4- Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos				1	2	3	4	5
5- Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais				1	2	3	4	5
6- Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa				1	2	3	4	5
7- Lido de forma eficaz com os problemas dos alunos				1	2	3	4	5
8- Sinto que meu trabalho está me desgastando				1	2	3	4	5
9- Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através do meu trabalho				1	2	3	4	5
10- Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei este trabalho				1	2	3	4	5
11- Fico preocupado/a que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente				1	2	3	4	5
12- Sinto-me muito vigoroso/a no meu trabalho				1	2	3	4	5
13- Sinto-me frustrado/a com meu trabalho				1	2	3	4	5
14- Sinto que estou trabalhando demais				1	2	3	4	5
15- Não me preocupo realmente com o que ocorre com alguns alunos				1	2	3	4	5
16- Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa				1	2	3	4	5
17- Posso criar facilmente uma atmosfera agradável para os meus alunos				1	2	3	4	5
18- Sinto-me estimulado/a depois de trabalhar em contato com os alunos				1	2	3	4	5
19- Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho.				1	2	3	4	5
20- Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades				1	2	3	4	5
21- No meu trabalho eu manejo com os problemas emocionais com muita calma.				1	2	3	4	5
22- Sinto que os alunos culpam-me por alguns de seus problemas				1	2	3	4	5

ANEXO B – QUESTIONÁRIO ESCALA CRENÇAS DE EFICÁCIA DO PROFESSOR

A seguir, há 20 afirmativas relacionadas ao trabalho. Por favor, leia com atenção cada uma delas e decida o quanto você concorda ou discorda das frases.

Instruções: Leia cada frase abaixo e marque o número que melhor descreve você, conforme o esquema de respostas abaixo.

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Nem concordo nem discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

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

