

# CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE, SATISFAÇÃO COM O TRABALHO E ADOECIMENTO

*Teacher self-efficacy beliefs, work satisfaction, and Burnout syndrome*

*Luiza Cristina Mauad Ferreira*

*Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação na área de concentração Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP).  
luizacmauad@hotmail.com*

## RESUMO

Tem-se verificado, consistentemente, que a atração pela carreira docente encontra-se em declínio e a dificuldade de atrair bons profissionais para a carreira vem aumentando. O reconhecimento do trabalho pela comunidade acadêmica e por pais de alunos, a progressão na carreira e o desafio profissional, o sentimento de realização ao promover mudanças de comportamento nos alunos e o sentimento de responsabilidade foram os principais fatores identificados como relacionados à satisfação/insatisfação no trabalho. Neste contexto, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre as relações entre a autoeficácia docente - que é a crença do professor em realizar as tarefas necessárias para ensinar -, as condições de atuação profissional e a realização pessoal dentro do contexto da carreira acadêmica. Participaram do estudo 100 professores do Ensino Médio do Estado de Minas Gerais, Brasil. A investigação aqui apresentada indica haver uma possibilidade de intervenção de grande importância no meio educativo, no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: *Autoeficácia docente; síndrome de Burnout.*

## ABSTRACT

Consistently, it has been found that the attraction of pursuing a career in teaching is declining, and that it is becoming increasingly difficult to draw good professionals into the field. The main factors related to work satisfaction or dissatisfaction included the recognition (or lack thereof) of teachers' work by the academic community and students' parents, the opportunities (or lack thereof) for career advancement or professional growth, the level of accomplishment in promoting behavioural changes in students, and the feeling of responsibility. This article aims to present the results of an investigation of the relationship between teacher self-efficacy (the belief in oneself to perform necessary tasks), and the conditions of professional performance and personal achievement within the academic context. 100 high school teachers from Minas Gerais, Brazil participated in the study. The relationships discovered suggest that intervention on some of the problems identified is of great importance to the field of education.

KEYWORDS: *Teacher self-efficacy, Burnout syndrome.*

## INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm destacado a docência como um dos mais importantes meios de promover e avaliar promover mudanças e avaliar a aprendizagem dos alunos. Tem-se verificado, consistentemente, que a atração pela carreira docente encontra-se em declínio e que vem aumentando a dificuldade de atrair bons profissionais para esta carreira (GATTI 2009). O docente é cada vez mais solicitado a ser o protagonista da complexidade do cotidiano, uma complexidade que começa em sua formação profissional, passa pela desorganização institucional, chega até a violência contra sua própria pessoa e culmina na baixa remuneração que ele vem recebendo.

Chaves e Fonseca (2006), Moreira (2010) Larroca e Girardi (2011), investigando as fontes de satisfação e insatisfação com o trabalho docente, afirmam que os resultados encontrados não diferem fundamentalmente dos resultados de pesquisas internacionais realizadas em diferentes níveis educacionais e culturais. O reconhecimento do trabalho pela comunidade acadêmica e por pais de alunos, a progressão na carreira e o desafio profissional, o sentimento de realização ao promover mudanças de comportamento nos alunos e o sentimento de responsabilidade foram os principais fatores identificados como relacionados à satisfação/insatisfação no trabalho. Moreira (2005) afirma que professores com satisfação no trabalho ajudam mais seus alunos a atingirem os resultados esperados e o desenvolvimento profissional; por outro lado, professores insatisfeitos abandonam a profissão e/ou não contribuem para a qualidade da relação ensino-aprendizagem.

A situação laboral do professor e até que ponto ela favorece ou não o exercício das atividades docentes têm sido foco de questionamentos e reflexões. Pinto-Silva e Heloani (2009), comentando as pesquisas de Sguissardi & Silva Júnior (2009) em instituições do Ensino Superior e de Fortuna (2000), no ensino público estadual do Estado do Rio de Janeiro, concluem que na atual configuração do trabalho do professor existem perdas para a saúde e prevalecem os prejuízos à vida sociofamiliar desse profissional. Tais prejuízos estariam intimamente relacionados a aspectos socioinstitucionais - como a gestão educacional exercida de forma heterônoma e a intensificação da precarização do trabalho. Destacam também os aspectos psicossociais, tais como o não reconhecimento do trabalho (professores da

Educação Básica), a competitividade, o desgaste (professor-pesquisador) e os conflitos presentes nas instituições de ensino.

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

Comentando a questão do bem-estar e mal-estar docente, Esteve (2005/2006) afirma que a descrição de mal-estar é a que mais se aproxima do sofrimento relatado pelo professor. O docente não se acha doente a ponto de se afastar das atividades, como se estivesse com febre, dor de cabeça ou garganta, mas sente-se mal, apesar de não saber identificar o porquê. Dessa maneira, o professor acaba adotando estratégias para recuperar o equilíbrio pessoal e profissional. O não enfrentamento efetivo das causas do mal-estar evolui para a precarização das condições físicas, que pode determinar a necessidade de afastamento temporário ou definitivo das atividades docentes; entretanto, mesmo sem o afastamento do professor da sala de aula, os danos para a atividade docente são inequívocos. As expectativas da sociedade, o aumento de exigências para os professores, a desvalorização social da profissão docente, a ruptura de consenso social sobre a educação e a fragmentação do trabalho do professor têm contribuído cada vez mais para a modificação das condições do trabalho docente, cujos problemas passam a ser vistos como naturais (ESTEVE, 2005). A naturalização das difíceis condições de trabalho dos docentes (PINTO-SILVA e HELOANI, 2009 e FERREIRA e AZZI 2010) aumenta a possibilidade de resultados negativos no exercício da função, afastando ainda mais esses profissionais da docência. Como Comenta Campos (2005), o fortalecimento do papel protagonista dos docentes é necessário e emergencial para que as demandas educativas sejam atendidas e se processe a participação efetiva na construção de políticas educacionais transformadoras.

Entre as investigações oriundas do campo da Psicologia, a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura vem também iluminando estudos no campo educacional. Um dos constructos mais investigados neste campo é o das crenças na autoeficácia docente. Neste sentido, esse artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre as relações entre a autoeficácia docente, as condições de atuação profissional e a realização pessoal dentro do contexto da carreira acadêmica.

A autoeficácia é a crença pessoal do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação requeridos para produzir certas realizações ou, de outra forma, para atender às demandas de determinada situação (BANDURA, 1997, p.3). O conceito de crenças de autoeficácia docente aproxima-se e difere de alguns outros conceitos autorreferentes, como expectativas de resultados e autoconceito. Como diz Pajares (1996), apesar de esses conceitos estarem inter-relacionados - pois todos são crenças autopercibidas e os indivíduos percebem suas capacidades -, a diferença apresenta-se quando se define a autoeficácia docente como autopercipção do professor de ser capaz de escolher as melhores estratégias para atingir determinados resultados. Nessa perspectiva, o professor acredita que é capaz de escolher as estratégias adequadas para alcançar seus objetivos acadêmicos. A autoeficácia docente percebida implica em julgamentos específicos de habilidades e competências para realizar tarefas em um contexto acadêmico específico. Professores diferentes com habilidades semelhantes, ou até um mesmo professor, podem conduzir uma classe com maestria, não dependendo de seu sistema de crenças de autoeficácia docente (SCHUNK, 1991).

Pesquisas têm sido conduzidas para se verificar a relação entre o conceito de autoeficácia e outros construtos. No âmbito do ensino, educação e professores destacam-se os trabalhos de Ashton e Webb, (1986); Gibson e Dembo, (1984); Woolfolk e Roy, (1998); Souza e Brito (2008). Verifica-se que quanto mais especificado é o contexto, maior poder de predição existe nas ações a serem executadas, como entendem Bandura, (1992), Bzuneck, (2000, 2001) e Pajares, (1996). Este entendimento distancia o conceito de autoeficácia dos conceitos de expectativas de resultados e autoconceito, pois o conceito de expectativa de resultados e o autoconceito referem-se a percepções autoeferentes de capacidades gerais.

As crenças de autoeficácia docente são mediadoras das decisões que esses professores irão tomar e influenciam o processo de ensino-aprendizagem, a permanência ou não na carreira, a satisfação pessoal com a atividade docente, a capacidade de impactar a motivação dos alunos e a própria motivação, como referem Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001).

No caso da crença de autoeficácia docente, a percepção do indivíduo refere-se a atividades relacionadas à ação docente. Os estudos sobre crenças de autoeficácia evidenciam que estas são constituem um tipo de crença de confiança relativa a um domínio específico, no qual o professor pode, por exemplo, sentir-se altamente eficaz para manejar as condições cotidianas da sala de aula e pouco eficaz para lidar com planejamento de curso. Pesquisas vêm sendo conduzidas com vista a compreender a constituição dessas crenças do professor e como essas crenças influenciam o exercício das atividades docentes, entre elas a escolha das tarefas, a quantidade de esforço despendido e a persistência nas tarefas docentes (PAJARES, 1996).

Diferentes autores apresentam resultados de pesquisas mostrando que as crenças de autoeficácia influenciam a prática docente, a motivação dos professores e o desempenho dos alunos. A crença do professor em sua eficácia docente determina, em parte, como ele irá estruturar as atividades acadêmicas, o que, como consequência, interfere no desenvolvimento acadêmico dos estudantes e em seu julgamento sobre sua própria capacidade de aprendizagem (BANDURA, 2006). Professores com crenças mais sólidas lidam melhor com situações adversas e adaptam-se mais rapidamente a mudanças como, por exemplo, mudanças curriculares e estruturais e a troca de gestores. Esses profissionais são mais comprometidos com o ensino. Eles cumprem metas e prazos e desenvolvem procedimentos mais eficazes para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, propondo estratégias alternativas de ensino. Tais docentes ainda são mais propensos a introduzir práticas de ensino consideradas inovadoras: utilizam novas tecnologias, assumem uma postura mais democrática em sala de aula e conseguem administrar com mais sucesso fatores acadêmicos estressantes, como conflitos entre professores e alunos e entre os próprios alunos (GOYA, BZUNECK E GUIMARÃES, 2008; SILVA, IAOCHITE E AZZI, 2010; AZZI, POLYDORO E BZUNECK, 2006; BZUNECK, 2000; FIVES, 2003; PRIETO, 2004/2007; WOOLFOLK-HOY 2004).

No Brasil, vários grupos de pesquisa - inclusive o grupo de pesquisa no qual este estudo teve sua origem - estão desenvolvendo diferentes investigações que buscam compreender a percepção de eficácia docente: o engajamento do aluno nas atividades acadêmicas, o manejo de classe, a intencionalidade docente o uso de tecnologias no ensino e o adoecimento desse professor. As pesquisas têm avançado também em relação a outros fatores que estariam correlacionados com a percepção de autoeficácia docente, tendo o foco sobre as relações entre autoeficácia do professor e horas de trabalho, nível de ensino, formação docente, quantidade de alunos em sala de aula, tempo de permanência na carreira, desempenho dos alunos, apoio profissional/social dos pares e da administração. Rocha (2009), investigando a autoeficácia docente no nível universitário, e laochite (2007), investigando o constructo nos níveis de ensino fundamental e médio, apresentaram dados consistentes de correlação positiva entre apoio de pares e do corpo administrativo e a percepção de autoeficácia desse professor. Na mesma direção, os mesmos estudos apontaram que professores com escores mais altos de autoeficácia docente foram os que perceberam a infraestrutura escolar como a mais adequada, os que se sentiam mais satisfeitos como docentes, mais preparados profissionalmente e com maior liberdade para expressar suas ideias no contexto de trabalho. Azzi e Russo (2010), referidos por Anita Woolfolk-Hoy, ressaltam que os estudos sobre autoeficácia docente revelam que o professor precisa de suporte em sua atuação. Por suporte não se entende estimular ou supervisionar de perto o docente e sim ajudá-lo a fazer seu trabalho de ensinar. Este suporte precisa vir na forma de apoio efetivo ao professor para ajudá-lo a alcançar seus objetivos com os alunos. As investigações sobre esse tipo de autoeficácia vêm confirmando a associação da autoeficácia docente com os resultados apresentados por professores e alunos e também com as variáveis pessoais e contextuais (BANDURA, 1997). Se por um lado sabe-se que as crenças docentes estão relacionadas ao desempenho do aluno, do professor e da escola, por outro, sabe-se pouco sobre como as crenças de autoeficácia se relacionam com o estresse na função docente e, nessas condições, com os fatores pessoais e os contextuais.

A cada dia dados de pesquisas divulgados mostram que as condições do trabalho docente são precárias e provocam o desenvolvimento de doenças ocupacionais, especialmente o *Burnout*, contribuindo para o abandono da profissão nos anos iniciais de carreira e para a não escolha da função como atividade

profissional (BENEVIDES PEREIRA, 2002/2008/2010; CODO, 1988; BATISTA E CODO, 1999; CARLOTTO E CAMARA, 2007/2008). Sobrinho (2010) elenca uma série de fatores que estariam estreitamente ligados ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nos professores, entre eles as condições estruturais da escola, como o número de alunos, instalações físicas inadequadas, falta de recursos materiais, exclusão do professor das tomadas de decisão, baixos salários, condições pessoais como o baixo nível de formação, a violência, indisciplina e gerenciamento do comportamento de alunos.

Salanova (2005), aprofundando a questão dos obstáculos facilitadores organizacionais da função docente, aplicou uma escala adaptada para uma amostra de professores e, em seguida, realizou entrevistas semiestruturadas em grupos para determinar os facilitadores e os obstáculos à função docente. Esses grupos discutiram os obstáculos e facilitadores mais frequentes e, por fim, chegou-se a oito itens percebidos como estressores pelos professores espanhóis, por ordem de importância: 1) sobrecarga de trabalho por falta de tempo e excesso de tarefas; 2) relações pessoais que impliquem em demanda emocional com alunos, pais e a sociedade de maneira geral; 3) ambiguidade de papel, visto que o professor não tem claramente explícitas as atividades que tem que realizar e o que a comunidade escolar espera dele; 4) percepção de instruções contraditórias para o exercício da função docente; 5) falta de apoio de pares e da direção; 6) falta de entrosamento dos companheiros para realizar trabalhos em equipe; 7) desmotivação, apatia e indisciplina por parte dos alunos; e 8) problemas com o material didático e falhas ou avarias na estrutura ou nas instalações.

Dicke e Cols. (2014) propuseram um modelo hipotético no qual a autoeficácia no manejo de classe, mesmo com alunos difíceis, foi investigada como moderadora de exaustão emocional. Confirmou-se que resultados mais elevados de autoeficácia no manejo de classe são preditores de exaustão emocional. Os resultados apresentados pelos autores acima citados foram confirmados para a realidade brasileira. O estudo descrito nesse artigo confirma o papel mediador da autoeficácia docente para o desenvolvimento do *Burnout* docente, contemplando algumas das relações existentes.

## MÉTODO

O presente estudo baseou-se no de Ferreira e Azzi (2010), o qual verificou as relações existentes entre a autoeficácia docente, uma variável psicológica, e as dimensões do Burnout (exaustão física e emocional, despersonalização e falta de realização profissional) e também as relações desses dois constructos com as variáveis pessoais e estruturais da função docente. Participaram do estudo 100 professores do Ensino Médio do Estado de Minas Gerais, Brasil. Foram aplicados os seguintes instrumentos: um questionário de caracterização de laochite (2007), por meio do qual foram coletadas informações pessoais e profissionais dos professores participantes, sua atividade docente e aspectos relacionados com o contexto da atividade docente. O questionário constituiu-se de dez questões fechadas e seis questões escalares variando de 0 a 6, a saber: escolhas 1 e 2, baixa autoeficácia; 3 e 4, escolha de autoeficácia moderada; e escolha de 5 e 6, percepção de alta autoeficácia. Para aferir o Burnout dos docentes utilizou-se a escala CBP-R- *Cuestionário de Burnout Del Profesorado* (JIMENEZ et al. 2000), a qual apresentou bons escores de validade para os três fatores: Fator I- estresse de papel, exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional  $\alpha = 0.903$ ; fator II- supervisão e condições organizacionais  $\alpha = 0.879$ ; e fator III- problemática administrativa  $\alpha = 0.813$ . A autoeficácia docente foi verificada nas dimensões intencionalidade docente e manejo de classe, por meio da aplicação da escala de Autoeficácia Docente de Polydoro et al. (2004), que também apresentou boas evidências de validade, com alfa de Cronbach:  $\alpha = 0.922$  para a dimensão de intencionalidade docente,  $\alpha = 0.845$  para a dimensão de manejo de classe e  $\alpha = 0.944$  para a escala total. As relações entre os itens que compõem ambas as escalas foram elevadas e significativas, com ( $p < 0.001$ ) na maioria deles. Os dados encontrados foram analisados pelo programa computacional “The SAS System for Windows (Statistical Analysis System)”, versão 8.02. SAS Institute Inc, 1999-2001, Cary, NC, USA. Foram também realizados os testes de Mann-Whitney, para a comparação das variáveis entre dois grupos, e de Kruskal-Wallis, para comparação entre três ou mais grupos, devido à ausência de distribuição normal dos escores. Para analisar a relação entre as variáveis numéricas, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. A relação das variáveis com os escores das escalas foi



estudada por meio da utilização da análise de regressão linear univariada e multivariada, com o critério *Stepwise* de seleção de variáveis.

A caracterização da amostra apresentou um quadro geral de professores com idade variando entre 44 e 53 anos, a maioria do sexo feminino, com 20 anos de docência ou mais, com formação na área de humanas e graduação feita em instituições de ensino particulares. Os dados do questionário de caracterização indicam que esses professores têm 30 ou mais horas semanais de atividade docente, trabalham em instituições públicas no Ensino Médio e Fundamental, com turmas compostas de 20 a 50 alunos. Os resultados indicam ainda que esses profissionais avaliam a estrutura escolar como insuficiente para o exercício das atividades docentes e percebem-se com suficiente liberdade para expressar suas ideias, além de se considerarem preparados para a docência e com pouca realização profissional.

## RESULTADOS

Na avaliação da autoeficácia docente em uma escala Likert de 5 pontos, observou-se que, nas duas dimensões medidas - intencionalidade docente e manejo de classe - os participantes tiveram pontuações acima da média, com baixa variabilidade de respostas, verificada pelo valor dos DPs (desvio padrão).

**Tabela 1-** Dados descritivos da autoeficácia docente (n=100)

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

A dimensão de intencionalidade docente recebeu a maior média (M = 4,59) e também o maior valor de DP (0,70). Considerando-se o ponto médio da escala de AED, foram classificados os graus ou níveis de autoeficácia na escala total nas dimensões de manejo de classe e intencionalidade docente, com base nos resultados dos estudos brasileiros de laochite (2007) e Rocha (2008). As respostas

com pontuação entre 1 e 2,9 foram consideradas indicativas de baixa autoeficácia docente; aquelas entre 3 e 4,9, como indicativas de autoeficácia docente moderada; e aquelas entre 5 e 6, como percepção de alta autoeficácia. Com a observação das médias totais, tanto nas dimensões de intencionalidade docente e manejo de classe como na pontuação da escala total, encontraram-se níveis moderados de autoeficácia docente em 71% dos participantes. A análise das médias dos fatores da escala AED mostrou que os valores aumentam da menor faixa etária (<40 anos) para a maior ( $\geq 50$ anos), isto é, professores mais jovens apresentam menores escores médios de intencionalidade docente e manejo de classe. Da mesma forma, pode-se observar que o fator manejo de classe é o que apresenta as menores médias em todas as faixas etárias. Vale ressaltar que, pela observação dos dados encontrados, verificou-se que os professores com mais tempo de exercício da profissão apresentaram escores médios mais altos nas duas dimensões da autoeficácia docente: intencionalidade docente e manejo de classe. Chama a atenção a faixa de participantes com experiência docente entre 10 e 19 anos, uma vez que possuem valores médios menores na dimensão da intencionalidade docente se comparados aos professores com menos tempo de experiência.

Considerando a escala Likert de cinco pontos, na análise da estatística descritiva dos itens do *Burnout Docente* (CBP-R), verificaram-se os dados apresentados na tabela 2.

**Tabela 2** - Estatística descritiva do Burnout e suas três dimensões (n=100)

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

Na pontuação da escala total, a média encontrou-se ligeiramente rebaixada, sendo que a dimensão da falta de realização profissional é a que apresenta o maior escore (M=2,64). Pelo desvio padrão verificado, a variabilidade de respostas foi alta

na escala total. A pontuação máxima obtida foi na dimensão *exaustão emocional*, seguida da dimensão *falta de realização profissional*. Maiores escores para as dimensões de Burnout - exaustão emocional e falta de realização profissional - foram encontrados em professores com tempo de docência entre 10 e 19 anos. Além disso, a dimensão da despersonalização teve a maior pontuação entre os professores com menos tempo de docência.

Pelos resultados do Valor - P referentes ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre três ou mais grupos apresentados, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre as dimensões *autoeficácia docente* (manejo de classe e intencionalidade docente), as dimensões do Burnout (exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional) e as variáveis apoio administrativo e percepção de infraestrutura escolar. Foram encontrados maiores escores de intencionalidade docente e manejo de classe da escala de AED nos professores com percepção de maior apoio administrativo. Também foram encontrados maiores escores de falta de realização profissional da escala de Burnout nos professores participantes com avaliação de menor apoio administrativo. Na comparação entre os escores de infraestrutura escolar e os fatores e dimensões da EAED e o CBP-R, Foram encontrados maiores escores de falta de realização profissional nos professores com percepção insuficiente ou pouco suficiente da estrutura escolar.

Para análise da correlação de Spearman ( $r$ ) entre as dimensões autoeficácia docente, intencionalidade docente, manejo de classe e as dimensões de Burnout (exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional) foram adotados como critério: valores correlacionados acima de 0,70, como indicativos de uma forte correlação; valores entre 0,30 e 0,70, como indicativos de correlação moderada; e valores abaixo de 0,30, como indicativos de fraca correlação (LEVIN e FOX, 2004). Foram verificadas correlações inversas entre as dimensões de autoeficácia docente e as dimensões de Burnout, com destaque para a correlação moderada encontrada entre falta de realização profissional e autoeficácia docente total, e em todos os resultados das dimensões da autoeficácia docente e do Burnout total. Os resultados das análises univariadas apontaram relações significativas entre percepção de apoio administrativo e de pares, percepção de liberdade de expressão, percepção da infraestrutura escolar, percepção de realização profissional e entre a dimensão falta de realização profissional do Burnout. Para as dimensões

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

Após a seleção das variáveis foi feita a análise multivariada. O resultado da análise apontou que as variáveis que melhor se relacionaram com essa dimensão do Burnout foram a percepção de realização profissional, com valor de  $P < 0.001$  e uma variabilidade explicada de 46,53%, e a percepção de apoio de pares.

**Tabela 3** - Análise de regressão linear multivariada para escore de falta de realização profissional do CBPR ( $n=100$ ).

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

\* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R<sup>2</sup> Total: 0.4943. Intercepto (EP): 3.345 (0.107);  $P < 0.001$ .

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

Foi encontrada ainda a relação conjunta significativa de percepção de preparação para docência, de realização profissional e de liberdade de expressão com o escore da dimensão intencionalidade docente. Nas tabelas analisadas, os professores que relataram percepção de muita preparação para docência tiveram um aumento de 0.68 ponto no escore de intencionalidade docente. Os professores que relataram percepção de realização profissional suficiente tiveram um aumento de 0.41 ponto no escore de intencionalidade docente da AED, e os professores que se perceberam com muita liberdade de expressão tiveram um aumento de 0.48 ponto no escore de intencionalidade docente da AED; ou seja, os docentes com maior escore na dimensão intencionalidade docente da AED são os que se percebem mais preparados para a docência, mais realizados profissionalmente e com maior liberdade de expressão.

## DISCUSSÃO

Como visto, os resultados desta pesquisa apontam a importância que das crenças do professor sobre sua atividade docente. O professor, ao pontuar essa variável, apresenta um resultado que pode indicar menor engajamento nas atividades docentes. Quanto menos o docente se percebe realizado profissionalmente, mais diminui a possibilidade de ele vir a oferecer propostas diferenciadas de ensino e ter maior engajamento nas relações interpessoais com pares e gestores, por consequência, poderá apresentar mais sensações de angústia e ansiedade em relação à atividade docente. Nota-se que uma relação circular se estabelece, pois a baixa autoeficácia docente implica na percepção do contexto laboral em que o professor está envolvido cada vez mais como um contexto estressante e ameaçador. Essa percepção, alimentada por estratégias desadaptadas de enfrentamento, leva o professor a considerar-se cada vez menos capaz de executar atividades docentes com possibilidades de sucesso. Ora, não executando as tarefas docentes, o profissional não tem a possibilidade real de avaliar sua atuação, o que também reduz a percepção de autoeficácia. Por outro lado, o docente retoma estratégias de enfrentamento menos adaptadas, como a fuga, a esquiva e o consequente adoecimento. Fives (2003), revendo pesquisas sobre a autoeficácia docente, afirma que o professor com maior autoeficácia docente reconhece o problema e é mais persistente na busca de soluções. A autoeficácia é mediadora

entre a identificação das dificuldades e as ações necessárias à solução (BANDURA, 1997).

Ao documentar a multidimensionalidade da função docente ante as demandas contemporâneas da profissão, a investigação aqui apresentada aponta uma possibilidade de intervenção no meio educativo de grande significância no cenário educacional. Entre essas demandas merece destaque a utilização de novas tecnologias pelos alunos, as quais vêm produzindo desequilíbrios coletivos, pois apresentam valores e costumes que geram confrontos com determinados valores familiar e culturais (GATTI, 2011), através do acesso às redes sociais virtuais e aos meios informatizados. Neste contexto o professor tem que assumir o papel de mediador entre essas situações.

Este estudo mostra que o aumento da autoeficácia docente permite a busca de estratégias de enfrentamento de situações estressoras mais bem-adaptadas, como essa de fazer mediação entre os valores familiares e os acessados pelos alunos, diminuindo o impacto por elas produzido e facilitando a permanência na carreira. Mazon, Carlotto e Câmara (2008), investigando a relação entre Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas municipais, reafirmam que o impacto de alguns estressores - tanto dos que são da natureza da função quanto dos que são ocasionados pelo contexto - contribuem para maior vulnerabilidade ao desenvolvimento dessa síndrome, levantando questões sobre uma estreita relação entre estratégias de enfrentamento e o não desenvolvimento de Burnout.

O aumento da autoeficácia docente sinaliza para a permanência na carreira, evitando o abandono quando o professor iniciante se depara não só com os problemas instrucional-pedagógicos, mas também com os problemas do cotidiano das relações interpessoais existentes na profissão, como a indisciplina e a violência. Sem desconsiderar a baixa atratividade da carreira apresentada por Nunes e Cols. (2011), nota-se que quando ao professor é dada a possibilidade de experiência direta da docência, com a apresentação de modelos efetivos de professores e a sinalização por estes de “como” trabalhar, aumenta a probabilidade de este professor permanecer na carreira, pois, enquanto fontes de autoeficácia docente, estes fatores garantem o aumento desta e, por relação direta, a realização profissional.

O adoecimento recorrente do professor, em especial pela presença da Síndrome de Burnout, e a busca das alternativas aqui apresentadas para a melhoria da qualidade de vida desse profissional, evidenciam que os escores verificados na Análise da Regressão Linear Univariada e Multivariada, para as Dimensões da Escala de Autoeficácia Docente (EAED) da Escala de Burnout (CBP-R) no índice Beta, permitem inferir que há dependência entre elas em uma direção oposta (FERREIRA, 2011). Verificou-se que o acréscimo de uma unidade nos escores de Autoeficácia Docente diminui as dimensões de Burnout. A autoeficácia docente, nas duas dimensões investigadas, correlacionou-se negativamente com as três dimensões do Burnout do docente assim como ocorreu no estudo piloto de Costa (2003). O indicativo é válido para se buscarem propostas de melhoria das condições de trabalho do professor. Tal achado indica ser possível considerar a crença de autoeficácia docente como preditora do desenvolvimento de Burnout nos professores investigados. Os resultados encontrados nesta investigação sinalizam a necessidade sistemática de se ampliar, cada vez mais, o foco na direção de tentativas explicativas e efetivas que permitam uma intervenção que altere esse cenário constatado, de precarização das condições do trabalho docente.

O trabalho de Freitas (2011) foi elaborado para debater este cenário de crença de autoeficácia e sua relação com a percepção de condições estressoras. Destaca-se nele a importância do apoio de pares e da administração escolar para a autoeficácia docente, especialmente no fator de manejo de classe, e a grande contribuição dessa crença para não se desenvolver uma das dimensões de Burnout, que é a não realização profissional; porém cabe buscar maiores evidências em populações maiores e com diferentes instrumentos de coleta de dados além das escalas como entrevistas e questionários, pois existem limitações potenciais para o estudo que devem ser reconhecidas quanto à amostragem e à generalidade dos resultados.

Dessa forma, a busca e implementação de propostas planejadas para aumentar a autoeficácia docente - considerada um instrumento de mudança da esfera educativa - significam uma possibilidade de se alterar o cenário educacional atualmente descrito, em termos de abandono de carreira e adoecimento pela Síndrome de Burnout.

## REFERÊNCIAS

- ASHTON, P. T.; WEBB, R. B. Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In: P. T. Ashton, R. B. Webb (Eds.). **Teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York, London: Longman, 1986. p. 125-14.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto eficácia docente. In: AZZI, R. G., POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea. 2006. p. 149-159.
- BANDURA, A. Guide for creating self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 307-338.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, n.2, p.191-215, 1977.
- BATISTA, A. S.; CODO, W. Relações com o sindicato e saúde mental dos trabalhadores da Educação. In: CODO, W. (coordenador). **Educação: Carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 300-311.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. P. Burnout: uma tão conhecida *desconhecida* Síndrome. In: SOBRINHO, F. P. N.; LEVY, G. C. T. M. **A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular: Pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Editora Cognitiva, 2010. p. 146.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M.; MORENO-JIMÉNEZ; HERNÁNDEZ, E. G.; GONZÁLEZ, J. L. **Un estudio transcultural acerca de los procesos de estrés y burnout en profesores. s/d.** Disponível em: <<http://gepeb.wordpress.com/publicacoes/on-line2002>>. Acesso em: 4 set. 2010.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. P. **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- BZUNECK, A. J. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.
- BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia do professor. In: SISTO, F., OLIVEIRA, G. C., FINI, L. D. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2000.
- CAMPOS, M. R. Ator ou Protagonista? Responsabilidades Sociais da Profissão Docente: O Docente como Protagonista. **Revista PRELAC: Projeto Regional de Educação para a America Latina e Caribe**, p. 8, 2005.
- CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. Preditores da Síndrome de *Burnout* em Professores. **Psicologia Escolar e Educação**, v.11, n. 1, p.101-110, 2007.
- CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. Síndrome de Burnout e estratégias de



enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 26, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 4 dez. 2010.

CHAVES, S. S. DA S.; FONSÊCA, P. N. Trabalho docente: Que aspectos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjetivo? **PSICOΨ**, v. 37, n. 1, pp. 75-81, 2006.

DICKE, T., PARKER, P. D., MARSH, H. W., KUNTER, M., SCHMECK, A., & LEUTNER, D. Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. **Journal of Educational**, 2014.

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

ESTEVE, J. M. Identidad y desafios de La condicion docente. In: FANFANI, E. T. **El Oficio de Docente: Vocación Trabajo y profesión em el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

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

FERREIRA, L. C. M. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de burnout em professores do ensino médio**. 2011. 191p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

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

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. A atratividade da carreira docente. **Relatório Final**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76, p. 569-582, 1984.

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

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2007.

LAROCCA P.; GIRARDI P. G. Trabalho, Satisfação e Motivação Docente: Um

Estudo Exploratório com Professores da Educação Básica. In: X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 2011, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série Estudos, UCDB**, Campo Grande, n. 19, p. 209-232, 2005.

MOREIRA, H. As dimensões da satisfação e da insatisfação de professores do ensino médio. **R.B.C.E.T.**, v. 3, n. 2, 2010.

PAJARES, M. F. Self-Efficacy in Academic Settings. **Review of Educational Research**, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PINTO E SILVA, E.; HELOANI R. Gestão Educacional e Trabalho Docente: Aspectos Socioinstitucionais e Psicossociais dos Processos de Saúde-Doença. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p.207-227, 2009, ISSN: 1676-2584.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficácia Del professor universitario**: eficacia percibida y práctica docente. Madrid (Espanha): Narcea S. A de Ediciones, 2007.

PRIETO NAVARRO, L. **La Autoeficacia em el Contexto Académico**: exploración bibliográfica comentada. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.PDF>>. Acesso em: 4 dez. 2004.

RUSSO, M.; AZZI, R. G.. Gestão da escola e crenças docente de eficácia pessoal e coletiva. In: I Congresso Ibero-Brasileiro de Administración de la educación/VI Congresso Luso-brasileiro de política e administração da educação/IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional., 2010, Elvas (PT), Cáceres e Mérida. **Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional**, 2010. v. 1, p. 76-76.

SALANOVA, M. I. **Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con El burnout docente**. Disponível em: [http://proformar.pt/revista/edicao\\_7/Burnout\\_professores Espana.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_7/Burnout_professores_Espana.pdf). Acesso em: 2005.

SCHUNK, D. H. Self-Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 207-31, 1991.

SILVA, A. J.; IAOCHITE,R.T; AZZI, R. G. Crença de autoeficácia de licenciados em Educação Física. **Motriz. Revista de Educação Física**, UNESP, Vol. 16, n. 4, 2010.

SOBRINHO, P. N. S. Fatores Contribuintes para a Síndrome de Burnout entre professores. In: SOBRINHO, F. P. N; LEVY, G. C. T. M. **A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular**: Pesquisa, reflexões e enfrentamento. Editora Cognitiva, 2010. 146p.

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito

e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 193-201, 2008.

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 193-201, 2008.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teacher and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, p. 202-248, 1998.