

ASSOCIAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA E *BURNOUT* EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

PRISCILE BERNARDINI^I  (IN MEMORIAM)

LEONARDO DE OLIVEIRA BARROS^{II}  

CAMÉLIA SANTINA MURGO^I  

^I Universidade do Oeste Paulista, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Presidente Prudente, SP, Brasil.

^{II} Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia. Salvador, BA, Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar correlações entre crenças de autoeficácia e síndrome de *burnout* em professores do ensino superior, verificar a prevalência de *burnout*, assim como averiguar associações entre a existência de *burnout* e a percepção da Autoeficácia com características sociodemográficas. Foram utilizadas a Escala de Autoeficácia do Professor nas dimensões Intencionalidade da Ação e Manejo de Classe, e o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) nas dimensões Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional em 356 participantes. Apesar de estes professores apresentarem crenças de autoeficácia fortalecidas, há indicativos da síndrome de *burnout* em 41,6% dos docentes nos diversos graus de gravidade, porém apenas 0,3% estão em estágio severo, afetando mais mulheres e docentes com menor titulação. Identificou-se associações significativas entre a presença de *burnout* e a Autoeficácia docente, indicando que quanto menor a autoeficácia percebida, maior a propensão ao *burnout*.

Palavras-chave: *Burnout*; Esgotamento profissional; Autoeficácia; Docentes; Educação superior.

Correspondência:

Camélia Santana Murgo
camelia@unoeste.br

Submetido em:

31/05/2019

Revisto em:

21/02/2020

Aceito em:

21/02/2020

Como citar:

Bernardini, P., Barros, L. O., & Murgo, C. S. (2022). Associações entre autoeficácia e *burnout* em docentes do ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 74:e017. <http://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP-2022v74.18327>



ASSOCIATIONS BETWEEN SELF-EFFICACY AND BURNOUT IN UNIVERSITY PROFESSORS

ABSTRACT

This research aimed to investigate correlations between self-efficacy beliefs and burnout syndrome in university professors, to verify the prevalence of Burnout, as well as to study associations between the existence of Burnout and perceived Self-Efficacy with sociodemographic characteristics. Teacher Self-Efficacy Scale's dimensions "Intentionality of Action" and "Class Management", and MBI - Maslach Burnout Inventory's dimensions "Emotional Exhaustion", "Depersonalization" and "Professional Realization" were used in 356 participants. Although these professors presented strengthened self-efficacy beliefs, there are indications of Burnout Syndrome in 41.6% of them in various degrees of severity, with only 0.3% being in a severe stage, affecting more women and professors with lower educational level. Significant associations were identified between the presence of Burnout and Teacher Self-Efficacy, indicating that the lower the self-efficacy perceived the greater the propensity to Burnout.

Keywords: Burnout; Self efficacy; Faculty; Education, higher, college education.

ASOCIACIONES ENTRE AUTOEFICACIA Y BURNOUT EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar correlaciones entre creencias de autoeficacia y síndrome de *burnout* en profesores de educación superior, verificar la prevalencia de *burnout*, así como investigar asociaciones entre la existencia de *burnout* y la percepción de autoeficacia con características sociodemográficas. Se utilizó la Escala de Autoeficacia Docente en las dimensiones Intencionalidad de Acción y Gestión de Clase, y el MBI - *Maslach Burnout Inventory* en las dimensiones Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Profesional en 356 participantes. Si bien estos docentes tienen creencias de autoeficacia fortalecidas, existen indicios de Síndrome de *burnout* en el 41,6% de los docentes en diferentes grados de severidad, pero solo el 0,3% se encuentra en etapa severa, afectando más a mujeres y docentes con menor grado de escolaridad.

Se identificaron asociaciones significativas entre la presencia de *burnout* y la autoeficacia docente, indicando que cuanto menor es la autoeficacia percibida, mayor es la propensión al *burnout*.

Palabras clave: *Burnout*; Agotamiento profesional; Autoeficacia; Docentes; Educación superior.

INTRODUÇÃO

A síndrome de *burnout* é um fator de risco laboral que afeta a qualidade de vida, a saúde mental e coloca em risco a própria vida do indivíduo acometido (Saborío Morales & Hidalgo Murillo, 2015). Foi definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como “uma síndrome resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso” (Casa ONU Brasil, 2019) e incluída na 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) como um fenômeno ocupacional. Desde janeiro de 2022, a OMS passou a entender a síndrome não apenas como um estado psicológico, mas sim como uma doença do trabalho. De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o fenômeno se constitui por três dimensões: exaustão emocional (falta de energia, sentimento de esgotamento emocional decorrentes de sobrecarga de trabalho); despersonalização (relacionamentos distantes e impessoais no ambiente laboral) e baixa realização profissional (autoavaliações negativas, insatisfação e sentimento de incompetência).

A síndrome de *burnout* em professores não está restrita apenas ao contexto brasileiro, sendo considerada uma epidemia mundial (Gupta & Rani, 2014). Todavia, cabe ressaltar que a categoria de docentes apresenta diferenças de acordo com o nível de ensino no qual este profissional se insere, implicando fatores de risco e vivências diferentes do fenômeno de acordo com o contexto cultural e com a modalidade de atuação profissional. Ao considerar os docentes do ensino superior, nota-se a presença de altas demandas qualitativas e quantitativas para adequação ao mercado cada vez mais competitivo que podem gerar conflitos entre valores pessoais e institucionais, perda da identidade docente, aumento de funções com sobrecarga de trabalho e percepção de que o docente não está correspondendo às expectativas sociais da sua função (Carlotto & Câmara, 2017; Khan, 2014).

Um estudo com professores universitários portugueses identificou que o estresse ocupacional foi capaz de predizer os níveis de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal (Gomes et al., 2013). Entre os profissionais que atuam no nível privado brasileiro, a falta de capacitação para lidar com as questões ocupacionais foi preditiva para os aspectos de

ilusão com o trabalho; a insegurança diante da demissão explicou o surgimento de exaustão emocional e o conflito entre os valores pessoais e atividades realizadas teve maior poder explicativo para o sentimento de indolência (Dalagasperina & Monteiro, 2014). Assim, nota-se que o desenvolvimento da síndrome nos docentes pode ser decorrente de diversos aspectos, abarcando recursos internos e externos do sujeito, abrindo campo para exploração de outras variáveis que podem estar embricadas nesse processo, tal como a autoeficácia docente.

A autoeficácia docente é entendida como um julgamento voltado para o futuro em relação à percepção de capacidade para ensinar (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005), correspondendo às crenças do professor na sua capacidade para influenciar positivamente a aprendizagem e o sucesso dos alunos (Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005). As fontes de autoeficácia docente são as mesmas da autoeficácia geral proposta por Bandura (1986) – experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos, todavia, contextualizando para o ambiente escolar, as percepções de autoeficácia são influenciadas por variáveis como a eficácia coletiva escolar, formação do professor e tempo de atuação na função (Casanova & Azzi, 2015; laochite & Azzi, 2012), bem como por questões estruturais como recursos materiais para exercer a função e quantidade de alunos por sala (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Assim, docentes com maior nível de autoeficácia tendem a apresentar maior satisfação com o trabalho e maior grau de entusiasmo para a atuação, resultando na autoeficácia como fator protetivo para a síndrome de *burnout* em docentes (Castelo & Luna, 2012).

Um estudo de Carlotto, Dias, Batista e Diehl (2015) com 982 professores de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul constatou que a autoeficácia desempenhou um papel mediador entre a sobrecarga no trabalho e dimensões do *burnout*, agindo como um dos possíveis mecanismos de proteção ao adoecimento laboral dos docentes. De modo similar, Wang, Hall e Rahimi (2015), ao investigar um grupo de 523 professores canadenses, identificaram que aqueles com maiores níveis de autoeficácia tinham melhores níveis de saúde física e psicológica, maior percepção de satisfação com o trabalho e menos sintomas associados ao desgaste emocional. Ademais, encontram-se na literatura estudos que analisaram as relações entre os construtos (Ferreira, 2011; 2014; Ferreira & Azzi, 2010) e que dão indicativos de que as crenças de autoeficácia surgem como a variável que deve ser manejada para melhorar os níveis de satisfação e bem-estar e prevenir o desenvolvimento do *burnout*.

Frente ao exposto, nota-se a importância do desenvolvimento de estudos sobre *burnout* relacionando-as com a autoeficácia docente no contexto do ensino superior. Deste modo, o presente estudo teve como objetivo verificar a prevalência de *burnout*, investigar as relações entre crenças de autoeficácia docente e síndrome de *burnout* em professores universitários, bem como diferenciações em função de variáveis sociodemográficas e poder preditivo das crenças de autoeficácia para os sintomas do *burnout*. Investigações dessa natureza podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias interventivas e preventivas para o manejo do *burnout* no contexto do ensino superior (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016) e promover o desenvolvimento pessoal, profissional e laboral dos docentes por meio de crenças de autoeficácia mais positivas (Padilla, Bonivento, & Suarez, 2017).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 356 docentes de ensino superior de instituições públicas (12,5%), privadas (73,3%) ou atuando em ambas (14,2%), sendo 54,1% do sexo masculino e predominantemente da faixa etária de 31 a 40 anos (43,4%). Quanto ao nível de escolaridade, a maior parte dos docentes declarou ter mestrado (45,6%), seguidos daqueles com especialização (23,1%), doutorado (21,4%), pós-doutorado (7,0%) e, em menor frequência, aqueles com apenas graduação (2,8%), formados nas áreas humanas (53,7%), exatas (17,2%) e biológicas (29,1%). No tocante ao tempo de atuação na docência, os participantes declararam atuar há até seis meses (2,0%), seis meses a um ano (2,2%), um a dois anos (5,6%), dois a cinco anos (21,3%), cinco a 10 anos (24,7%) e mais de 10 anos (44,1%).

INSTRUMENTOS

O *Maslach Burnout Inventory* – MBI (Maslach, 1986) – versão MBI-ED para professores, adaptado por Benevides-Pereira (2001) é um instrumento de autorrelato composto por 22 itens que avaliam sintomas da síndrome de *burnout* e que são respondidos em uma escala Likert de cinco pontos variando entre 1 (nunca) a 5 (todos os dias). Os itens dividem-se entre as dimensões exaustão emocional (nove itens), realização profissional (oito itens) e despersonalização (cinco itens). Para cada dimensão é atribuída uma pontuação "alta", "média" ou "baixa" que, em conjunto, permite verificar o nível de *burnout*. Além disso, a síndrome pode ser classificada de acordo com os estágios de gravidade, como "fraco", "moderado" e "severo", com base no

número de dimensões afetadas. Considera-se gravidade fraca ou em quadro inicial quando apenas uma dimensão é afetada, gravidade moderada quando são afetadas duas dimensões e gravidade severa quando as três dimensões são afetadas. Em estudo com uma amostra brasileira (Pepe-Nakamura, 2002), encontrou-se alfa de Cronbach de 0,82 para exaustão emocional, 0,77 para despersonalização e 0,76 para a realização profissional, demonstrando que a consistência interna das três dimensões do inventário é satisfatória.

A Escala de Autoeficácia do Professor (Polydoro, Winterstein, Azzi, Carmo, & Venditti Jr., 2004) é um instrumento composto por 24 itens respondidos em uma escala tipo Likert variando de 1 (pouco) a 6 (muito) com o objetivo de avaliar a percepção de autoeficácia para questões da docência. Os itens dividem-se em dois fatores: intencionalidade da ação do docente (14 itens) e eficácia no manejo de classe (10 itens). Para a classificação dos níveis de autoeficácia foram empregados os critérios de Rocha (2009), no qual as respostas com pontuação entre 1,0 e 2,9 são consideradas indicativas de baixa autoeficácia docente; aquelas entre 3,0 e 4,9, como indicativas de autoeficácia docente moderada; e aquelas entre 5,0 e 6,0, como resultados elevados de autoeficácia. A análise da consistência interna da escala geral foi de 0,93 e, para os fatores, os valores encontrados foram de 0,91 para intencionalidade da ação docente e de 0,81 para manejo de classe.

O Questionário Sociodemográfico foi composto por questões de caracterização da amostra e dividido entre dados pessoais (sexo, faixa etária etc.), profissionais (formação, atuação na docência, jornada de trabalho etc.) e de saúde e bem-estar (situação de saúde, atividades físicas, lazer etc.).

PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CAAE: 47576715.2.0000.5515). O protocolo foi elaborado na plataforma Google Forms contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), questionário de identificação, MBI e Escala de Autoeficácia do Professor. O protocolo foi divulgado em redes sociais on-line e listas de e-mail de cursos de graduação e pós-graduação. Os participantes deveriam concordar com o TCLE para ter acesso aos instrumentos. O período de coleta foi de abril a agosto de 2016.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados por meio do *software Statistical Package of Social Sciences*, versão 23.0. Inicialmente foram realizadas estatísticas descritivas

para caracterização da amostra e na sequência foram empregadas estatísticas inferenciais, sendo utilizado teste *t* e ANOVA com prova *pos-hoc* de Tukey para verificação de diferenças em função de variáveis sociodemográficas, correlação de Pearson entre os fatores dos instrumentos e análise de regressão linear com método *enter*. Para interpretação dos valores, foram utilizados os pressupostos de Dancey e Reidy (2015).

RESULTADOS

Inicialmente buscou-se identificar a incidência da síndrome de *burnout* na amostra de acordo com as dimensões exaustão emocional (EE), despersonalização (DP) e realização profissional (RP), bem como a gravidade da síndrome. Analisou-se, também, a classificação dos níveis de autoeficácia dos professores de acordo com os fatores intencionalidade da ação docente, manejo de classe e fator geral de autoeficácia. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1. Classificação de *burnout* e autoeficácia docente

Instrumento	Dimensão	Classificação	n	%
Maslach Burnout Inventory (MBI)	Incidência de <i>burnout</i>	Presença	148	41,6
		Ausência	208	58,4
	Exaustão emocional	Baixa	173	48,6
		Média	93	26,1
		Alta	90	25,3
	Despersonalização	Baixa	246	69,1
		Média	68	19,1
		Alta	42	11,8
	Realização profissional	Baixa	55	15,4
		Média	124	34,8
		Alta	177	49,7
	Gravidade de <i>burnout</i>	Fraco	110	30,9
		Moderado	37	10,4
			Severo	1

Continua

Continuação

Instrumento	Dimensão	Classificação	n	%
Escala de Autoeficácia do Professor	Intencionalidade da ação	Baixa	8	2,3
		Média	166	48,4
		Alta	169	49,3
	Manejo de classe	Baixa	10	2,8
		Média	196	55,1
		Alta	150	42,1
	Autoeficácia geral	Baixa	8	2,4
		Média	179	53,4
		Alta	148	44,2

Nota: Vinte e um participantes não concluíram a escala de autoeficácia do professor e não foram incluídos na análise de intencionalidade da ação e autoeficácia geral.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Nota-se que quase metade da amostra atingiu critério de classificação para presença da síndrome. Em relação aos níveis de classificação por dimensão, foram observadas maiores frequências para os níveis baixo em EE e DP e alto em RP. Ao analisar a gravidade da doença, observa-se que em relação ao número de dimensões afetadas de acordo com os critérios (EE alta, DP alta ou RP baixa), 30,9% dos participantes apresentam-se atingidos em uma única dimensão (gravidade fraca), 10,4% afetados em duas dimensões (gravidade moderada) e 0,3% afetados em três dimensões (gravidade severa). Níveis baixos de EE ou DP não caracterizam a existência da doença, mas podem ser considerados como sinais de alerta para eventual surgimento. Em relação ao nível de autoeficácia, a maior parte da amostra apresentou pontuação média (53,4%), seguida de alta (44,2%) e baixa (2,4%).

Na sequência buscou-se analisar diferenças de médias nas dimensões de *burnout* e autoeficácia docente em função de variáveis sociodemográficas. Em relação à área de formação, tipo de instituição, tempo na docência, quantidade de aulas na semana e jornada diária, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Por meio do teste *t* de *Student*, foram observadas em função do sexo dos participantes, sendo que mulheres apresentaram maiores médias que os homens nas dimensões EE ($t(340)=5,474$, $p<0,04$) e RP ($t(331)=0,243$, $p<0,02$) da escala de *burnout*. A idade diferenciou as

médias dos participantes nos fatores de autoeficácia docente e a escolaridade na classificação de sintomas de *burnout* na dimensão realização profissional. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Análise de variância e prova de Tukey entre dimensões do *burnout* e autoeficácia docente com variáveis sociodemográficas

Dimensão/Variável	gl	F	p	Grupos	Subconjuntos	η^2
					1	
Intencionalidade da ação/Idade	4	2,440	0,04	20 a 30 anos	64,31	0,02
				31 a 40 anos	67,30	
				41 a 50 anos	68,05	
				51 a 60 anos	70,72	
				61 ou mais	72,17	
Manejo de classe/Idade	4	2,98	0,02	20 a 30 anos	44,85	0,03
				31 a 40 anos	46,91	
				41 a 50 anos	47,46	
				61 ou mais	49,17	
				51 a 60 anos	49,95	
Classificação de realização profissional/Escolaridade	4	3,303	0,01	Pós-doutorado	29,00	0,02
				Doutorado	29,03	
				Ensino Superior	29,10	
				Mestrado	29,73	
				Especialização	31,71	

Nota: η^2 = eta quadrado parcial (tamanho de efeito).

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Observa-se que, em relação à idade, os participantes se diferenciaram, ainda que sem formação de subconjuntos, sendo que, nos fatores intencionalidade da ação e eficácia no manejo de classe, os participantes com idades a partir de 51 anos obtiveram as maiores médias quando comparados com os participantes mais novos. Na comparação em função da escolaridade, os participantes com especialização obtiveram as maiores médias em realização profissional quando comparados com os demais. Considerando que, nesta dimensão, maiores pontuações implicam baixa realização, tal fato

indica que os docentes com especialização apresentam maior classificação de risco para essa dimensão do *burnout*. Ressalta-se que o tamanho do efeito foi pequeno para todas as diferenças encontradas. Em seguida, buscou-se verificar as relações entre os construtos por meio de Correlação de Pearson, tal como apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Correlações entre as dimensões de *burnout* e as dimensões de autoeficácia

Dimensões de <i>burnout</i>	Intencionalidade de ação	Manejo de classe
Exaustão emocional	-0,33 ^{**}	-0,39 ^{**}
Despersonalização	-0,46 ^{**}	-0,50 ^{**}
Realização pessoal	0,52 ^{**}	0,54 ^{**}

Nota: **p>0,001

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Todas as correlações entre as dimensões foram estatisticamente significativas, variando de magnitudes fracas a moderadas. No que concerne à direção da correlação, estas foram negativas entre as dimensões EE e DP com as duas dimensões de autoeficácia docente e positivas entre RP e intencionalidade da ação e eficácia no manejo de classe. Por fim, realizou-se uma análise de regressão linear tendo como variável dependente as dimensões de *burnout* e independente os fatores de autoeficácia docente, considerando que esta é identificada na literatura como preditora da síndrome de *burnout*. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Análise de regressão linear de autoeficácia docente predizendo os sintomas de *burnout*

Variável dependente	Modelo	β	t	Sig.
	Constante		11,272	0,00
Exaustão emocional	Intencionalidade da ação docente	-0,11	-1,054	0,29
	Eficácia no manejo de classe	-0,26	-2,512	0,01
	R ² ajustado		13,1%	
	Constante		12,716	0,00
Despersonalização	Intencionalidade da ação docente	-0,24	-2,501	0,01
	Eficácia no manejo de classe	-0,25	-2,659	0,00
	R ² ajustado		23,0%	

Continua

Continuação

Variável dependente	Modelo	β	t	Sig.
	Constante		2,582	0,01
Realização pessoal	Intencionalidade da ação docente	0,17	1,780	0,07
	Eficácia no manejo de classe	0,38	3,975	0,00
	R^2 ajustado		29,4%	

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Tal qual pode ser observado na Tabela 4, que apresenta os resultados das análises de regressão, ao menos um dos fatores de crenças de autoeficácia docente foi capaz de prever os sintomas de *burnout* com significância estatística. Os coeficientes de determinação (R^2 ajustado) explicaram de 13,1% (EE) a 29,4% (RP) da variabilidade. Apenas na dimensão DP os dois fatores de autoeficácia docente predisseram o sintoma de modo significativo estatisticamente.

DISCUSSÃO

De acordo com os resultados do estudo, 41,6% dos docentes do ensino superior pesquisados estão afetados pelo *burnout*. Tal dado reforça o alto índice da síndrome tanto na população geral (Gupta & Rani, 2014) como em grupos específicos como o de docentes (Carlotto & Câmara, 2017; Carlotto, 2014; Massa et al., 2016). Nesta direção, torna-se importante o desenvolvimento de estratégias preventivas para os profissionais docentes comumente submetidos às demandas excessivas de trabalho, perpassados por sentimentos de fracasso e de exaustão, que podem resultar em problemas psicológicos e físicos (Singh & Kumar, 2015).

Considerando as dimensões específicas ao *burnout*, entre os docentes investigados 25,3% apresentam-se com alta EE, 11,8% com alta DP e 15,4% com baixa RP. Esse conjunto de sintomas indica que os docentes podem estar distanciados de suas relações, insatisfeitos com o desempenho profissional e com baixa energia no enfrentamento de suas atividades (Lopes & Pontes, 2009). Outra informação relevante é sobre a gravidade dos sintomas (Cândido & Souza, 2017; Maslach, 1986), sendo que neste estudo a maior frequência foi encontrada para aqueles atingidos com uma única dimensão (30,9%) classificados com gravidade baixa, seguidos daqueles com duas dimensões afetadas (10,4%) de gravidade moderada e apenas um docente com três dimensões afetadas (0,3%) atingindo a classificação severa.

A identificação precoce tanto da presença de sintomas de *burnout* como da instalação da síndrome por meio da gravidade dos sintomas ajuda no desenvolvimento de ações para reduzir danos. De tal modo, seria de grande importância o desenvolvimento de serviços especializados para diagnóstico precoce de demandas dos docentes, bem como um serviço estruturado para manejo e intervenção. Aliado ao serviço em saúde mental, tornam-se fundamentais políticas de valorização profissional, de modo que o plano de carreira dos docentes, a rotina laboral e as relações estabelecidas em sala ou nas instituições sejam percebidos como aspectos motivadores que gerem maior satisfação laboral e, conseqüentemente, um dos menores motivos para que o adoecimento seja desencadeado (Carlotto & Câmara, 2017; Costa & Rocha, 2013).

De modo mais específico, verificou-se que docentes do sexo feminino apresentaram maiores médias de sintomas de *burnout* nas dimensões EE e RP, aspecto comum também em mulheres de outras categorias profissionais (Beschoner, Braun, Schönfeldt-Lecuona, Freudenmann, & Von Wietersheim, 2016; Schadenhofer, Kundi, Abrahamian, Stummer, & KautzkyWiller, 2018). Cabe ressaltar que mulheres, na população geral, são mais propensas ao sofrimento mental e adoecimento (Piccinelli & Wilkinson, 2000), evento que se replica também para trabalhadoras (Tostes, Albuquerque, Silva, & Petterle, 2018). Um fator social importante para este elemento pode ser o fato de mulheres exercerem múltiplas jornadas, tendo que dar conta das demandas laborais formais e serem sobrecarregadas pelo trabalho doméstico (Araújo & Carvalho, 2009).

Verifica-se ainda que a síndrome de *burnout* também é influenciada pelo grau de escolaridade, sendo que os docentes com menor titulação além da graduação apresentaram pontuações maiores em baixa realização profissional e havendo uma diminuição da classificação conforme aumenta o grau de escolaridade. Estes resultados corroboram os estudos de Carlotto e Palazzo (2006), ao relatar que o *burnout* ocorre quando determinados recursos pessoais são perdidos ou inadequados para lidar com as demandas que lhes são feitas no contexto do trabalho. Por outro lado, notou-se que a autoeficácia docente, seja para a eficácia do manejo de sala como para intencionalidade da ação, aumentou conforme a idade dos participantes também aumentava. Esse dado pode ocorrer em função de que, com o passar dos anos, há uma percepção mais realista da autoeficácia, diminuindo o efeito de subestimação da crença e com maior repertório de aprendizagem comportamental (Bandura, 1986).

Levando em consideração os apontamentos da literatura de que a autoeficácia pode atuar como fator protetivo para o desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Carlotto, Dias, Batista, & Diehl, 2015; Wang et al., 2015), buscou-se analisar as relações entre os construtos e o papel preditivo das crenças de autoeficácia em relação aos sintomas de *burnout*. As correlações entre os construtos, ainda que com magnitude moderada, indicaram que quanto maior a crença na autoeficácia, seja para intencionalidade de ação ou para eficácia no manejo de classe, menores tendem a ser os sintomas de EE e DP. Ademais, maiores níveis de autoeficácia resultam em maiores pontuações em realização pessoal. Tais resultados sugerem que, na medida em que o professor acredita na sua capacidade de lidar com seus alunos, tem controle sobre a sala, favorece discussões críticas, motiva os alunos, estabelece rotina e tende a diminuir os sintomas como esgotamento emocional, endurecimento afetivo e insensibilidade.

A análise de regressão reforça esses achados ao indicar que ao menos um dos fatores de autoeficácia prediz a sintomatologia de *burnout*. A crença na eficácia no manejo de classe prediz significativamente, de modo negativo, o desenvolvimento da EE e DP e, positivamente, os níveis de RP. Já a crença na intencionalidade da ação docente teve poder preditivo apenas para os sintomas de despersonalização de modo negativo. Esses resultados corroboram os apontamentos de que a autoeficácia tem capacidade de prevenir o desenvolvimento do adoecimento decorrente de estresse laboral como o *burnout* (Carlotto et al., 2015; Wang et al., 2015).

Considerando os resultados encontrados nesta pesquisa, o desenvolvimento de intervenções de autoeficácia para docentes emerge como um aspecto capaz de proteger os professores da síndrome de *burnout*. Frente a isso, é importante que sejam desenvolvidas estratégias interventivas que permitam aos docentes terem melhores capacidades de enfrentamento do cotidiano da sala de aula e seus percalços (Dalcin, & Carlotto, 2018), além do investimento na valorização da carreira docente. Como apontado por Silva, laochite e Azzi (2010), bem como identificado neste estudo, a baixa autoeficácia percebida tende a aumentar a possibilidade da alta EE, da DP e a sensação de falta de RP. O desenvolvimento de crenças reais e positivas de autoeficácia podem auxiliar na resolução de questões desafiadoras e estressantes entre professores e alunos (Ferreira & Azzi, 2011), assim como favorecer uma atitude proativa que diminua a incidência do *burnout*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos objetivos deste estudo, pode-se constatar que há uma incidência significativa da síndrome de *burnout* nos docentes do ensino superior que participaram desta pesquisa, o que afeta em maior proporção as mulheres e os docentes com menor escolaridade. Além disso, foi possível ver o efeito preditor das crenças de autoeficácia em relação aos sintomas de *burnout*, de modo que é possível inferir que o fortalecimento das crenças de autoeficácia pode possibilitar a diminuição da incidência da síndrome. Os achados também reforçam a importância de intervenções em saúde mental no trabalho, uma vez que a severidade dos sintomas tem impacto direto na vida pessoal e profissional dos docentes, refletindo na eficácia laboral.

Neste sentido, sugerem-se apontamentos para novos estudos e pesquisas futuras sobre a temática. Uma vez que a autoeficácia se refere a uma crença, seria importante que em outros estudos sejam verificadas as crenças reais, por meio de investigação qualitativa que permita confrontar as respostas dadas para determinar se as crenças estão sendo subestimadas ou superestimadas. Ressalta-se, também, a necessidade de estudos que investiguem não só os sintomas, mas as condições e significados atribuídos ao trabalho, bem como os determinantes sociais que podem afetar mais um grupo do que outro, como no caso das mulheres, que apresentaram maior incidência da síndrome neste estudo. Pesquisas que contemplem essas demandas elencadas podem superar as limitações deste estudo, visando assim buscar entendimento para o fato de essas crenças se mostrarem fortalecidas apesar da alta incidência de *burnout*.

Por fim, espera-se que estudos com essa finalidade possam contribuir com explicações que favoreçam o reconhecimento das interferências das crenças de autoeficácia no trabalho docente e possível adoecimento. Deste modo, será possível desenvolver programas que atuem na prevenção e enfrentamento e que contemplem o desenvolvimento da autoeficácia em professores como medida de prevenção ou reabilitação da síndrome de *burnout*, evitando, dessa forma, que o *burnout* prevaleça nos docentes e diminuindo a severidade dos sintomas e os impactos na saúde do docente e no ensino em geral.

REFERÊNCIAS

- Araújo, T. M. D., & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, 30(107), 427-449. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200007>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2001). MBI – maslach burnout inventory e suas adaptações para o Brasil. In Sociedade Brasileira Psicologia (Org.), *Anais da 32ª Reunião Anual de Psicologia* (pp. 84-85). Rio de Janeiro: SBP. Recuperado em 23 de novembro de 2020 de <http://www.sbponline.org.br/resources/anais/2001.pdf>
- Beschoner, P., Braun, M., Schoenfeldt-Lecuona, C., Freudenmann, R. W., & Von Wietersheim, J. (2016). Gender aspects in female and male physicians: occupational and psychosocial stress. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59(10), 1343-1350. <https://doi.org/10.1007/s00103-016-2431-7>
- Cândido, J., & Souza, L. R. (2017, janeiro 28). Síndrome de Burnout: as novas formas de trabalho que adoecem. *Psicologia.pt*. Recuperado em 25 de agosto de 2020 de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1054.pdf>
- Carlotto, M. S. (2014). Prevenção da Síndrome de Burnout em professores: um relato de experiência. *Mudanças: Psicologia da Saúde*, 22(1), 31-39. <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v22n1p31-39>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2017). Riscos psicossociais associados à síndrome de burnout em professores universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 447-457. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036>
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>
- 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. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200102>
- Casa ONU Brasil. (2019, maio 29). Síndrome de burnout é detalhada em classificação internacional da OMS. *Notícias*. Recuperado em 19 de junho de 2020 de <https://nacoesunidas.org/sindrome-de-burnout-e-detalhada-em-classificacao-internacional-da-oms/amp/>
- Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educar em Revista*, (58), 237-252. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43236>
- Castelo, L. B., & Luna, I. N. (2012). Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 30(68), 27-42. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5882>
- Costa, F. R. C. P., & Rocha, R. (2013). Fatores estressores no contexto de trabalho docente. *Revista Ciências Humanas*, 6(1), 18-43. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2013.v6.n1.a51>
- Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2014). Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. *Psico-USF*, 19(2), 265-275. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002011>

- Dalcin, L., & Carlotto, M. S. (2018). Avaliação de efeito de uma intervenção para a síndrome de *burnout* em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 141-150. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013718>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia* (L. Viali, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708. <https://doi.org/10.1348/000709905X37253>
- 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). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 17 de agosto de 2019 de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251184>
- Ferreira, L. C. M. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia, Ensino & Formação*, 5(2), 19-37.
- Ferreira, L. C. M., & Azzi, R. G. (2010). Docência, *burnout* e considerações da teoria da auto-eficácia. *Psicologia, Ensino e Formação*, 1(2), 23-34.
- Ferreira, L. C. M., & Azzi, R. G. (2011). *Burnout* do professor e crenças de auto-eficácia. *Eccos Revista Científica*, 26, 179-91. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n26.2149>
- Gomes, A. R., Oliveira, S., Esteves, A. D. J., Alvelos, M., & Afonso, J. M. (2013). Stress, avaliação cognitiva e *burnout*: um estudo com professores do ensino superior. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 1(1), 6-26.
- Gupta, M., & Rani, S. (2014). *Burnout*: a serious problem prevalent among teachers in the present times. *Journal of Education and Research*, 4(1), 1-9.
- laochite, R. T., & Azzi, R. G. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659-669. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.7472>
- Khan, M. S. (2014). Teacher *burnout*: causes and prevention. *Vetri Education*, 9(2), 15-22.
- Kourmousi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers Public Health*, (4), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>
- Lopes, A. P., & Pontes, E. A. S. (2009). Síndrome de *burnout*: um estudo comparativo entre professores das redes públicas estadual e particular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 275-281. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200010>
- Maslach, C. (1986). *Maslach burnout inventory* (2a ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job *burnout*. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Massa, L. D. B., Silva, T. S. S., Sá, I. S. V. B., Sá Barreto, B. C., Almeida, P. H. T. Q., & Pontes, T. B. (2016). Síndrome de *burnout* em professores universitários. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 27(2), 180-189. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i2p180-189>

- Padilla, A. A. G., Bonivento, C. V. E., & Suarez, P. (2017). Síndrome de burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65-126. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170>
- Pepe-Nakamura, A. P. (2002). *Síndrome de burnout: estudo de variáveis sócio-demográficas, psicossociais e patologia* (Tese de Doutorado). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha. Recuperado em 19 de junho de 2019 <http://www.usc.es/gl/servizos/publicacions/teses/psicologia.html>
- Piccinelli, M., & Wilkinson, G. (2000). Gender differences in depression: critical review. *The British Journal of Psychiatry*, 177(6), 486-492. <https://doi.org/10.1192/bjp.177.6.486>
- Polydoro, S., Winsterstein, P. J., Azzi, R. G., Carmo, A. P., & Venditti Jr., R. (2004). Escala de auto-eficácia do professor de Educação Física. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 330-337). Braga: Psiquilíbrios.
- Rocha, M. S. A. (2009). Autoeficácia Docente no Ensino Superior (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP. Recuperado em 19 de junho de 2019 de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251766>
- Saborio Morales, L., & Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.
- Schadenhofer, P., Kundi, M., Abrahamian, H., Stummer, H., & KautzkyWiller, A. (2018). Influence of gender, working field and psychosocial factors on the vulnerability for burnout in mental hospital staff: results of an Austrian crosssectional study *Scandinavian journal of caring sciences*, 32(1), 335-345. <https://doi.org/10.1111/scs.12467>
- Silva, A. J., laochite, R. T., & Azzi, R. G. (2010). Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16(4), 942-949. <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942>
- Singh, P. P., & Kumar, R. (2015). Role stress among more and less experienced high school teachers of western Uttar Pradesh. *Indian Journal of Applied Research*, 5(5), 19-21. <https://doi.org/10.1111/scs.12467>
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. D., Silva, M. J. D. S., & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, 42(116), 87-99. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Wang, H., Hall, N., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>