

# DOCÊNCIA, BURNOUT E CONSIDERAÇÕES DA TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA

*Teaching, Burnout and Considerations on the Theory of Self-efficacy*

Luiza Cristina Mauad Ferreira<sup>1</sup> e Roberta Gurgel Azzi<sup>II</sup>

<sup>1</sup> Centro Universitário de Itajubá. Doutoranda em psicologia da educação - UNICAMP  
luizamaud@hotmail.com

<sup>II</sup> Universidade de Campinas. Doutora em psicologia da educação - UNICAMP  
betazzi@uol.com.br

Recebido em: 25 de maio de 2009. Aceito em: 23 de junho de 2009

## RESUMO

O objetivo deste ensaio é retomar as discussões sobre o processo de *burnout* do professor a partir de considerações da teoria social cognitiva sobre os processos explicativos do fenômeno. Privilegiou-se, neste texto, a introdução de informações sobre *burnout* e autoeficácia docente, destacando o entrelaçamento entre esses temas por acreditarmos que a teoria da autoeficácia possa trazer contribuições relevantes para a superação do atual cenário da produção de *burnout* em contextos educativos. É nessa direção que o presente artigo apresenta uma linha de investigação recente que vem se delineando na última década: a síndrome de *burnout* e a autoeficácia docente. Considerando a constatação da falta de professores no ensino, quer pelo abandono, quer pelo não ingresso na carreira e a incidência de adoecimento desse profissional, aliados aos baixos índices dos resultados educacionais, urge buscar possibilidades teórico-empíricas para se compreender melhor as relações então estabelecidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria social cognitiva. Autoeficácia docente. Síndrome de *burnout*. Trabalho docente.

## ABSTRACT

The objective of the present essay is to recapture the debate on teacher *Burnout* process introducing considerations from the Social-Cognitive Theory to the explanatory processes of the phenomenon. The text emphasizes information on *Burnout* and teaching self-efficacy, highlighting the bonds between these themes, once we believe that the self-efficacy theory may bring relevant contributions to overcoming the current scenario of *Burnout* production within educative contexts. It is towards this direction that the current article presents a recent line of investigation, which has been gaining shape during the last decade, the *Burnout* Syndrome and the teaching self-efficacy. In view of the lack of teachers, either due to abandoning the career or not entering it, or even due to the high incidence of illnesses among these professionals, it is of utmost importance to search for theoretical-empiric theories to better understand the presently established relations.

**KEYWORDS:** Social Cognitive Theory. Teaching self-efficacy. *Burnout* Syndrome. Teaching work.

## INTRODUÇÃO

Estudos apresentados em uma série de relatórios têm mostrado que o cenário educacional enfrenta dificuldades para a aquisição e a permanência do professor em atividade (SEB/MEC, 2007; OIT, 1981; SAEB, 2003). Diversos fatores parecem contribuir para essa situação, tais como questões salariais, contextos educativos que apresentam condições adversas estruturais ou organizacionais, desdobramentos de políticas educacionais, etc. Além do ingresso e do abandono, há, também, no movimento de instabilidade do docente em sua plena possibilidade de ação, situações que geram afastamentos por saúde, e que têm entre as razões os diagnósticos de *burnout*.

Nessa direção, é necessário considerar a dimensão subjetiva como um elo importante na explicação das condições que envolvem o afastamento de docentes, seja ele temporário ou definitivo. É considerando o contexto de adoecimento do professor que se vai abordar o recorte da dimensão subjetiva a partir de duas vertentes de discussão: o fenômeno do *burnout* e a crença de autoeficácia docente. A teoria social cognitiva, de Bandura, em especial o conceito de autoeficácia docente – que seria a crença dos professores em suas próprias capacidades de desempenhar atividades docentes que os levem a atingir os resultados esperados – amplia a possibilidade de investigação de relações entre construtos psicológicos, como a própria autoeficácia, e a ação/profissão docente.

O objetivo deste ensaio é retomar as discussões sobre o processo de *burnout* do professor à luz da teoria social cognitiva, buscando processos explicativos do fenômeno para essa forma de adoecimento do professor.

## SÍNDROME DE BURNOUT E BURNOUT DO PROFESSOR

O trabalho, haja vista sua permanência na vida do ser humano muitas vezes em mais de um terço das horas de seu dia, constitui e é constituído por características objetivas da atividade laboral executada, e subjetivas, próprias do indivíduo que a executa. Para Carlotto (2002), o ser humano executa tarefas diárias de sobrevivência e encontra nelas tanto a satisfação laboral quanto o cansaço físico, o emocional e o cognitivo. As atividades laborais podem ser causa de insatisfação, desinteresse e dependência profissional, sendo apontadas como fontes de irritação, agressão e exaustão e de não identificação do sujeito com o que realiza como trabalho. Visto sob essa perspectiva, o trabalho é tanto fonte de prazer quanto de desprazer, ou ainda de doença (DEJOURS, 1992).

As doenças ocupacionais, definidas como aquelas decorrentes do tipo de trabalho executado e do ambiente onde é executado, têm sido foco de estudos de várias áreas relacionadas à saúde do trabalhador, além da Medicina do trabalho. A Psicologia, em especial, vem se ocupando da questão da saúde mental no trabalho, e o profissional psicólogo, em sua formação, vem sendo preparado para investigar e intervir nessas questões.

No Brasil, segundo estatísticas do Instituto Nacional de Seguridade Social referentes apenas aos trabalhadores com registro formal, os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefícios previdenciários como auxílio-doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadorias por invalidez (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001).

O aspecto formal de execução das tarefas que compõem as atividades laborais e também as relações sociais estabelecidas nesse cotidiano é expressão ativa da constituição do trabalhador como sujeito, decorrendo dessa relação sua realização pessoal, seus projetos de futuro e suas expectativas de sucesso. Tal relação é tão contundente que Codo (1988, p. 21) afirmava que “há

sem dúvida conhecimentos a serem debatidos com a população, como, por exemplo, os efeitos psíquicos das intoxicações pela poluição industrial ou pela agroindústria, pelo 'stress' crônico do trabalho penoso e alienante..." com vistas à Constituinte a ser realizada na época, que propunha que as doenças mentais fossem consideradas como doenças profissionais, uma vez que o nexo entre trabalho e essas doenças já havia sido amplamente documentado, sendo passíveis de serem enquadradas na Lei n. 6.367, de 1976, que dispõe sobre acidentes de trabalho.

O reconhecimento dos efeitos psíquicos como doenças profissionais já é contemplado pelas leis brasileiras. O Decreto nº 3048, de 06 de maio de 1996, sobre a regulamentação da Previdência Social, em seu Anexo II, aponta, como um dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais, a sensação de estar acabado – síndrome de *burnout* – síndrome de esgotamento profissional, conforme previsto no artigo 20 da Lei nº 8.213/91.

Benevides (2008) apresenta elementos que permitem conhecer os marcos definidores da investigação sobre o trabalhador e as condições de trabalho a partir da década de 70. Tais marcos descreveram um conjunto de sintomas relacionados às atividades desenvolvidas pelo trabalhador, em especial os trabalhadores que desempenhavam tarefas de cuidado ou que mantinham uma relação próxima com pessoas.

A busca por evidências empíricas da relação entre as manifestações de esgotamento físico, a falta de realização pessoal nas atividades desenvolvidas e o distanciamento do outro dependente do trabalho a ser realizado acentuou-se, inicialmente, nas áreas profissionais da saúde.

Em 1974, Fraudenberg, em seu artigo seminal de abordagem clínica intitulado *Staff Burnout*, apresenta a relação explícita entre a atividade laboral e os problemas dela decorrentes, muito embora, como relatado por Benevides, a adoção desse vocábulo já ter sido feita em 1969, por Brandley, ao descrever o que denominou *staff-burnout*. Maslach e Jackson, em trabalho de 1981, são as responsáveis pela difusão que acabou despertando internacionalmente o interesse por essa síndrome laboral.

A síndrome de *burnout* tem sido caracterizada nos estudos já citados como resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a fatores estressantes do trabalho que geram exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos. São relatados, ainda, fadiga física e cansaço cognitivo, resultado de exposição prolongada a *stress* relacionado com o trabalho em uma relação próxima com pessoas. Está diretamente ligada a fatores estressantes do trabalho, não podendo ser confundida com transtornos mentais tais como depressão e ansiedade. Avaliando-se as manifestações clínicas de ambos, encontram-se, nos depressivos, maior submissão à letargia e a prevalência dos sentimentos de culpa e derrota, enquanto, nas pessoas com *burnout*, são mais marcantes o desapontamento e a tristeza. Os indicativos de *burnout* também não podem ser confundidos com um estado de fadiga passageira que é superado após um período de descanso, nem tampouco serem superpostos a estratégias de enfrentamento de delineamentos psicológicos (fuga e esquiva), pois o trabalhador permanece executando as atividades, apesar de cada vez mais se distanciar dos que estão sob seus cuidados. Diferentemente do estresse, que se manifesta sem associação específica com alguma atividade e se relaciona a um esgotamento que interfere na vida pessoal, a síndrome de *burnout* apresenta-se como experiência individual e específica do contexto do trabalho e mantém sempre o caráter negativo da experiência para as pessoas que a desenvolvem (BENEVIDES-PEREIRA, 2008).

A autora ressalta, ainda, a partir da análise de estudos realizados, a existência de estabilidade dos sintomas relatados, que apontam, assim, a cronicidade de um estado físico, emocional e cognitivo mais fortemente relacionado à execução específica das tarefas exigidas pelo trabalho relacional, em que as interações pessoais são a base das atividades. Elimina-se, portanto, a atribuição a fatores de personalidade, como o neuroticismo, e a situações demográficas, como, por exemplo, a idade.

Destaca também que as diferentes designações com as mesmas características da síndrome, como estresse laboral, estresse profissional, estresse assistencial, estresse ocupacional, estresse ocupacional assistencial, desgaste profissional ou síndrome do esgotamento profissional dificultam um levantamento de pesquisas na área. Vale ressaltar, entretanto, que todas as designações se referem a atividades de caráter assistencial/cuidador e de proximidade com outros seres humanos.

As pesquisas de medidas específicas realizadas por Calton et al. (1988) consideraram que estresse e *burnout* são dois construtos realmente distintos, pois, no *burnout*, os sentimentos são sempre negativos.

Breso, Salanova, Schaufeli e Nogareda (2007) apresentam uma síntese da evolução dos instrumentos e da população investigada no início das pesquisas sobre o construto. Enquanto em 1981 os estudos se restringiam aos profissionais de ajuda e serviços, com o *Inventário MBI – Human Services*, de Maslach e Jackson, em 1996, já se estendiam a todo tipo de profissional, com medidas obtidas pelo instrumento *MBI General Survey*, de Schaufeli, Leiter, Maslach e Jackson. Em 2002, as investigações estenderam-se também a estudantes universitários, com o instrumento *MBI – Student Survey*, desenvolvido por Schaufeli, Salanova, González Romá e Bakke. Os instrumentos a cada década vêm se diversificando quanto às populações investigadas e buscando estreitar, em suas análises, as relações já estabelecidas.

As pesquisas, desde então realizadas tendo como foco o *burnout*, vêm aumentando em quantidade e diversificação de ambientes de investigação, tais como no esporte (GARCEZ DE LOS FAYOS; VIVES, 2002), nas relações familiares (MELAMED; SHIRON; TOKER et al., 2006) e também em profissionais como policiais municipais (PIERÓ, 2002) ou atendentes de cabine de avião (HEUVEN et al. 2006). Diferentes instrumentos de medida têm sido utilizados, a partir da escala *MBI – Maslach Burnout Inventory*, elaborada por Maslach e Jackson (1974), que tem o adoecimento do trabalhador como foco.

Dominich (2002) relatou uma pesquisa recente do *International Stress Management – ISMAS*, que identificou o Brasil, entre Estados Unidos, Alemanha, França, Israel, Japão, China, Hong Kong e Fiji como o segundo colocado em número de trabalhadores acometidos pela síndrome de *burnout*, ficando atrás apenas do Japão. Essa manifestação se caracteriza pela presença de três fatores: a) exaustão ou total esgotamento da energia física e mental, ou seja, desgaste e falta de energia; b) despersonalização ou estabelecimento de relações interpessoais totalmente desprovidas de afeto, ou *objetificação* das relações, e c) redução da realização pessoal e profissional, ou insatisfação pessoal na realização das tarefas laborais, com uma conseqüente autoavaliação negativa de suas habilidades e competências para a execução dessas tarefas, o que acarreta sério comprometimento profissional.

Codo (1999), executando a mais extensa pesquisa que se tem notícia sobre as relações de trabalho de uma categoria profissional no Brasil – com duração de dois anos e 52000 professores

de 1440 escolas localizadas nos 27 Estados da Federação – verifica que o *burnout* se instala em decorrência do sofrimento psíquico gerado pela dedicação a uma atividade para a qual não existe remuneração adequada, mas desvalorização profissional, baixa autoestima e falta de percepção, pelo trabalhador, dos resultados do trabalho que desenvolve.

Considerando as características atuais da função de professor, esta se apresenta como uma das profissões que estariam sujeitas à manifestação da síndrome, uma vez que a dimensão social/relacional para a execução da tarefa laboral é uma constante. A proximidade e os comportamentos de cuidado são emergentes no tocante à interação professor-aluno, assim como o volume de trabalho exaustivo (classes numerosas, pouca valorização profissional, baixa remuneração, condições ambientais adversas, violência). Da mesma forma, o estabelecimento de metas em relação aos resultados obtidos pelos alunos faz parte do planejamento das atividades docentes, e o seu descumprimento seria um fator a mais a ser acrescentado à possível vulnerabilidade desse profissional ao *burnout* (LABONE, 2002).

Em 2002, Moreno-Jimenes et al. destacam a vulnerabilidade do professor às condições de instalação do processo de *burnout* mediante a inadequação da organização acadêmica e o desequilíbrio entre as expectativas de realização profissional e os resultados conseguidos. Para Reinhold (2004), nessa situação, o profissional da educação lança mão de estratégias de enfrentamento inadaptadas, o que leva ao esgotamento emocional, pessoal e profissional e agrava a sensação de inadequação ao posto de trabalho, com atitudes de negatividade e de distanciamento em relação aos alunos. As reformas educacionais e a implantação de diretrizes, também no âmbito educativo, exigem do profissional de educação persistência e inovação, além de alto envolvimento cognitivo com as tarefas pertinentes.

Leite e Souza (2008), em trabalho de revisão de 50 dissertações de mestrado, 10 teses de doutoramento e 4 livros publicados entre 1999 e 2006, versando sobre condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil, apresentam o Estado da Arte desse tema, e concluem que, das 65 obras consultadas, 19 versam sobre a síndrome de *burnout* em professores, o que reafirma a importância de maiores estudos nessa direção.

Uma linha de pesquisa de extrema importância foi conduzida na investigação das causas dos afastamentos por licença de saúde dos servidores da educação no Estado de Minas Gerais, por Gasparini (2005) e Fonseca (2001). Foram verificadas significativas porcentagens de afastamento por licença de saúde no segmento de professores, sendo que esses afastamentos se acentuam ao final dos trimestres e diminuem após feriados e férias de verão, o que sugere uma estreita relação entre tempo de trabalho e adoecimento do professor.

Uma constatação feita por Soratto e Pinto (2003) coloca o adoecimento do professor pelo desenvolvimento da síndrome de *burnout* em uma situação ainda mais alarmante ao afirmarem os autores que, apesar de não mais suportar o que faz, o professor continua na ativa, desempenhando suas atividades rotineiras, buscando estratégias de enfrentamento e colocando em risco sua saúde.

Considerando a falta de professores no ensino médio apontada pelos relatórios citados anteriormente e a incidência de adoecimento desse profissional, urge buscar possibilidades de desenvolvimento de estratégias pessoais de enfrentamento que possibilitem o não adoecimento e que também fortaleçam a capacidade crítico-avaliativa dos professores. Assim, os conceitos de autoeficácia e autoeficácia docente passam a ser foco de reflexão frente ao cenário acima descrito.

## **AUTOEFICÁCIA E AUTOEFICÁCIA DOCENTE**

A teoria social cognitiva, de Albert Bandura (1986), tem como um dos pilares centrais o conceito de autoeficácia, que seria a crença que os indivíduos têm em sua condição de desempenhar atividades que os levem a atingir os resultados esperados.

Segundo Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia ajudam a determinar o que fazer, como fazer, por quanto tempo se fará e quanto esforço será empreendido para tal realização, proporcionando as bases para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais, estando, dessa maneira, diretamente ligadas ao funcionamento humano.

Para Bandura (1997), a constituição dessas crenças se dá principalmente pela avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo ou das experiências de domínio, mas também ocorre por meio das experiências vicárias, da persuasão verbal e dos estados afetivos e fisiológicos em que as dimensões do sujeito interatuam.

Para o autor, a fonte das experiências diretas, ou seja, a avaliação que as pessoas fazem do resultado de sua performance, coloca o sujeito em relação direta com os julgamentos de suas capacidades e dos cursos de ação escolhidos, fortalecendo-os ou enfraquecendo-os. A fonte de experiência vicária, calcada na aprendizagem por observação, faz com que o indivíduo observe a ação do(s) modelo(s) social(ais), avaliando-a e posteriormente agindo mediante o que foi observado. A fonte de persuasão verbal estaria diretamente ligada ao comportamento verbal do(s) outro(s) frente à realização de atividades. Afirmativas de possibilidade de realizações de sucesso emitidas por persuasores que avaliam a real habilidade do persuadido em executar as tarefas são fontes de criação, manutenção e aumento de crenças de autoeficácia. Os estados afetivos e fisiológicos, ou seja, os estados de humor, a ansiedade e o estresse interferem na capacidade avaliativa das pessoas, podendo diminuir ou aumentar as crenças de autoeficácia. Os indivíduos têm a capacidade de alterar seus pensamentos e sentimentos por processos autorregulatórios, e podem alterar esses estados fisiológicos, transformando pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades em pensamentos positivos e capacitantes.

O poder preditivo das crenças, em relação à cognição ou à escolha das tarefas, da motivação ou de como nos sentimos em relação a determinadas atividades e os comportamentos emitidos para a realização das tarefas deram destaque ao conceito de autoeficácia percebida, principalmente pelo seu poder explicativo (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Bandura (1997) destaca ainda o quanto a autoeficácia percebida para atingir a demanda ocupacional afeta os níveis de estresse e a saúde física do trabalhador e o quanto alguns ambientes organizacionais contribuem para o senso de eficácia desse trabalhador. Sem dúvida alguma, tanto as condições do ambiente quanto as ações empregadas para atender à demanda, às condições fisiológicas do trabalhador e às crenças de autoeficácia interatuam e possibilitam ou não a resolução da condição estressora. Os indivíduos com alta autoeficácia percebida decidem resolver o problema empregando estratégias que melhoram seu trabalho e, ao contrário, aqueles com baixa autoeficácia ocupacional percebida, que é um mediador central do *burnout*, que acreditam que pouco podem fazer para alterar a situação em que se encontram, apresentam estratégias disfuncionais para aliviar a tensão, como, por exemplo, o professor que não busca alternativas de apresentação de um mesmo conteúdo de diferentes maneiras, limitando-se a atribuir ao aluno o baixo desempenho que apresenta.

As crenças de autoeficácia influenciam muitos aspectos da vida das pessoas independentemente de pensarem de forma positiva (produtiva e otimista) ou de forma negativa (pessimista e debilitante). São constituídas ao longo da vida do indivíduo pela interação das dimensões cognitiva/afetiva, comportamentais e ambientais. "Evidências empíricas têm demonstrado o quanto as crenças do professor em sua eficácia instrucional parcialmente determinam o quanto os professores estruturam as atividades acadêmicas em suas classes e avaliam os estudantes em suas capacidades intelectuais" (BANDURA, 1997, p. 240).

Considerando essa breve descrição das crenças de autoeficácia, de como elas influenciam as ações humanas em diferentes contextos e de como são constituídas, pode-se pensar na função docente e em como essas crenças exercem influência no exercício das atividades docentes, na escolha das tarefas, no dispêndio de esforço e na aquisição de competências (SCHUNK, 1991).

Verifica-se também que a crença do professor em que sua ação docente traga efeitos produtivos e relevantes para seus alunos altera tanto o desempenho dos alunos quanto o do próprio professor (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Fives (2003) e Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) destacam que a crença de autoeficácia do professor como um construto é um aspecto integral do processo de ensinar. Entretanto, há outros autores, como Parkay (1998), que se referem ao senso de eficácia de ensinar dos professores como suas crenças na habilidade em executar as ações necessárias para ensinar.

Adota-se, neste texto, a definição mais recente apresentada por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), em que se considera como aspecto integral do ensinar o "julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados" (p.783).

O interesse desse conceito no exercício da docência apresenta a possibilidade de o professor agir, exercendo um efeito relevante no envolvimento e na aprendizagem dos alunos, considerando sua crença – como docente nessa ação – e contemplando a diversidade desses alunos (POLYDORO; et al. 2004; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001). No domínio educativo, as crenças de autoeficácia exercem papel fundamental, dado que os estudos mostram que a auto-eficácia do professor é positivamente relacionada a vários comportamentos produtivos, incluindo organização, planejamento e uso de atividades baseadas na aprendizagem do aluno (NAVARRO, 2002; SHAUGHNESSY, 2004).

A estreita relação existente entre a autoeficácia do docente e a aprendizagem do aluno tem sido consistentemente investigada em diferentes países. Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), revendo a produção internacional, verificaram que as investigações até então produzidas sobre essa relação se dirigem ao aprimoramento do construto, à verificação das variáveis envolvidas na sua constituição e ao seu fortalecimento e à avaliação de instrumentos de medida.

Gibson e Dembo (1984), em investigação inicial, observaram o manejo de classe de professores com alta e baixa autoeficácia percebida, e verificaram que estes variavam no esforço, no tempo dedicado às atividades docentes e nas relações com estudantes com baixa produtividade. Os professores com alta eficácia percebida dedicavam mais tempo às atividades acadêmicas, disponibilizavam mais alternativas para o sucesso dos estudantes com mais dificuldade e, em consequência, ampliavam as possibilidades de sucesso do aluno, oferecendo mais situações que pudessem servir de experiência.

Woolfolk e Hoy (1990) e Navarro (2002), dando continuidade à investigação no domínio educativo, verificaram o impacto da ação do professor no desempenho do estudante e na motivação para continuidade das tarefas. Bzuneck (2000), após uma revisão de pesquisas realizadas nas últimas duas décadas, conclui a estreita relação encontrada entre alta crença de eficácia docente e melhores desempenhos acadêmicos dos alunos. Os referidos estudos apresentam a importância desse construto para a aprendizagem do aluno referindo-se também ao esforço e à persistência do professor frente a situações adversas muitas vezes encontradas.

Ainda Bzuneck (1996, 2000, 2003), Polydoro, Winterstein e Azzi (2004), Iachite (2008) e Rocha (2009), citando alguns trabalhos, também apresentam a determinação parcial das crenças dos professores como capazes de manejar a situação acadêmica e, assim, de alterar sua ação docente.

Cada vez mais se ampliam as possibilidades de investigação de relações entre o construto de autoeficácia e a ação/profissão docente, e é nessa direção que este artigo pretende apresentar uma recente linha de investigação que vem se delineando na última década.

## **RELAÇÕES ENTRE *BURNOUT* E AUTOEFICÁCIA E O CONTEXTO DE TRABALHO DO PROFESSOR**

Ao contemplar, no construto de autoeficácia docente, a persistência nas tarefas descritas bem como o grau de esforço para realizá-las, a importância do apoio institucional e dos pares e a avaliação positiva das capacidades do professor para executar as ações necessárias para o desempenho pode-se investigar o quanto as percepções de autoeficácia interferem no sucesso ou no insucesso das ações escolhidas.

Percepções de baixa autoeficácia geram comportamentos de evitação e ansiedade que são fatores primordiais para o desenvolvimento de *burnout* nas três dimensões que o compõem: exaustão física e emocional, despersonalização ou indiferença nas relações e sensação de fracasso profissional (BANDURA, 1977).

O autor, ao reafirmar os estudos até então realizados sobre a relação entre o *burnout* e a autoeficácia, vai além, dizendo que é comum encontrar níveis de *burnout* em professores, pois estes são expostos por muito tempo a estressores ocupacionais. Pelas conclusões das pesquisas elencadas no item anterior, verifica-se que essas apontam a incidência de *burnout* nos professores que, por se depararem com estressores ocupacionais por tempo prolongado, não se percebem capazes de enfrentá-los, evitando-os e, em consequência, aumentando a exaustão emocional, a despersonalização e a sensação de falta de realização pessoal. Na direção contrária, professores que se percebem capazes de resolver as questões acadêmicas direcionam seus esforços para resolvê-las, isto é, dispõem esforços ou determinam cursos de ação para a execução das tarefas resolutivas, apresentando autoeficácia percebida para lidar com esses estressores ocupacionais.

Albert (2007) investigou a relação entre a autoeficácia e o modelo de ensino autônomo no *burnout* de professores e encontrou correlações negativas e significativas entre a dimensão de exaustão física e emocional e a autoeficácia docente. Investigando ainda a relação entre a autoeficácia percebida de receber suporte no trabalho da direção e de outros professores e os níveis de *burnout*, encontrou forte correlação negativa entre as variáveis, ou seja, quanto maior a percepção de existência de suporte por parte da diretoria e dos professores, menores os níveis de



*burnout*. No mesmo estudo, constatou o quanto a autoeficácia percebida para resolver as relações desafiadoras e estressantes entre professores e alunos é um preditor de *burnout* nesse professor.

Entre as investigações dos construtos de autoeficácia e *burnout* no Brasil, podemos citar Belli-co da Costa (2003), que, discorrendo sobre a teoria social cognitiva, de Bandura, e o conceito de autoeficácia, apresenta pesquisa-piloto, realizada com 35 professores, que utilizou o inventário de Jerbeck e Bellico da Costa, de 1999. Os resultados apresentaram a incidência de níveis de *burnout* nesses professores e de dados correlacionais negativos entre a presença de *burnout* e a alta autoeficácia percebida. Tais resultados, apesar de advirem de estudo-piloto, indicam a necessidade de se ampliar essas investigações, pois a relação entre a autoeficácia percebida e o desenvolvimento ou não da síndrome é perceptível.

As condições do trabalho docente vêm sendo confirmadas pelos dados então divulgados como precárias e facilitadoras do desenvolvimento de doenças ocupacionais, em especial o *burnout*, contribuindo para o abandono da profissão nos anos iniciais de carreira e para a não escolha da função como atividade profissional. Bandura (1977) enfatiza a importância da autoeficácia percebida na manutenção e no engajamento em programas protetores da saúde e na melhoria da performance e das realizações pessoais e laborais.

A figura do professor é central para que mudanças possam ser feitas na questão da saúde desse profissional. A leitura psicológica do conceito de autoeficácia, na teoria social cognitiva de Bandura (1986), apresenta possibilidades de se desenvolver, nesse profissional, uma percepção pessoal de que é capaz de lidar com as situações adversas pessoais e ambientais e que é possível desenvolver estratégias de enfrentamento que lhe permitirão continuar sua trajetória, contribuindo para que não se agrave ainda mais a escassez de professores no ensino médio. Essa é uma teoria consistente que explica tanto a incidência da síndrome quanto a sua ausência, e que coloca assim a alternativa real de se buscarem estratégias de enfrentamento, de mudanças de contextos e de situações adversas que proporcionariam investidas na direção do ingresso, da condução das ações e da permanência desse professor na carreira docente.

Privilegiou-se, neste texto, a introdução de informações sobre *burnout* e autoeficácia docente, procurando-se destacar o entrelaçamento entre esses temas por acreditar que a teoria da autoeficácia possa trazer contribuições relevantes para a superação do cenário desalentador da produção de *burnout* em contextos educativos.

Conhecer, pela expressão da subjetividade dos próprios sujeitos, como seus processos de adoecimento são gerados e mantidos constitui possibilidade de investigação que pode oferecer subsídios para apontar caminhos que proporcionem mudanças efetivas nas condições promotoras do adoecimento no exercício da docência. A crença na necessidade de alternativas em prol de melhorias na realidade, as quais se entende que passam pela compreensão da relação entre o desenvolvimento de *burnout* e a autoeficácia docente, desperta o interesse pela realização de estudos sobre esses constructos. No entanto, vale lembrar, conforme já assinalado por Bandura (1997) ao destacar a interatuação de fatores cognitivos, comportamentais e ambientais, que mudanças significativas envolvem, necessariamente, mudanças nas percepções dos indivíduos bem como nas condições objetivas no contexto de trabalho. O papel das percepções e das ações individuais está sempre circunscrito ao contexto social, dele sendo também determinante.

**REFERÊNCIAS**

- ALBERT, R. L. *The impact of self-efficacy and autonomous learning on teacher burnout*. Requirements of the doctor degree in education. Regent University, United States, 2007.
- 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. cap. 7. p. 149-159.
- AZZI, R. G.; BANDURA, A.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva – conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.
- BELLICO, A. E. da C. Auto-eficácia e burnout. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, ano 1, n. 1, p. 34-67, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.dpi.uem.br/Interacao/Numero%201/PDF/Artigos/Sumario.pdf>>
- BENEVIDES, P. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- BRASIL. INEP/MEC. *Documento sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica*, 2003.
- BRASIL. *Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 ago. 1991. (Atualizada até dez. 2008). Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1991/8213.htm>>. Acesso em: 19/05/2009.
- BRASIL. *Decreto nº 3.048, de 06 mai. 1999*. Instituto Nacional de Seguro Social. Aprova o Regulamento da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 7 mai. 1999. Republicado em 12 mai. 1999. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3048.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica*, composta pelos conselheiros Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel, tomando por base o documento da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC). Maio 2007.
- BRASIL. MPS-Ministério da Previdência e Assistência Social. *Doenças relacionadas ao trabalho; Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde*. Brasília, DF: MS, 2001.
- BRASIL. MPS-Ministério da Previdência e Assistência Social. *Anuário Estatístico da Previdência Social*. Brasília, DF: MPS/DATAPREV, 2001.
- BRESSO, E.; SALANOVA, M.; SCHAUFELLI, W.; NOGAREDA, C. 2007.
- NTP 732: *Síndrome de estar quemado por el trabajo "burnout" (III)*: instrumento de medición. Disponível em: <[http://iaprl.asturias.es/opencms/es/instituto/riesgos\\_laborales/ergonomia/ergo03/ergo03.html](http://iaprl.asturias.es/opencms/es/instituto/riesgos_laborales/ergonomia/ergo03/ergo03.html)>. Acesso em: 12 mai 2009.

- 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 auto-eficácia 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.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.
- CALTON, G.; GROSSNICKLE, W. F.; COPE, J. G., LONG et al. Burnout and stress among employees at a state institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retarded*, n. 93, p. 300-304, 1998.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, v. 7, p. 21-29, 2002.
- CODO, W. *Educação, carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CODO, W. Saúde mental e trabalho: uma urgência prática. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, p. 20-24, 1988.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. Trad. A. I. Paraguay; L. L. Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- DOMENICH, M. Síndrome de burnout. *Folha de São Paulo*, São Paulo, caderno Empregos, p. 1, 30 jun. 2002.
- FIVES, H. *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge?* In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, University of Maryland, Estados Unidos, 2003.
- FONSECA, C. C. de O. P. da. *O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- FRANÇA, H. H. A. Síndrome de "burnout". *Revista Brasileira de Medicina*, v. 44, p. 197-199, 1987.
- FREUDENBERG, H. J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, v. 30, p. 159-165, 1974.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J.; VIVES, L. Variables motivacionales y emocionales implicadas en el síndrome de burnout en el contexto deportivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Castellón, v. 5, p. 11-12, 2002. Disponível em: <URL:http://reme.uji.es>. Acesso em: 12 mai. 2009.
- GASPARINI, S. M. *Transtornos mentais em professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 4, p. 569-582, 1984.
- GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis. 1997. Disponível em: 10.1590/S0036-3634200200010000536342002000100005-8&lng=en&nr=iso> Acesso em: 19 mai. 2009.

- GIL-MONTE, Pedro R. The factorial validity of the Maslach burnout inventory-general survey (MBI-GS) Spanish Version. *Salud Pública Méx.*, Cuernavaca, v. 44, n. 1, jan. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036)> Acesso em: 19 mai. 2009.
- IAOCHITE, R. T. *Auto-eficácia de docentes de educação física*. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. (Coord.) *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil*. Resenhas, v. 2008. Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2006.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, n. 2, p. 99-113, 1981.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, v. 52, p. 397-422, 2001.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA-HERNÁNDEZ, E.; GÁVEZ, M.; GONZÁLEZ, J.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. A avaliação do burnout em professores: comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, n. 7, p. 11-19, 2002.
- PARKAY, F.; GREENWOOD, G.; OLEJNIK, S.; PROLLER, N. A study of the relations among teacher efficacy, locus of control and stress. *Journal of Research and Development. Education*, v. 21, n. 4, p. 13-22, 1988.
- POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P.; AZZI, R. G. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2004.
- ROCHA, M. S. *A auto-eficácia docente no ensino superior*. Tese (doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2009.
- SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, n. 26, p. 207-231, 1991.
- SHAUGHNESSY, M. F. An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 2, p. 153-176, 2004.
- SORATTO, L.; PINTO, R. M. Atitudes no trabalho e burnout. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 278-281.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, n. 17, 2001. p. 783-805.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.
- UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. *Pesquisa nacional UNESCO*. São Paulo: Moderna, 2004.
- WOOLFOLK, A.; HOY, W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 81-91, 1990.