



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**A influência da satisfação no trabalho e da crença de
autoeficácia do professor no seu engajamento profissional: o
caso dos docentes do ensino médio da rede pública estadual
da cidade de Aracaju – Sergipe**

Rivanna Conceição Santos

Orientador(es) | Maria de Lurdes Moreira

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**A influência da satisfação no trabalho e da crença de
autoeficácia do professor no seu engajamento profissional: o
caso dos docentes do ensino médio da rede pública estadual
da cidade de Aracaju – Sergipe**

Rivanna Conceição Santos

Orientador(es) | Maria de Lurdes Moreira

Évora 2021



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Maria de Lurdes Moreira (Universidade de Évora) (Orientador)
Marília Favinha (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Finalmente é chegada a hora de agradecer, de reconhecer a importância de muitas outras pessoas para que eu conseguisse chegar ao fim dessa jornada.

Começo por agradecer a todas as professoras e professores que contribuíram de forma positiva para a minha formação humana e acadêmica ao longo da minha vida.

Agradeço à Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe pela permissão concedida para o afastamento de minhas funções laborais, possibilitando a realização desta importante etapa de evolução acadêmica. Neste ponto, faço um agradecimento especial à amiga, Professora Maryvan Silveira, pelas fundamentais orientações e pelo suporte oferecido. Além de todos os professores e legisladores que um dia lutaram e foram responsáveis por aprovar a lei que hoje nos dá o direito de, enquanto professores, ausentarmos-nos de nosso exercício pedagógico, de forma remunerada, a fim de que possamos investir em nossa formação continuada.

Agradeço à Universidade de Évora e aos professores do Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas pelo conhecimento fornecido ao longo destes dois anos de formação. Agradeço, nomeadamente, à Professora Doutora Maria de Lurdes Moreira, por aceitar-me como orientanda, e à Professora Doutora Marília Favinha por ter sido sensível aos percalços que enfrentei nesse processo. Agradeço às amigas mestrandas, pelo compartilhamento de conhecimento e experiências e pelo apoio prestados nessa desafiante caminhada, nomeadamente à amiga Adelaide Almeida que sempre tornou a minha experiência de estar a milhares de quilômetros longe de casa mais fácil e afetuosa.

Agradeço à Doutora em Educação, Daniela Couto Guerreiro Casanova, que mesmo sem nos conhecermos, foi sensível ao meu pedido de ajuda, fornecendo-me artigos e escalas publicados por ela própria, e algumas orientações.

Agradeço aos Professores Doutores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe: Elder Cerqueira Santos, Walter Lisboa Oliveira, André Faro Santos e Marley Rosana Melo de Araújo, por concederem-me algumas orientações quando me encontrava com dificuldades acerca dos caminhos iniciais da investigação. Ainda agradeço à Professora Doutora Fátima Leal, do Departamento de Psicologia da

Universidade de Évora, por sua disponibilidade em oferecer algumas orientações objetivas e acolhedoras que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos que enfrentei nessa caminhada. Grata pela generosidade de todos.

Imensa gratidão a todos os docentes da Rede Pública Estadual de Educação de Sergipe que aceitaram dar a sua contribuição a esta pesquisa. Sem a sua participação esta investigação não seria possível.

Agradeço a todas as amigas e amigos que me apoiaram na decisão de enfrentar a experiência do mestrado em um outro país, e que me deram suporte acadêmico e emocional nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Segue meu agradecimento especial: às amigas e colegas de trabalho da escola e “família” Poeta Garcia Rosa; à Franci Alves, Fernanda Araújo, Jéssica Dantas, Gorette Nunes e Bruno de Britto, especialistas, mestres e doutorandos que, cada um, à sua medida, contribuiu decisivamente para que eu concluísse este trabalho, seja com palavras de encorajamento, que me forneceram força e percepção de capacidade para seguir em frente, ou seja pelo envio de produções acadêmicas e assessoria direta ao meu trabalho, compartilhando ideias e impressões sobre a pesquisa. Além do constante apoio afetivo, agradeço à amiga Keyte Monique de Jesus pela parceria de todas as horas, e por permitir que eu voltasse à Portugal para continuar o mestrado com a tranquilidade que eu precisava por saber que ela cuidaria de duas vidas preciosas para mim.

Agradeço ao meu namorado, Pedro Bandeira Simões e à sua família, que chegaram à minha vida a meio caminho dessa jornada acadêmica, mas foram responsáveis por torná-la menos pesada. Obrigada, querido, pelo constante apoio.

Por fim, agradeço o afeto positivo de todos, pois os desafios que enfrentamos são transpostos com mais facilidade quando nos sentimos queridos e apoiados.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os professores, nomeadamente, à minha mãe, Osmira Conceição Santos (em memória), professora que dedicou a sua vida ao exercício pedagógico na rede pública, alfabetizando crianças e adultos com responsabilidade, competência e dedicação, que inspiram minha intervenção profissional até os dias de hoje.

RESUMO

A literatura científica tem apresentado, nas últimas décadas, a importância do engajamento das pessoas para a promoção da qualidade do trabalho. A satisfação profissional e a crença de autoeficácia dos trabalhadores são duas variáveis apontadas em pesquisas como preditoras do vigor, dedicação e absorção, correspondentes ao engajamento dos indivíduos à sua atividade profissional. Este conhecimento, produzido a partir do diálogo entre a Psicologia do Trabalho e das Organizações e da Teoria Social Cognitiva, vem expandindo-se para os vários setores laborais, nomeadamente, a área da educação. Diante das correlações apontadas entre estas variáveis, a presente pesquisa teve como objetivo “Analisar a influência da satisfação no trabalho e da crença de autoeficácia dos professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da cidade de Aracaju sobre o seu engajamento profissional”. Os resultados, obtidos através das análises estatísticas realizadas no SPSS, apontam que a satisfação profissional e a crença de autoeficácia influenciam positivamente o nível de engajamento no trabalho dos participantes da presente pesquisa. Também verificamos que a satisfação profissional apresentou um nível mais elevado de predição em relação ao engajamento no trabalho do que a autoeficácia, na amostra de professores participantes da investigação. Os resultados deste estudo, somados a outras investigações com um maior número de participantes e com a utilização de métodos quantitativos, podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas a impulsionar estas variáveis, ao nível da gestão governamental e da administração escolar direta. Desta forma, esta investigação poderá contribuir com a qualidade do trabalho docente e o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Satisfação profissional, crença de autoeficácia, engajamento profissional, professor, condição docente, qualidade da educação.

The influence of job satisfaction and teacher self-efficacy belief in their professional engagement: the case of high state public school teachers in the city of Aracaju - Sergipe.

ABSTRACT

The scientific literature has presented, in the last decades, the importance of people's engagement for the promotion of the quality of work. Professional satisfaction and the belief in workers' self-efficacy are two variables identified in researches as predictors of vigor, dedication and absorption, corresponding to the engagement of individuals in their professional activity. This knowledge, produced from the dialogue between Work and Organizational Psychology and Social Cognitive Theory, has been expanding to the various labor sectors, namely, the area of education. In view of the correlations pointed out between these variables, the present research aimed to "Analyze the influence of job satisfaction and the belief in self-efficacy of teachers from the Secondary School of the State Public Network of the city of Aracaju on their professional engagement". The results, obtained through the statistical analyzes carried out in the SPSS, point out that professional satisfaction and the belief in self-efficacy positively influence the level of engagement in the work of the participants in this research. We also observed that job satisfaction showed a higher level of prediction in relation to engagement at work than self-efficacy, in the sample of teachers participating in the investigation. The results of this study, added to other investigations with a larger number of participants and the use of quantitative methods, can contribute to the development of public educational policies aimed at boosting these variables, at the level of government management and direct school administration. In this way, this investigation can contribute to the quality of teaching work and the success of students' learning.

Keywords: Job satisfaction, self-efficacy belief, professional engagement, teacher, teaching condition, quality of education.

ÍNDICE

Agradecimentos	
Dedicatória	
Resumo	
Abstract	
Índice de figuras	
Índice de tabelas	
Índice de gráficos	
Índice de Siglas e Abreviaturas	
INTRODUÇÃO	1
Problematização do tema	1
Objetivos da investigação	3
Justificação da pesquisa.....	4
Estrutura da dissertação	4
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo 1 – Um olhar sobre a Educação através da Teoria Social Cognitiva em diálogo com a Psicologia do Trabalho e Organizacional	8
1.1. A influência da autoeficácia no exercício docente.....	9
1.2. A satisfação profissional e a sua relação com o trabalho docente.....	15
1.3. O engajamento no trabalho docente e suas relações com a autoeficácia e a satisfação profissional.....	24
Capítulo 2 – A condição docente na contemporaneidade	30
Parte II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
Capítulo 3 – Opções metodológicas	42
3.1. Delineamento.....	42
3.2. Participantes.....	44
3.3. Instrumentos.....	44
3.3.1. Questionário de caracterização da amostra.....	45
3.3.2. Escala de Satisfação no Trabalho (EST) – Versão Reduzida.....	45

3.3.3. Escala de Crenças docentes sobre Autoeficácia - Teacher Self-Efficacy Scale – Short Version	46
3.3.4. Utrecht Work Engagement Scale (UWES) - Short Version.....	47
3.3.5. Escala de Progresso de Objetivos.....	48
3.4. Procedimentos para a elaboração e coleta de dados da pesquisa	49
3.5. Procedimentos para análise dos dados.....	50
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados.....	50
4.1. Caracterização dos participantes.....	51
4.2. Primeira etapa da apresentação e análise dos resultados	54
4.2.1.a) Diagnóstico descritivo acerca do nível de <i>satisfação no trabalho</i> da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju....	54
4.2.1.b) Descrição acerca do nível da <i>crença de autoeficácia</i> da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju.....	59
4.2.1.c) Descrição acerca do nível de <i>engajamento no trabalho</i> da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju.....	65
4.3. Segunda etapa da apresentação e análise dos resultados.....	67
Considerações Finais	76
Implicações para a prática e para a investigação.....	76
Limitações.....	78
Recomendações para futuros estudos.....	79
Referências	80
Apêndices.....	88
Documentos preparatórios para entrada no campo de investigação.....	89
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	93
Tabelas.....	94
Questionário de Caracterização dos participantes.....	98
Anexos – Instrumentos: Escalas	99
Escala de satisfação no trabalho – EST.....	100
Teacher Self-Efficacy Scale – Short Version.....	101
Utrecht Work Engagement Scale (UWES) - Short Version.....	102
Progresso de Objetivos.....	103

Índice de figuras

Figura 1 - Os cinco fatores de satisfação no trabalho numa abordagem multidimensional.....	20
Figura 2 - Antecedentes, correlatos e consequências de satisfação no trabalho.....	21

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	93
Tabela 2 - Caracterização profissional dos participantes.....	94
Tabela 3 - Escores de satisfação com o trabalho, autoeficácia docente e engajamento no trabalho de cada um dos participantes.....	68
Tabela 4 - Média, desvio padrão e pontuações mínima e máxima dos escores de satisfação com o trabalho, autoeficácia docente e engajamento no trabalho dos participantes enquanto grupo.....	70
Tabela 5 - Regressão Linear com Escore de Engajamento no trabalho como variável desfecho.....	73

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Gênero dos participantes. Fonte: dados da pesquisa.....	51
Gráfico 2 - Nível de formação dos participantes. Fonte: dados da pesquisa.....	52
Gráfico 3 – Área de graduação dos participantes.....	52
Gráfico 4 - Formação continuada dos participantes.....	52
Gráfico 5 – Modalidade de ensino médio que leciona.....	53
Gráfico 6 - Área das disciplinas ministradas.....	53
Gráfico 7 – Redução de carga horária de trabalho.....	54
Gráfico 8 - Respostas ao fator “satisfação com o salário”	55
Gráfico 9 – Respostas ao fator “satisfação com as promoções”	55
Gráfico 10 – Média de respostas aos fatores “satisfação com o salário” e “satisfação com as promoções”	56
Gráfico 11 - Respostas ao fator “satisfação com os colegas”.....	57
Gráfico 12 – Respostas ao fator satisfação com a chefia”	57
Gráfico 13 - Média de respostas aos fatores “satisfação com os colegas” e “satisfação com a chefia”	58
Gráfico 14 – Respostas ao fator “satisfação com o trabalho”	58
Gráfico 15 - Média de respostas ao fator “satisfação com o trabalho”	59
Gráfico 16 – Respostas ao fator “Eficácia no relacionamento com os estudantes”	60
Gráfico 17 - Média de respostas ao fator “Eficácia no relacionamento com os estudantes”	61
Gráfico 18 – Respostas ao fator “Eficácia com as estratégias de ensino”	62
Gráfico 19 - Média de respostas ao fator “Eficácia nas estratégias de ensino”	63
Gráfico 20 – Respostas ao fator “Eficácia no manejo em sala de aula”	64
Gráfico 21 - Média de respostas ao fator “Eficácia no manejo em sala de aula”	65
Gráfico 22 – Resposta ao nível de engajamento dos participantes.....	66
Gráfico 23 - Média de respostas ao nível de engajamento dos participantes.....	67
Gráfico 24 - Associação entre Satisfação e engajamento com o trabalho entre os participantes.....	72
Gráfico 25 - Associação entre autoeficácia docente e engajamento com o trabalho entre os participantes.....	72

Índice de siglas e abreviaturas

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

EST - Escala de Satisfação no Trabalho

UWES - Utrecht Work Engagement Scale

TSC - Teoria Social Cognitiva

AE - Autoeficácia

CO - Comportamento Organizacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

TALIS - Teaching and Learning International Survey

MSCST - Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho

JDR-WE - Job Demand Resources

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OIT - Organização Internacional do Trabalho

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SEDUC/SE - Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe

DEA - Diretoria de Educação de Aracaju

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

Problematização do tema

A investigação científica na área da educação, ao longo da história, tem se concentrado nos grandes temas pedagógicos, nomeadamente nos fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, à procura de soluções para a problemática do insucesso escolar, observamos o elevado número de publicações sobre o currículo, os objetivos educacionais, as metodologias de ensino, os processos de avaliação, a educação inclusiva, a relação professor-aluno, entre outros.

Entretanto, são crescentes os debates acerca da centralidade da figura do professor na intermediação do processo educativo. Afinal, a atividade profissional docente exerce um papel fundamental no processo civilizatório da humanidade e no desenvolvimento socioeconômico da sociedade, uma vez que é responsável por educar e preparar as futuras gerações para a vida e para o trabalho.

A relevância destas considerações promoveu o desenvolvimento de estudos que passaram a dirigir os olhares dos pesquisadores para este profissional, indagando os fatores que interferem de maneira positiva e negativa no seu bem-estar e no seu engajamento ao trabalho. Essa percepção contribuiu para o crescimento, nas últimas décadas, do número de pesquisas centradas não unicamente na forma como os professores ensinam, mas fundamentalmente como se sentem e vivenciam sua carreira profissional e suas condições de trabalho. De acordo com Nóvoa (1999), no início da década de 1980 a literatura científica pedagógica recolocou os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, através de estudos sobre a vida, as carreiras e os percursos profissionais dos docentes.

Pesquisas com esse foco de investigação verificaram a influência de vários condicionantes sobre o bem-estar, a saúde e o trabalho dos professores, responsáveis por gerar consequências para a qualidade dos sistemas de ensino. Muitas investigações voltadas para esta perspectiva têm apresentado como a atuação pedagógica dos professores junto aos estudantes é prejudicada pelo mal-estar docente. Esse mal-estar é gerado frequentemente pelo excesso de demandas e inadequadas condições de trabalho, somados ao comportamento disruptivo dos alunos, baixos salários e à violência vivida

no cotidiano escolar (Cortez, Souza, Amaral, & Silva, 2017; Guedes, 2019; Miranda, 2017; Moscoso & Murillo, 2017).

Os estudos neste campo abordam, em grande medida, ensaios, estudos descritivos e análises reflexivas acerca dos condicionantes macroestruturais (econômico-sociais), que se refletem nos baixos salários, desvalorização social da carreira docente, condições inadequadas de trabalho, contribuindo para uma relevante compreensão política, estrutural e sociológica da situação investigada. (Ferreira, Dal Bó, Amaral-Rosa, & Ramos, 2020; Silva, 2019; Trein, 2020).

Por outro lado, encontramos na literatura científica, um crescente interesse de pesquisadores que apontam construtos psicológicos, ocupando-se com a compreensão de outra dimensão destes fatos sociais. Dentre estes construtos, a *autoeficácia*, a *satisfação no trabalho* e o *engajamento profissional* merecem atenção devido à sua capacidade de ajudar-nos a compreendermos os dilemas, no âmbito da atuação profissional dos professores, numa perspectiva diagnóstica e prognóstica. (Jackson Filho, 2015; Pocinho & Perestrelo, 2011; Ramos et al., 2018; Silva, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Os três construtos acima mencionados, e as relações que estabelecem entre si, constituem-se no foco central desta investigação, em diálogo com os fatores macroestruturais anteriormente citados. Portanto, é fundamental apresentarmos introdutoriamente suas definições, a partir dos lastros teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

A autoeficácia é um conceito ligado à capacidade de auto direcionamento e de regulação da atuação humana, apresentado por Bandura (1997) como a crença de um sujeito acerca da sua capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo (Pedro, 2011). Na presente investigação os termos *autoeficácia* e *percepção de eficácia* são utilizados para referir-se ao mesmo construto.

A satisfação profissional apresenta-se como um estado geral positivo e emocionalmente ajustado pelas desejadas recompensas alcançadas através do trabalho. (Bastos, 1995; Cordeiro-Alves, 1991; Evans, 1998; Gursel, Sunbul & Sari, 2002; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2002, citado por Pedro, 2011). No presente estudo são utilizados

os termos *satisfação profissional* e *satisfação no trabalho* para referir-se ao mesmo construto.

O engajamento no trabalho consiste em um estado motivacional positivo manifesto em sentimentos de vigor, absorção e dedicação ao trabalho. (Ferreira et al., 2016). Nesta dissertação são utilizados os termos *engajamento no trabalho* e *engajamento profissional* para referir-se ao mesmo construto.

As investigações na área das ciências da educação, norteadas por tais construtos da Teoria Social Cognitiva e da Psicologia do Trabalho e das Organizações, permitem análises diagnósticas e propositivas mais assertivas em relação a questões que se apresentam como problemáticas nos sistemas educativos, a exemplo do mal-estar dos professores. Este mal-estar é expresso pelo aumento de casos de absentismo, estresse crônico, depressão, crises de pânico, burnout, e abandono da carreira docente. (Barros et al., 2019; Capone & Petrillo, 2018; Koga et al., 2015; Lapo et al., 2003; Miranda, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tostes et al., 2018).

Este cenário atinge a classe profissional de professores mundialmente, e é tão preocupante que impeliu os diretores da Unesco, da Unicef, do PNUD e da OIT a publicarem uma mensagem divulgada quando da comemoração do Dia Mundial dos Professores, em 2010. Neste comunicado, manifestaram a sua preocupação com a escassez de professores que se começa a verificar por todo o mundo (Pocinho e Perestrelo, 2011).

Tendo em conta a influência do mal-estar docente no seu nível de engajamento profissional, e, portanto, na qualidade da educação e no sucesso acadêmico dos alunos, a referente pesquisa levanta o problema acerca da seguinte indagação: **Em que medida os construtos da satisfação profissional e da autoeficácia do professor interferem no seu engajamento no trabalho?**

Objetivos da investigação

A fim de responder a nossa questão de investigação, elaboramos objetivos gerais e específicos. Antes ressaltamos que o vocábulo “ensino médio”, utilizado nesta dissertação, corresponde ao “ensino secundário” em Portugal.

Objetivo geral: Analisar a influência da *satisfação no trabalho* e da *crença de autoeficácia* dos professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da cidade de Aracaju sobre o seu *engajamento profissional*.

Objetivos específicos:

a) Realizar um diagnóstico descritivo acerca do nível de *satisfação no trabalho* da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju;

b) Realizar um diagnóstico descritivo acerca do nível da *crença de autoeficácia* da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju;

c) Realizar um diagnóstico descritivo acerca do nível de *engajamento no trabalho* da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju;

Justificação

Na senda destas premissas encontra-se a relevância do nosso estudo, a possibilidade de contribuir para a qualidade do sistema educativo, a partir do diagnóstico acerca de dois fatores que influenciam de maneira negativa e positiva o engajamento profissional da amostra de professores do ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju – Sergipe. Consequentemente, fornece o seu contributo para o sucesso acadêmico dos alunos.

Outrossim, o diagnóstico e as análises acerca dos construtos centrais de nossa investigação: satisfação profissional, autoeficácia e engajamento no trabalho, podem favorecer o bem-estar e a qualidade de vida dos professores.

Estrutura da dissertação

Após a fase introdutória, este trabalho organiza-se em função de duas partes principais, sendo a Parte I o Enquadramento teórico, e a Parte II a Metodologia de investigação.

O Enquadramento teórico subdivide-se em dois capítulos, designadamente o primeiro, *Um olhar sobre a Educação através da Teoria Social Cognitiva em diálogo*

com a *Psicologia do Trabalho e Organizacional*, está organizado em três subcapítulos: *A influência da autoeficácia no exercício docente*; *A satisfação profissional e a sua relação com o trabalho docente*; *O engajamento no trabalho docente e suas relações com a autoeficácia e a satisfação profissional*. Tal como o nome indica, o primeiro capítulo aborda a Educação, nomeadamente a figura do professor, sob o viés de construtos que fazem parte do universo teórico e investigativo da Teoria Social Cognitiva (autoeficácia) e da Psicologia do Trabalho e Organizacional (satisfação profissional e engajamento no trabalho). Em consonância com estudos recentes, neste capítulo abordamos como cada um dos conceitos de autoeficácia, satisfação profissional e engajamento no trabalho influenciam o exercício profissional docente, e as relações preditivas existentes entre si.

Sendo assim, pretendemos ampliar a pesquisa sobre uma problemática da área educacional por meio de um estudo que atravessa os muros do campo epistemológico da educação, por entendermos que o conhecimento se constitui em rede, onde as diferentes áreas interconectam-se, a fim de ampliarmos os olhares sobre o tema de investigação. A esse respeito, Nicolescu (1997) afirma que “a indispensável necessidade de *pontes* entre as diferentes disciplinas é atestada pelo surgimento da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade em meados do século XX.” (p.1).

O segundo capítulo do Enquadramento teórico, *A condição docente na contemporaneidade*, aborda a complexidade e os desafios do exercício profissional dos professores. Tal conjuntura é apresentada como a configuração da atual condição de trabalho destes profissionais, que tem sido apontada como preditora do seu mal-estar. Aqui, discorreremos sobre o mal-estar docente, tendo como referência a conceituação do criador desta expressão, o espanhol José Manoel Esteve (1992). Em seguida, abordamos a literatura científica brasileira e internacional sobre os riscos para a saúde, decorrentes do exercício profissional docente. No transcorrer do capítulo, em paralelo, são estabelecidas relações entre a condição docente na contemporaneidade e sua relação com a autoeficácia, a satisfação profissional e o engajamento no trabalho dos professores.

A segunda parte desta dissertação descreve o estudo empírico realizado, através de dois capítulos. No terceiro capítulo, *Metodologia de investigação*, apresentamos: a

natureza da investigação, pesquisa quantitativa; os sujeitos de investigação; a descrição dos Instrumentos de coleta de dados: Questionário de caracterização da amostra, Escala de Satisfação no Trabalho – (Siqueira, 2008), Escala de Crenças docentes sobre Autoeficácia - Teacher Self-Efficacy Scale – Short Version (Tschannen-Moran & Woolfolk-Roy, 2001), Utrecht Work Engagement Scale (UWES) - Short Version (Schaufeli et al., 2006) e Escala de Progresso de Objetivos -Lent & Brown, 2011); e os Procedimentos metodológicos realizados no percurso da investigação.

O quarto capítulo, *Apresentação, análise e interpretação dos resultados* é composto por: apresentação dos resultados dos construtos teóricos mensurados pelas escalas, análise e interpretação dos resultados.

Por fim, com base nos resultados e na discussão acerca dos mesmos, chegamos às *Considerações finais*, onde são apresentadas as principais conclusões alcançadas neste estudo, incluindo os seus contributos para a prática e para a investigação, as limitações do mesmo e recomendações para futuros estudos. Em seguida, podem ser consultadas as referências bibliográficas utilizadas no texto, os apêndices e os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Um olhar sobre a Educação através da Teoria Social Cognitiva em diálogo com a Psicologia do Trabalho e Organizacional

Nos sistemas educativos, entre os vários atores que fazem parte da comunidade escolar, os professores são os responsáveis diretos pela aplicação das diretrizes que os configuram. Sendo assim, a estes é dada a incumbência pela formação humana geral e profissional de um país. Estas considerações ressaltam o papel fulcral dos professores no modelo educativo formal, contribuindo com o processo de humanização e desenvolvimento socioeconômico das sociedades, ao educar as futuras gerações para a vida e para o trabalho. As referidas funções, atribuídas à instituição escolar e aos professores, são referenciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. No seu título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 2º, a LDB determina que a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB, 2019).

Apesar do decisivo papel que desempenham, os docentes são comprometidos frequentemente pelo excesso de demandas e inadequadas condições de trabalho, que entre outros fatores apresentados por pesquisas recentes nesta área, afetam diretamente a qualidade da educação (Cortez et al, 2017; Guedes, 2019; Miranda, 2017; Moscoso & Murillo, 2017). Perante esta compreensão acerca da centralidade da figura do professor na intermediação do processo educativo, é mister o desenvolvimento de estudos que dirijam seus olhares para este profissional, indagando os fatores motivacionais que interferem de maneira positiva e negativa no seu bem-estar e no seu engajamento ao trabalho.

Nesta perspectiva, as investigações na área da Teoria Social Cognitiva e da Psicologia do Trabalho e Organizacional têm oferecido contribuições diagnósticas que permitem análises propositivas e mais assertivas para questões que se apresentam como problemáticas no campo educacional. Um exemplo relevante para esta pesquisa diz respeito às publicações sobre a crescente fragilidade do engajamento profissional de professores no Brasil, e em um número significativo de outros países, expresso pelo aumento do absentéismo e do abandono da carreira.(Lapo et al., 2003; Miranda, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007). A estes fatores somam-se o elevado número de professores

afastados de suas funções laborais temporariamente, por meio de licença, ou permanentemente, através de readaptação de suas funções laborais, relacionadas ao exercício pleno de lecionar, para atividades pedagógicas transversais e técnico-administrativas. Em grande parte de ambas as situações, a causa geradora de tais afastamentos do trabalhador de sua função docente é decorrente de doenças físicas, psicossomáticas e mentais associadas ao exercício profissional (Lapo et al, 2003; Barros et al, 2019).

O diálogo entre essas áreas de conhecimento tem promovido uma compreensão ampliada e mais aprofundada acerca da dinâmica organizacional escolar e das relações do professor com o seu trabalho (Ramos et al., 2018; Pauli, Tomasi, Gallon, & Coelho, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2016; 2015; 2007). Tais conhecimentos podem gerar impacto na formação docente, na configuração e gestão dos sistemas educativos, além de contribuições para o bem-estar dos professores. Destarte, a qualidade da educação escolar pode adquirir benefícios.

O presente estudo segue essa linha de pesquisa, ao propor uma investigação sobre a Educação, fundamentada nos constructos da Teoria Social Cognitiva e da Psicologia do Trabalho e Organizacional, em diálogo com fatores macroestruturais (político-econômico-sociais), refletidos nos baixos salários, desvalorização social da carreira docente e condições inadequadas de trabalho. Assim, além da compreensão estrutural, pretendemos investigar outras dimensões condicionantes deste fato social. A produção científica que se utiliza destes referenciais nos estudos na área da Educação tem abordado, em grande medida, os constructos teóricos “autoeficácia” e “satisfação profissional” como fatores relevantes para o bem-estar dos professores e para a sua dedicação e envolvimento com o seu trabalho – “engajamento profissional” (Capelo & Pocinho, 2014; Iaochite; Azzi; Polydoro & Winterstein, 2011; Pauli, Tomasi, Gallon, & Coelho, 2017; Pedro, 2011; Silva, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Esta constatação impulsionou-nos a trilhar o percurso teórico descrito nas páginas que se seguem.

1.1. A influência da autoeficácia no exercício docente

Os professores sentem-se capazes de dar aulas ao final de sua licenciatura? Quais habilidades os docentes sentem necessidade de desenvolver para lecionar? Como fatores

pessoais e o ambiente de trabalho interferem na autoeficácia docente? Em que medida a percepção de eficácia afeta o desempenho docente? Iniciamos o capítulo com estas indagações por termos em foco a centralidade do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, somado ao princípio de que todos somos sujeitos atravessados por nossa subjetividade ontogenética.

Portanto, dito de outra forma, nossa prática profissional interfere e sofre interferências constantes de nossas crenças norteadoras, que se constituem de forma dinâmica ao longo de nossas vidas. Esta compreensão é corroborada por Moreira (1997) citado por Iaochite, Azzi, Polydoro, & Winterstein (2011) ao questionar a naturalização de uma suposta motivação inerente ao professor e à profissão docente:

Em geral, as instituições de ensino consideram que o professor é naturalmente motivado e a profissão docente, por si só, proporciona o suporte à dedicação e eficiência do seu trabalho. Esta premissa precisa ser repensada, pois (...) a literatura tem trazido à luz, evidências que contradizem esta perspectiva simplista e que mostram, como disse o autor, que **é difícil melhorar a qualidade do ensino sem entender quais são as expectativas, crenças, motivos e interesses que sustentam os professores na profissão docente** [grifo meu]. (p. 835)

Estas considerações podem ser melhor compreendidas a partir do constructo teórico autoeficácia, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC), elaborada pelo psicólogo canadense Albert Bandura na década de 70 do século XX. Vale ressaltar que o conceito autoeficácia surge como constructo científico tutelado pela abordagem da Teoria da Aprendizagem Social (*Social Learning Theory*) de Rotter em 1966, e foi seguidamente desenvolvido como eixo central da Teoria Social Cognitiva (*Social Cognitive Theory*) de Bandura a partir de 1977 (Pedro, 2011). Optamos neste estudo pelo olhar teórico-explicativo da TSC por ser a partir dele que o constructo autoeficácia tem ganhado relevância nas últimas décadas, enquanto mecanismo explanatório de sucessos e fracassos do desempenho humano.

A TSC tem seu marco fundador com a publicação do livro “*Cognitive Theory: foundations of thought and action*” de Bandura em 1986, trazendo inúmeras contribuições para a compreensão do comportamento humano nas organizações, através de estudos em diferentes campos de investigação como saúde, trabalho, esportes e educação. O conceito autoeficácia, eixo central desta teoria, refere-se à crença que o indivíduo possui na sua capacidade de realizar as atividades desejadas com sucesso

(Iaochite, Azzi, Polydoro & Winterstein, 2011). Sendo assim, Bandura (1997) citado por Iaochite (2014), define a autoeficácia como “crenças nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação requeridos para produzir determinadas realizações” (p.03). Bandura (1993, 1997) citado por Iaochite, Azzi, Polydoro & Winterstein (2011) também constatou, empiricamente, que “as crenças de autoeficácia afetam a escolha da ação, o esforço, a persistência e os sentimentos frente às adversidades durante a ação” (p.827). Portanto, a autoeficácia refere-se à percepção das pessoas a respeito de suas capacidades para exercer uma determinada atividade. Esta percepção determina como as pessoas sentem-se, pensam, motivam-se e comportam-se. Desta forma, sua crença pode afetar suas escolhas e o seu desempenho profissional, como veremos adiante.

Nesse modelo, a autoeficácia é percebida como um dos mecanismos fundamentais do agenciamento humano, no qual ser agente “significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, auto-reguladas e auto-reflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições.” (Bandura, 2005, p.15). Vale ressaltar um ponto deste fragmento do autor da TSC, colocando uma questão em aberto: Todos somos auto-organizados, proativos, autorregulados e autorreflexivos, ou temos a possibilidade de os ser?

Outro princípio norteador da visão de ser humano sob a perspectiva da TSC, é o da “reciprocidade triádica”, que envolve o comportamento (reflete as ações dos sujeitos), o meio ambiente (recursos sociais e materiais) e os fatores pessoais (eventos cognitivos, afetivos e fisiológicos), atuando entre si como determinantes interativos e recíprocos. A partir da tríade de reciprocidade da TSC, Bandura postulou que as crenças sobre autoeficácia se constituem pela interpretação e avaliação das informações advindas de quatro fontes: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados psicofisiológicos (fisiológicos e afetivos) (Bandura, 1997, citado por Silva, Barros, & Lisboa, 2011; Iaochite, 2014). Vamos exemplificar estas fontes de autoeficácia no contexto escolar.

As *experiências diretas* correspondem, por exemplo, a situações nas quais o professor viu-se frente a uma situação difícil em sala de aula e conseguiu enfrentá-la

com sucesso, servindo para encorajá-lo a enfrentar outras situações semelhantes. As *experiências vicárias* referem-se às situações nas quais a observação ou compartilhamento de experiências docentes bem sucedidas podem motivar os professores a fazerem o mesmo. A *persuasão verbal* relaciona-se às situações em que a comunicação entre os pares influencia a autoeficácia dos indivíduos, como podemos observar através dos discursos compartilhados entre o corpo docente de uma instituição escolar, que tanto podem diminuir a motivação como incrementá-la. Os *estados psicofisiológicos* correspondem às reações do organismo do indivíduo quando enfrenta situações percebidas como ameaçadoras ou estimulantes. Um professor que leciona um conteúdo num ambiente majoritariamente constituído por alunos que apresentam comportamentos que expressam indisciplina e desinteresse pela aula, por exemplo, pode apresentar sintomas de estresse, suor, tontura e dor de cabeça. Portanto, o nível de conhecimento e a forma com a qual o sujeito se relaciona com o funcionamento do seu organismo também são fundamentais para o adequado processamento cognitivo de sua autoeficácia (Silva, Barros, & Lisboa, 2011).

As considerações apresentadas permitem-nos afirmar que a investigação sobre os domínios que compõem as crenças de autoeficácia na área da educação podem contribuir para “oferecer subsídios teóricos e evidências empíricas para o desenvolvimento de outros processos envolvidos com o trabalho docente na escola, tanto quanto com aqueles ligados à formação de futuros professores” (Iaochite, Filho Matos & Sachimbombo, 2016, p.51).

Tendo em consideração que os princípios fundadores da Teoria Social Cognitiva e o seu constructo central, a autoeficácia (AE), foram apresentados em parágrafos anteriores, seguimos ao encontro da definição de *autoeficácia docente*.

Na docência, a AE é definida como o julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar, mesmo os alunos desinteressados e desmotivados (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Está relacionada à maneira como os professores encaram a profissão, estruturam suas aulas e até mesmo à concepção de que todos os alunos podem aprender, inclusive aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem (Gibbs, 2003; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Professores com crenças de AE mais fortes julgam-se capazes de intervir e influenciar a aprendizagem dos alunos (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) e, por consequência, empregam diferentes estratégias de ensino em suas aulas

(Ozder, 2011), utilizam abordagens diferentes (Onofre, Carreiro da Costa, & Garcia, 2001); são mais satisfeitos e apresentam maiores níveis de motivação para ensinar (Caprara & cols., 2006) (Iaochite; Filho; Matos & Sachimbombo, 2016, p.46).

Os conceitos acima apresentados por autores de referência nesta área de investigação, ultrapassam a discussão teórica acerca da autoeficácia docente, uma vez que são produtos de pesquisas empíricas que validaram suas questões de investigação no campo da educação. Sendo assim, são conceitos que nos convocam a lançarmos nossa atenção para as relações entre autoeficácia, satisfação e engajamento profissional do professor, e conseqüentemente, como estes podem influenciar direta ou indiretamente a qualidade do ensino.

Diante dessas considerações, diversas correntes teóricas em variados campos de investigação têm produzido um amplo conjunto de estudos “partindo-se da premissa que a ação docente é mediada pelo pensamento do professor e suas relações com a cultura em que está inserido, portanto, por suas crenças, saberes e valores.” (Iaochite, Azzi, Polydoro, & Winterstein, 2011, p.826). Esta percepção sobre os processos que mediam a práxis pedagógica refletem a perspectiva conceitual da Teoria Social Cognitiva sob o construto autoeficácia, e estão a fornecer uma contribuição importante para essas discussões.

Além da obra do fundador da TSC, Albert Bandura, é possível citar outros estudos de pesquisadores nas áreas da educação e da psicologia, acerca da autoeficácia docente, como por exemplo, no cenário internacional, Woolfolk e Hoy (1990), Lin e Gorrell (1998), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2002), Onafowora (2005), entre outros e, no cenário brasileiro, aqueles realizados por Bzuneck (1996, 2000, 2003), Pinotti (2003), Polydoro et al. (2004), Venditti Jr. (2005), Iaochite (2007) (Iaochite, Azzi, Polydoro, & Winterstein, 2011). Acrescentamos à lista de publicações brasileiras uma, dentre outras que alicerçaram esta pesquisa, Casanova & Azzi (2015), cuja relevância reside no fato deste estudo validar uma escala de autoeficácia docente para a amostra brasileira, utilizada na presente dissertação.

As pesquisas sobre autoeficácia (AE) no campo da educação, desenvolvidas no Brasil, concentram-se em três domínios: AE na formação superior, AE acadêmica e AE docente. Em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por Iaochite, Matos e

Sachimbombo (2016) com o objetivo de identificar os estudos sobre autoeficácia realizados no cenário brasileiro no período entre 2003 e 2013, os resultados revelaram que as investigações privilegiavam os domínios da autoeficácia acadêmica e autoeficácia docente.

Este estudo também apresentou, em seus resultados, que a partir de 2010, o número de publicações sobre AE no campo educacional aumentou em relação aos anos anteriores. Esse fato pode ser decorrente à publicação nacional de estudos da teoria da autoeficácia por meio de livros contendo capítulos do próprio Bandura traduzidos para o português, como, por exemplo, na obra “Teoria social cognitiva : conceitos básicos” (Bandura, Azzi e Polydoro, 2008).

Contudo, a mesma pesquisa de Iaochite, Matos e Sachimbombo (2016) constatou que o número de publicações brasileiras ainda é baixo quando comparado aos centros internacionais de investigação científica. Ademais, as publicações sobre AE no campo educacional concentravam-se até 2013, de acordo com este estudo, no sudeste e sul do país, não sendo encontradas investigações nas outras regiões do Brasil. Em São Paulo, por exemplo, temos a pesquisa quantitativa de Azzi, Guerreiro-Casanova & Dantas (2010), cujo objetivo foi mensurar a AE acadêmica de alunos do Ensino Médio, utilizando como instrumento a Escala de AE Acadêmica numa amostra de 165 alunos do Ensino Médio. Outra ilustração deste levantamento bibliográfico da produção nacional brasileira, acerca de pesquisas na área educacional com o foco no construto autoeficácia, é a investigação qualitativa realizada por Castelo e Luna (2012) em Santa Catarina, que teve como meta compreender a relação entre AE docente e identidade profissional, através da Escala de AE docente e de entrevista com oito professores do Ensino Médio (Iaochite et al., 2016).

Essas publicações estiveram concentradas nas regiões sudeste com onze publicações e sul com quatro publicações. Entre os estados, com dez artigos, São Paulo é o estado com maior número de publicações. Paraná e Santa Catarina têm duas publicações cada, enquanto Rio de Janeiro apenas uma (Iaochite et al., 2016, p. 48).

De acordo com a pesquisa bibliográfica levantada para realizar o presente estudo, os resultados permanecem equivalentes. Estes dados reforçam a necessidade de serem desenvolvidas mais pesquisas sobre a autoeficácia no campo educacional, em

especial, com as populações das regiões do Brasil onde não existem registros de publicações, a exemplo do nordeste do país, na qual se encontra a amostra desta investigação. Assim, poderemos analisar como este construto apresenta-se entre esses professores, sua possível relação com a satisfação profissional dos mesmos e como pode vir a influenciar o engajamento profissional docente do sistema de educação investigado, tendo em conta as particularidades culturais, econômicas e sociais desta região.

A crença de autoeficácia docente vem sendo associada como uma variável que contribui para o estabelecimento de ambientes favoráveis à aprendizagem, uma vez que professores que se percebem eficazes procuram estimular o interesse dos estudantes para o aprendizado, pois assumem a responsabilidade pela promoção de conhecimento aos alunos. Além de administrarem os conflitos e proporcionarem o desenvolvimento autônomo dos educandos, estimulando a sua motivação, a sua autoeficácia e o seu desempenho (Azzi, Polydoro, Bzuneck, 2006; Azzi, Polydoro, 2010; Bandura, 1997; Iaochite, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001; Woolfolk-Hoy, Davis, 2006 citado por Casanova & Azzi, 2015). Outras pesquisas corroboram com a percepção da existência de uma correlação entre a autoeficácia docente e a configuração de ambientes promotores de aprendizagem, ao observarem que:

os docentes com forte senso de autoeficácia tendem a apresentar maior nível de planejamento, de organização e de entusiasmo, além de se mostrarem mais abertos a novas ideias e mais dispostos a experimentar novos métodos que melhor atendam às necessidades dos alunos (Jong et al., 2014). Aqueles com menor senso de autoeficácia, em contrapartida, costumam ter maiores dificuldades no desenvolvimento de suas atividades ocupacionais (Lorente, Salanova, Martinez, & Vera, 2014). A autoeficácia de professores tem se mostrado diretamente associada aos afetos positivos (satisfação, entusiasmo, inspiração, determinação, comprometimento) (Salanova, Llorens, & Schaufeli 2011). (Silva Júnior, Ferreira, Valentini & Pereira, 2018, p.406).

Estas afirmações, resultantes de várias pesquisas, são os fios condutores dos tópicos que se seguem: satisfação profissional e engajamento no trabalho.

1.2. A satisfação profissional e a sua relação com o trabalho docente

Ao se pensar sobre o sistema educativo está implicado falar sobre a escola enquanto espaço onde são planejados e desenvolvidos processos pedagógicos com a finalidade de promover um ambiente propício à aprendizagem dos estudantes. Estamos

a falar, também, de um lugar no qual as ações dos trabalhadores são regidas por leis, regras e diretrizes que respeitam uma hierarquia federal, estadual e municipal, além dos estatutos específicos de cada unidade de ensino, subordinados às referidas legislações, quando se trata da realidade brasileira. Estas considerações implicam afirmar que a instituição escolar, apesar de suas especificidades, não é uma entidade a par da estrutura social, pelo contrário, funciona de acordo com os princípios gerais, caracterizadores das organizações que fazem parte da sociedade contemporânea, como a conhecemos.

Diante desta constatação, estudos acerca dos sistemas educativos têm sido publicados, no Brasil e a nível internacional, tendo como pano de fundo o *comportamento humano nas organizações*. Esta área do Comportamento Organizacional (CO), concebida na década de sessenta do século XX por pesquisadores britânicos como disciplina emergente, apoiou-se em outras disciplinas já estabelecidas, a exemplo da Psicologia, Sociologia e Economia, com a pretensão de constituir uma área de teorização e pesquisa em que as atividades organizacionais fossem o seu campo de investigação (Siqueira, 2002). Portanto, o comportamento humano nas organizações envolve o vínculo do indivíduo com o trabalho, por meio de diferentes áreas de conhecimento.

Neste subcapítulo, o construto satisfação profissional é abordado enquanto elemento que interfere no comportamento do docente na organização escolar e no vínculo do professor com a sua atividade laboral. As fontes bibliográficas utilizadas advêm de pesquisas da educação, da psicologia e da administração, fundamentadas na Psicologia do Trabalho e Organizacional.

Assim como acontece nas pesquisas afeitas à satisfação profissional no universo organizacional mais amplo, a compreensão da satisfação no trabalho docente e de seus elementos influenciadores são fatores importantes no contexto da organização escolar, pois podem afetar os estados motivacionais e o nível de desempenho do professor (Ramos et al., 2018).

Antes de adentrarmos nos estudos que investigam a satisfação profissional no âmbito escolar, vamos contextualizar o seu surgimento, enquanto construto teórico, e as suas bases conceituais, na área de investigação do Comportamento Organizacional. Desta forma, apresentamos a sua validade e importância para a compreensão dos

comportamentos do professor em relação ao seu trabalho, nomeadamente as atitudes docentes que refletem o seu engajamento profissional.

A satisfação profissional é a variável de natureza afetiva que tem exercido grande atração sobre os pesquisadores da Psicologia do Trabalho e Organizacional. A tendência para defini-la como construto afetivo tem expressão no conceito elaborado por seu maior representante entre os pesquisadores deste construto no século passado, que a concebeu como: “um estado emocional positivo ou de prazer resultante de um trabalho ou experiências de trabalho” (Locke, 1976, p.1.300 citado por Siqueira & Gomide Júnior, 2004).

A compreensão dos fatores capazes de influenciar resultados organizacionais, advindos da força de trabalho, a exemplo da satisfação profissional, passou por mudanças paradigmáticas no século XX. Durante as décadas de 1960 e 1970 houve um aumento significativo de pesquisas preocupadas com as qualidades preditoras da satisfação profissional sobre outras variáveis inerentes ao ambiente organizacional. Alguns dos estudos citados por Siqueira e Gomide Júnior (2004) são: “*The definition and measurement of job involvement*” (Lodahl, Kejner, 1965), “*The nature and causes of job satisfaction*” (Locke, 1976) e “*Organizational equity perceptions, employee job satisfaction and departamental absence and turnover rates*” (Dittrich & Carrell, 1979). Os conceitos satisfação e envolvimento com o trabalho passaram a ser associados a “possíveis antecedentes que participariam da predição de níveis de produtividade e desempenho, bem como de taxas de absentéismo e rotatividade no trabalho” (Siqueira & Gomide Júnior, 2004, p. 301).

As investigações no campo do Comportamento Organizacional passaram a ser direcionadas às hipóteses elaboradas por gestores e pesquisadores a respeito do papel determinante da satisfação profissional sobre a emissão de comportamentos dos empregados, considerados importantes para o funcionamento das organizações. Decorrente destas suposições, surgiu um grande volume de pesquisas empíricas relacionando a satisfação a diferentes critérios de conduta no trabalho, entre estes Siqueira e Gomide Júnior (2004) citam: “*Relationship between job, organization, and career commitment and work outcomes: na integrative approach*” (Wiener, 1980) e

“A Path Analysis of a Model of the Antecedents and Consequences of Organizational Commitment” (Decotiis & Summers, 1987).

As primeiras pesquisas estavam fundamentadas em pressupostos essencialmente econômicos, refletidos no interesse das organizações “em reduzir os custos envolvidos com a força de trabalho e aumentar os lucros das empresas por meio da manutenção de um contingente de trabalhadores satisfeitos e, conseqüentemente, estável na organização, produtivo e frequente no trabalho” (Siqueira & Gomide Júnior, 2004, p. 302).

A área de estudo do Comportamento Organizacional desenvolveu um significativo interesse no enfoque preditivo e instrumental da satisfação profissional, advindo da Psicologia Industrial/Organizacional. Entretanto, vale ressaltar que suas investigações integraram temas de outras disciplinas, a exemplo da relação entre a cultura e o poder nas organizações, advindo da Sociologia, e da temática dos conflitos e política nas organizações, debatidos na Ciência Política (Siqueira, 2002).

A complexidade e divergências conceituais e metodológicas nas disciplinas que originaram o CO tornou-o um campo repleto de contradições. O enfoque preditivo e instrumental dado à satisfação profissional é um exemplo destas contradições. Este tipo de enfoque gerou e continua a gerar críticas e questionamentos acerca dos princípios éticos que envolvem estas investigações, e as conseqüências práticas na vida dos trabalhadores. Considerado um enfoque meramente instrumental e voltado exclusivamente para a geração de lucros para a empresa, tais pesquisas e intervenções junto aos empregados, por meio de programas motivacionais pontuais, passaram a ser vistos com desconfiança por estudiosos da Sociologia e das Ciências Políticas, além dos próprios funcionários no interior das organizações. (Siqueira, 2002).

Na contramão dessas pesquisas, são desenvolvidas investigações de natureza sociais e humanísticas nas quais a satisfação profissional está associada à saúde e bem-estar dos trabalhadores. Os pesquisadores que adotam esse paradigma afirmam ser a satisfação uma conseqüência de experiências pessoais no meio organizacional que irradiam para a vida social do sujeito. Sendo assim, trata-se de “uma concepção social segundo a qual trabalhador satisfeito com seu trabalho pode se tornar uma pessoa com mais possibilidades de ser um cidadão integrado à sociedade, à sua família e apresentar

melhores índices de bem-estar físico e mental” (Siqueira & Gomide Júnior, 2004, p. 303).

Apesar do volume significativo de estudos que investigaram a satisfação no trabalho, ainda não há uma definição consensual sobre este conceito e a função empregada ao mesmo. Na presente investigação, a satisfação profissional será descrita e analisada com um olhar integrador em relação aos enfoques acima mencionados. Afinal, existem publicações de estudos empíricos em escolas brasileiras, portuguesas e de vários outros países, cujos resultados apresentam a confirmação da satisfação no trabalho como uma variável influenciadora do nível de envolvimento do professor com as atividades pedagógicas e o comprometimento com a organização escolar (Franco-López, López-Arellano, & Arango-Botero, 2020; Park & Johnson, 2019; Pauli et al., 2017; Pedro, 2011; Senyamator, Minadzi, Dankyi, & Maison, 2019). Por outro lado, outros estudos apresentam dados empíricos que relacionam a satisfação profissional com a saúde e o bem-estar docente (Capone Petrillo, 2018; Li, Jia, & Zhou, 2017; Nalipay, Mordeno, Semilla & Frondozo, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Portanto, estes resultados indicam o desenvolvimento de pesquisas com diferentes objetivos de investigação, não excludentes, pelo contrário, um mesmo estudo pode apresentar a integração teórica e empírica de ambas as perspectivas de compreensão do papel da satisfação profissional nas organizações em geral e no ambiente escolar.

a associação que os índices de satisfação profissional relevam relativamente a variáveis de efeitos mediadores tão importantes para o desempenho profissional, como seja, o bem-estar físico e psicológico, a motivação, o desenvolvimento profissional, o empowerment e o profissionalismo (Jesus, Pereira, Esteve, Lens, Mosquera, & Stobaus, 2002; Pearson & Mooman, 2005; Ololube, 2006; Scott, Cox & Dinham, 1999; Sharma & Jyoti, 2006; Sánchez & García, 1997; Wu & Short, 1996, citado por Pedro, 2011).

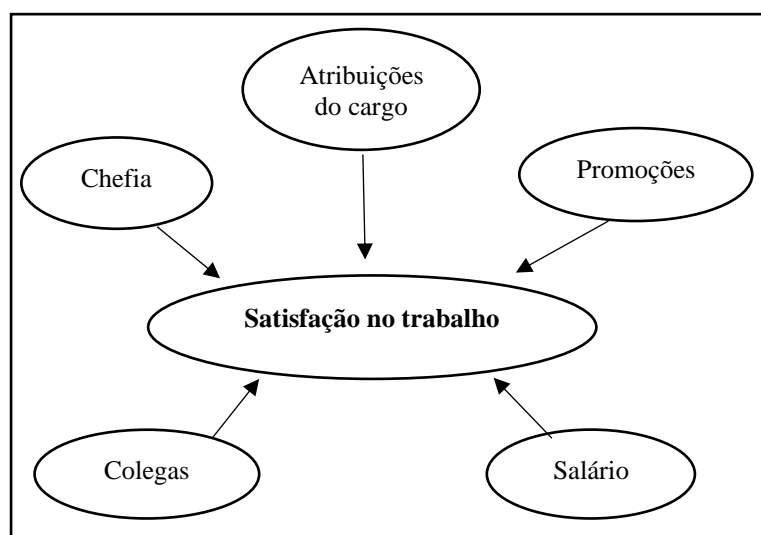
Entretanto, um aspecto parece ser aceite de forma mais consensual na literatura científica acerca da satisfação profissional, está relacionado às suas dimensões, os componentes que integram o conceito de satisfação profissional (Evans, 1998; Furnham, 2005; Locke, 1969; Sharma & Jyoti, 2006 citado por Pedro, 2007). É esta perspectiva que norteou a presente investigação acerca da satisfação profissional docente, a visão multidimensional, tendo em consideração o grande número de publicações teóricas e empíricas na área do comportamento organizacional que investigam a satisfação

profissional, especialmente no campo educacional, levando em consideração a influência de conjuntos de variáveis no nível de satisfação dos trabalhadores em relação a sua profissão.

A compreensão multidimensional considera a satisfação profissional como um conjunto de reações específicas a vários componentes do trabalho, capazes de desencadear no indivíduo diferentes graus de satisfação ou insatisfação. De acordo com essa perspectiva os aspectos do trabalho considerados como fonte de satisfação são: chefia, colegas de trabalho, salário, oportunidades de promoção e o próprio trabalho. (Figura 1). Estas cinco fontes de satisfação no trabalho agrupam-se em três dimensões: chefia e colegas de trabalho constituem a dimensão do ambiente social; salário e oportunidades de promoção são aspectos da gestão de pessoas, através dos quais a organização manifesta sua retribuição ao empregado; e o próprio trabalho representa as atribuições do cargo ocupado, que pode gerar, ou não, identificação do trabalhador com sua atividade laboral (Siqueira & Gomide Júnior, 2004).

Figura 1

Os cinco fatores de satisfação no trabalho numa abordagem multidimensional



Nota: Adaptado de Siqueira & Gomide Júnior, 2004.

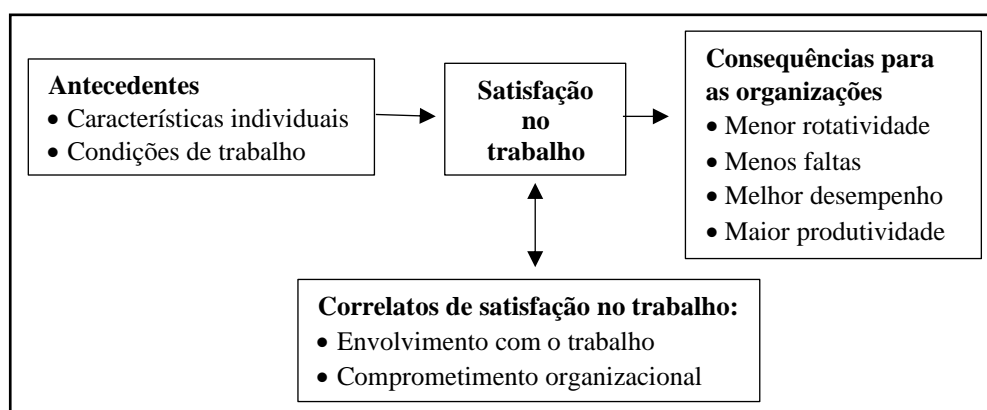
Esta perspectiva multidimensional compreende que o ato laboral envolve vínculos afetivos entre o trabalhador e os cinco fatores anteriormente mencionados, que integram o conceito de satisfação profissional. Desse modo, o vínculo afetivo com a chefia, colegas, salário, promoções e com as atribuições do cargo desempenhado no trabalho

parece ter capacidade para “reduzir taxas de rotatividade de pessoal, índices de faltas ao trabalho e elevar os níveis de desempenho e de produtividade dos indivíduos” (Siqueira & Gomide Júnior, 2004, p. 304). Estas possíveis correlações vêm sendo apresentadas em um número significativo de publicações que investigam o contexto organizacional em suas várias esferas, inclusive no campo escolar, a exemplo das pesquisas de investigadores brasileiros e portugueses como Pauli, Tomasi, Gallon, & Coelho (2017), e Pedro (2011), respectivamente.

Outro modelo teórico que procura explicar o construto satisfação profissional, também fornece subsídios para as análises das informações recolhidas no campo empírico deste estudo. Este modelo investiga, além das consequências da satisfação no trabalho, os seus fatores antecedentes e correlatos. Nesta perspectiva, resultados de pesquisas têm revelado que trabalhadores satisfeitos tendem também a manter altos níveis de envolvimento com o seu exercício profissional e comprometer-se com a organização que o emprega (Siqueira & Gomide Júnior, 2004). O nível de envolvimento e comprometimento com o trabalho será abordado no tópico seguinte sob a denominação de engajamento profissional. (Figura 2).

Figura 2

Antecedentes, correlatos e consequências de satisfação no trabalho



Nota: Adaptado de Siqueira & Gomide Júnior, 2004.

No que se refere aos antecedentes relacionados às características individuais, a literatura inclui a personalidade e o estado de ânimo, características biográficas e até fatores genéticos. (Siqueira & Gomide Júnior, 2004). Devido à carência de uma proposta teórica sólida que permita apontar as características individuais do sujeito como

antecedente da satisfação no trabalho, este fator não foi levado em consideração como objeto de análise nesta investigação.

A satisfação no trabalho também é entendida como um estado de prazer emocional resultante da avaliação que um profissional faz sobre o que espera de seu trabalho, em termos de atendimento de seus objetivos, necessidades e valores, e o que percebe que obtém através de sua ação laborativa. Nesse processo, estão envolvidas questões como as características da tarefa e as condições nas quais o trabalho é realizado (Andrade, 2020).

As teorias anteriormente apresentadas norteiam investigações a respeito da satisfação profissional do professor e seu impacto nos sistemas educativos. Entretanto, são variados os contornos empregados pelas investigações. No Brasil, Moreira (2010) desenvolveu uma pesquisa descritiva com o objetivo de identificar fatores associados aos sentimentos de satisfação e insatisfação de professores do ensino médio de escolas públicas da cidade de Curitiba, relacionando as variáveis mensuradas aos estágios da carreira do professor, através de um questionário com escalas do tipo Likert, elaborado pelo próprio autor. Outro exemplo é a investigação de Capistrano e Cirotto (2014), onde fazem uma análise sobre o grau de satisfação profissional dos professores brasileiros do ensino fundamental. O estudo foi baseado nos resultados de uma pesquisa internacional realizada pela OCDE entre 2007 e 2008 sobre ensino e aprendizagem, a pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey), que aplicou um survey comparativo com docentes de 24 países, entre os quais o Brasil.

Outro artigo empírico publicado pelos autores brasileiros Pauli, Tomasi, Gallon, & Coelho (2017) traz à tona uma questão de investigação da presente dissertação, a relação entre satisfação e engajamento profissional. Foram aplicados 201 questionários a professores de dez escolas públicas do Ensino Médio. As análises mostraram que a satisfação com a natureza do trabalho está diretamente relacionada com o engajamento docente. Além disto, este estudo mostrou que os professores estão satisfeitos, em geral, com a profissão, levando a um melhor comprometimento na execução de tarefas. Ao considerar os fatores do constructo satisfação no trabalho, a análise de regressão evidenciou que o engajamento está fortemente relacionado com a natureza do trabalho para os professores pesquisados.

Estes resultados corroboram com as conclusões de pesquisadores que relacionam a satisfação no trabalho com a identificação do professor com suas atividades pedagógicas, autonomia para planejar as aulas, desafio intelectual no desenvolvimento das tarefas e o processo de avaliar e discutir com os colegas de trabalho sobre o progresso dos alunos nas disciplinas (Moreira, 2010; Capistrano e Cirotto, 2014 citado por Pauli, Tomasi, Gallon, & Coelho, 2017).

Estes resultados vão ao encontro das pesquisas realizadas por Siqueira (2008), Melo, Barbosa e Souza (2011) e Janke, Nitsche e Dickhäuser (2015) ao identificarem que as experiências prazerosas no trabalho resultam em satisfação, levando os trabalhadores a sentirem-se mais engajados nas tarefas, obtendo melhores resultados em termos de criatividade, autonomia e comprometimento (Pauli, Tomasi, Gallon, & Coelho, 2017, p. 80).

Dada a importância do construto *satisfação no trabalho* para o processo educacional, pesquisadores da Teoria Cognitiva Social investigam a satisfação profissional de professores na concepção do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST), a exemplo das pesquisas realizadas a nível internacional por Duffy & Lent (2009), Goddard, Hoy, & Hoy (2000) e Klassen (2010) citados por Ramos et al. (2018). Nesta perspectiva, foi realizado um estudo no Brasil acerca do construto satisfação profissional dos professores. Teve como objetivo identificar as dimensões associadas ao nível de satisfação profissional de docentes da Educação Básica. Os resultados da amostra de 495 professores indicaram que o afeto positivo (em seus relacionamentos profissionais) e a satisfação com a vida foram os fatores mais fortemente associados à satisfação com o trabalho. Entretanto, não houve associação entre as crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) e a satisfação no trabalho, ao contrário do que apontam outras pesquisas de autores clássicos nesse campo de investigação (Ramos et al., 2018).

Muitos estudos fundamentados no MSCST aplicam modelos integrativos que consideram a satisfação no trabalho relacionada com outras variáveis. Duffy e Lent (2009) investigaram a satisfação no trabalho usando um modelo integrativo composto por seis preditores de satisfação: satisfação com a vida, progresso na meta, afeto positivo, suporte eficaz, condições de trabalho e autoeficácia. Esta teoria considera elementos reconhecidos por influenciar o comportamento humano e promoverem uma

sensação de bem-estar relacionados a fatores extrínsecos, sistemas de crenças e percepções de ensino (Ramos et al., 2018).

De acordo com esse modelo, para que o professor se sinta satisfeito com seu trabalho, ele deve perceber que: (a) está progredindo em direção às metas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem (progresso da meta); (b) ele está recebendo o apoio necessário para desempenhar sua função e desfrutando de condições favoráveis de trabalho (suporte e condições relevantes para a eficácia); e (c) ele/ela opera em um ambiente institucional com uma atmosfera afetiva agradável e experimenta emoções positivas em seus relacionamentos com colegas, superiores, pais e alunos (afeto positivo). Também é necessário que o professor (d) acredite que pode executar com êxito suas tarefas de trabalho (autoeficácia) e (e) sinta que está satisfeito com sua vida (satisfação com a vida) (Lent et al., 2011, Lent, Taveira, & Lobo, 2012 citado por Ramos et al., 2018, p. 2).

Nesta dissertação contemplamos estes fatores preditores da satisfação profissional de maneira parcial, tendo em vista a impossibilidade de abordarmos a totalidade destas variáveis da forma como os autores deste modelo propõem. Outrossim, não há unanimidade entre os pesquisadores sobre a utilização de todas estas variáveis para mensurar a satisfação profissional. Por fim, nosso trabalho tem como eixo temático a investigação sobre a relação entre autoeficácia, satisfação profissional e engajamento no trabalho. Portanto, não se trata de um estudo que pretende esgotar as possibilidades de investigação e análise de cada construto que fundamentam a pesquisa em questão.

1.3. O engajamento no trabalho docente e suas relações com a autoeficácia e a satisfação profissional

A docência, outrora considerada como um sacerdócio, continua a ser encarada pelo senso comum como um ato de entrega e uma vocação. Entretanto, o que isto acarreta à carreira docente? Quais as consequências de o trabalho do professor ser considerado de natureza inerente ao sujeito?

Outra visão muito difundida a respeito da identidade dos docentes diz respeito à sua dedicação e entrega total ao seu cargo. Afinal, quantas vezes a imagem do professor não é associada ao sacerdócio? Essa figura, reproduzida em filmes e séries, interfere na autoimagem do professor e, talvez, também afaste o discente (futuro docente), uma vez que, ao vislumbrar seu futuro, ele pode enxergar uma vida de doação cega e não uma carreira profissional a seguir (Loures & Sampaio, 2020, p.223).

Parece que esta compreensão implica afirmar que o empenho com o qual este profissional dedica-se à sua tarefa laboral depende simplesmente das características intrínsecas ao indivíduo. Entendemos que este olhar corresponde a uma visão romântica e reducionista acerca da docência. Os atores principais da educação formal, os professores, dependem de uma complexa e continuada formação, além de condições apropriadas de trabalho para desenvolverem uma prática pedagógica com o afincamento necessário à elaboração e à execução de um trabalho qualitativamente adequado.

Estas considerações trazem à tona a necessidade de investigarmos os fatores que influenciam o nível de dedicação dos professores para com a sua práxis pedagógica. Neste estudo, optamos por seguirmos as pistas deixadas pelas pesquisas realizadas no âmbito da Psicologia Organizacional e do Trabalho, relativamente ao construto “*Engagement*”, traduzido no Brasil com a palavra “engajamento”, termo que será utilizado no decorrer do texto em substituição à palavra de origem inglesa. Engajamento é definido no dicionário brasileiro como “ato ou efeito de engajar (-se)”, enquanto engajar refere-se a “alinhar-se a determinada ordem de ideias ou de ação coletiva; pôr-se a serviço de uma causa”. Em dicionário Português, a palavra engajamento assume o mesmo significado “empenho no serviço a uma causa, ideal, etc”.

Entretanto, por tratar-se de um construto teórico, vale ressaltar a especificidade do significado desta palavra quando relacionada ao campo de estudo em questão. Neste sentido, o engajamento é considerado um estado psicológico de natureza afetivo-cognitiva que se apresenta como um indicador positivo de bem-estar e satisfação no trabalho. Este construto se manifesta na dedicação, vigor e absorção às atividades laborais. (Chambel, 2016; Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker, 2002 citado por Ferreira et al., 2016; Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz, & Schaufeli, 2015).

O vigor associa-se a níveis elevados de energia, que levam os empregados a vivenciarem seu trabalho como algo estimulante, que justifica envidar esforços e persistir na presença de dificuldades. A dedicação, por sua vez, concretiza-se no envolvimento com o próprio trabalho e nos sentimentos de que ele é algo significativo e que desperta entusiasmo e orgulho. A absorção, por fim, traduz-se em uma elevada concentração, que faz com que os empregados não percebam o tempo passar e não consigam desligar-se do trabalho (Ferreira et al., 2016, p. 436).

Os três fatores acima mencionados compõem uma escala usada para mensurar o engajamento no trabalho, que se tornou referência em pesquisas internacionais e

transculturais, a Utrecht Work Engagement Scale (UWES), inclusivamente utilizada nesta dissertação (Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz, & Schaufeli, 2015). Dito de outra forma, podemos perceber que as pessoas engajadas profissionalmente são indivíduos que no trabalho apresentam níveis altos de energia no desenvolvimento de suas tarefas, emanam entusiasmo e mantêm concentração durante as mesmas (Bakker, Schaufeli, Leiter e Taris, 2008 citado por Andrade, 2020).

O engajamento no trabalho, assim como a satisfação profissional, referida no subcapítulo anterior, são construtos investigados pela Psicologia do Trabalho e Organizacional. Entretanto, o primeiro enquadra-se numa vertente de investigação mais recente, oriunda da Psicologia Positiva, que estuda as condições e processos influenciadores do funcionamento ideal dos indivíduos, grupos e instituições. Seu foco de estudo está nas formas de pensar, sentir e agir que são revigorantes e podem gerar melhores desempenhos (Farina, Rodrigues, & Hutz, 2018). Estas considerações têm estimulado o desenvolvimento de pesquisas acerca do engajamento profissional a partir do início do século XXI em várias organizações, inclusive a escolar, dedicadas à análise dos antecedentes de resultados positivos em ambientes organizacionais (Ferreira et al., 2016).

A perspectiva teórica que se tem destacado nas pesquisas da Psicologia Organizacional Positiva busca compreender o engajamento no trabalho a partir do modelo teórico *Job Demand Resources* (JDR-WE). De acordo com este modelo, o bem-estar do trabalhador resulta do equilíbrio entre as demandas (aspectos negativos) e os recursos (aspectos positivos) das características do trabalho. As demandas de trabalho referem-se aos requisitos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais que exigem esforço, enquanto os recursos atuam como fatores de proteção que ajudam a manter as pessoas saudáveis ao lidarem com as demandas de sua vida profissional. “Neste contexto, o engajamento, que caracteriza o funcionamento ideal do sujeito que trabalha, tem um papel central como mediador dos recursos que influenciam positivamente as pessoas no trabalho” (Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz, & Schaufeli, 2015, p. 208). A partir desta linha teórica acerca do comportamento dos trabalhadores nas organizações, estudos sobre o engajamento no trabalho:

demonstraram sua correlação positiva com atitudes como comprometimento organizacional (Hakanenet al., 2008) e negativa com a intenção de deixar a organização pelo empregado (Schaufeli & Bakker, 2004). Existem estudos que indicam possíveis correlações entre o engajamento no trabalho e tópicos como absentéismo, alto desempenho, entre outros (Hakanen, Perhoniemi e Toppinen-Tanner, 2008; Halbesleben & Wheeler, 2008; Salanova, Agut, & Peiró, 2005)” (Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz, & Schaufeli, 2015, p. 208).

Estes resultados vão ao encontro de temas caros às investigações sobre o funcionamento da organização escolar na atualidade. Tais assuntos abordam a relação entre o comprometimento organizacional e o desempenho dos professores, associados à qualidade do ensino, assim como os possíveis fatores que contribuem com a crescente taxa de ocorrência do absentéismo, adoecimento e abandono da profissão docente.

O engajamento no trabalho é um conceito recente e há uma incipiente produção científica acerca do tema no campo educativo. Contudo, com base na bibliografia, podemos encontrar algumas investigações que comprovam a existência de engajamento profissional em diversas áreas, incluindo a docência:

Durán et al. (2005), numa investigação realizada na Espanha no âmbito do engagement com professores do ensino básico, secundário e de adultos, verificaram que os valores de engagement são consideravelmente altos, com pontuações de média de resposta de 5,03 para a dimensão de vigor, de 4,94 para a dedicação e de 4,71 para a eficácia, num intervalo de respostas determinado entre 0 e 6. Nesta investigação, os autores observaram analogias entre as categorias do engagement e do burnout e a satisfação laboral e vital, sendo de realçar a vantagem das três categorias do engagement, e em especial da dedicação, que surge como ponto fulcral no que concerne à harmonização positiva do bem-estar psicológico dos trabalhadores. Em Portugal, Picado (2007) verificou que a dimensão de dedicação é, das três, a que manifesta valores mais elevados, uma vez que a média de resposta é de 5,83 e a análise de distribuição das frequências mostra que 97,2% das respostas se situam acima do valor central da escala de cinco pontos utilizada. A dimensão de vigor apresenta uma média de 4,87 e 84.9% das respostas acima do ponto 3 da escala. Finalmente, a dimensão de absorção surge com uma média de 3,74 e 58.9% das respostas abaixo do ponto 4 (Pocinho & Perestrelo, 2011, p. 522)

Retomando nosso tema de investigação, “A influência da autoeficácia e da satisfação profissional no engajamento laboral do professor”, apresentaremos os resultados de algumas pesquisas empíricas que abordam a relação entre estes construtos. Uma investigação realizada na Noruega com 523 professores do ensino médio, teve como objetivo explorar em que medida variáveis do contexto escolar potencialmente estressantes seriam preditoras de experiências de autoeficácia dos professores, engajamento profissional, estresse emocional, exaustão emocional e motivação para

deixar a profissão docente. As análises quantitativas dos resultados confirmaram os achados das referências bibliográficas de estudos internacionais utilizados para fundamentar a pesquisa, no que se refere à relação preditora entre autoeficácia e engajamento no trabalho, ao confirmar uma relação positiva e forte entre o engajamento e a autoeficácia (Skaalvik, Elinar M. & Skaalvik, 2016).

Nesta linha de pensamento, Schwarzer e Schmitz (2004) ressaltam que um docente com elevados níveis de autoeficácia será um professor muito mais proativo, na medida em que acredita na existência dos recursos necessários, quer sejam externos quer sejam internos, assumindo uma postura de responsabilidade no que toca ao seu crescimento profissional, que se centra na procura de soluções para os problemas com que se vê confrontado e que define os caminhos de ação (Capelo, R.; Pocinho, M., 2014, p. 176).

Na citação acima, a proatividade está relacionada ao engajamento, uma vez que um profissional proativo possui características de um trabalhador engajado, indivíduos que “apresentam no trabalho níveis altos de energia no desenvolvimento de suas tarefas, que assumem e mantêm dentro de si compromisso com padrões elevados de desempenho no trabalho” (Siqueira, Martins, Orengo e Souza, 2014, citado por Andrade, 2020, p.56).

Outro exemplo de publicação acerca do engajamento no trabalho em ambiente escolar refere-se a uma pesquisa realizada por investigadores brasileiros com uma amostra de 201 professores de 10 escolas da rede pública do Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro, tendo como objetivo descrever a relação entre conflitos intragrupos, engajamento e satisfação com o trabalho. Os dados indicam um alto nível de engajamento, uma vez que as médias variam entre 4,77 e 5,86, em uma escala de 7 pontos. As afirmativas com menor média estão relacionadas ao vigor no trabalho (4,77) e ao distanciamento dos problemas pessoais (4,84). As maiores médias estão relacionadas ao foco no que o professor está fazendo (5,86) e à disposição para o trabalho (5,55). “Estes dados sugerem que os professores se sentem bem ao realizar as tarefas do trabalho, demonstrando estarem dispostos, fortalecidos, renovados, concentrados, mantendo o foco e a energia, corroborando com o estudo de Caldas et al. (2013)” (Pauli et al., 2017, p. 78).

A referida pesquisa abordou, como hipótese, outra questão de investigação desta dissertação: a relação entre satisfação profissional e engajamento no trabalho. Os dados evidenciaram que a satisfação afeta o engajamento. Através da análise de regressão, os resultados mostraram uma satisfatória capacidade explicativa do modelo. Isso significa que a satisfação no trabalho afeta de maneira significativa e positiva o engajamento dos professores pesquisados (Pauli et al., 2017). Diante do resultado desta e de outras pesquisas e da análise conceitual dos construtos satisfação profissional e engajamento no trabalho, podemos inferir que possuem aderência teórica entre si (Andrade, 2020).

Outra pesquisa desenvolvida na Turquia com 321 professores de 33 escolas, atuantes no ensino secundário, revelou que *as crenças de autoeficácia* afetam positivamente a *satisfação profissional* dos professores, o *comprometimento organizacional*, a *motivação* e o *envolvimento com o trabalho*. Além de todas as variáveis estarem correlacionadas positivamente entre si a um nível de significância de 0,01 (Demir, 2020). Apesar deste estudo não aferir diretamente o construto *engajamento profissional*, confirma a relação de predição entre a autoeficácia, a satisfação profissional e três variáveis correlatas ao engajamento no trabalho.

A perspectiva teórica apresentada a respeito do engajamento no trabalho e seus possíveis preditores, nomeadamente a autoeficácia e a satisfação profissional, bem como as questões de investigação do presente estudo, estão alinhadas com a importância de compreendermos que:

os aspectos positivos em uma organização, e o que possibilita os trabalhadores se sentirem satisfeitos, envolvidos e comprometidos com suas tarefas, [são] dados fundamentais para que as organizações saibam como estimular seus trabalhadores a alcançarem os objetivos organizacionais. Deste modo, a temática do engajamento no trabalho apresenta aspectos essenciais e significativos a serem compreendidos, visando à saúde física e psíquica dos trabalhadores (Cavalcante, 2013 citado por Pauli et al., 2017, p.76).

Ao investigarmos a autoeficácia e a satisfação profissional dos professores como possíveis preditores do engajamento dos docentes no trabalho, somos motivadas pelas consequências que o nível de engajamento acarreta na qualidade da educação, mas não exclusivamente por este motivo. O bem-estar dos professores, pessoas que

desempenham um papel fundamental na sociedade, deve ser considerado de extrema importância.

O capítulo seguinte aborda, justamente, como o panorama do sistema educativo brasileiro, na contemporaneidade, tem gerado mal-estar nos docentes, contextualizando sua relação com os construtos investigados.

Capítulo 2 – A condição docente do professor na contemporaneidade

O que é ser professor? A pergunta pode parecer um tanto quanto óbvia, mas não o é. O papel que os professores desempenham está diretamente relacionado com a função atribuída à escola na sociedade.

Ao longo da história, a transmissão do conhecimento produzido, de geração a geração, foi de fundamental importância para o desenvolvimento do gênero humano enquanto ser social, e isso ocorreu de diversas formas, até ser consolidada na escola, como tarefa do professor (Tostes et al., 2018). Sendo assim, a função primordial da escola configurou-se como a socialização do conhecimento sistematizado. Entretanto, em uma sociedade de classes, os interesses daqueles que detêm o poder econômico tendem a nortear os objetivos desta instituição (Saviane, 2011).

Seguindo essa linha de pensamento, temos em conta que, nos regimes democráticos, em um mesmo período histórico, diferentes e contraditórios valores e interesses entram em choque para nortear os paradigmas que fundamentam as diretrizes do sistema educativo de um mesmo país. No Brasil, por exemplo, as políticas educacionais conservadoras e excludentes sempre estiveram em choque com projetos políticos cuja vertente progressista e inclusiva começou a ser implementada de forma mais efetiva nas duas primeiras décadas deste século XXI. Entretanto, tais políticas educacionais inclusivas vem sendo desmontadas desde 2016, após o golpe parlamentar contra o governo que as incluiu no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (Rufatto, 2016; Assis & Lima, 2017; Souza, 2017; Boff, 2018).

A resposta à pergunta inicial torna-se ainda menos evidente quando pensamos em países com culturas e modelos socioeconômicos diferentes. Podemos ir além, ao lembrarmos das transformações pelas quais passou a escola através dos períodos históricos, desde o seu surgimento até a contemporaneidade, responsáveis por trazer

consigo uma infinidade de avanços nas ciências, nas tecnologias de informação, nos paradigmas sociais, e na universalização da educação básica como preceito universal dos Direitos Humanos. Diante do exposto, corroboramos com Freire (1975), ao afirmar que a educação está constantemente a fazer-se e desfazer-se em uma práxis que comporta um ser humano situado em uma determinada realidade histórica e social.

Estas considerações irão interferir na definição do papel socialmente designado ao professor, assim como na “condição docente”. O sentido empregado a este termo, ao qual nos reportaremos ao longo deste capítulo, foi extraído de um relatório escrito e aprovado há mais de cinquenta anos na *Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente*, realizada em Paris. Apesar das significativas mudanças que ocorreram na sociedade desde a elaboração do relatório acima citado até os dias de hoje, o mesmo continua sendo referenciado por muitos estudos acerca do trabalho docente. Afinal, suas recomendações gerais continuam atuais e têm sido adotadas como referência na formulação de políticas educacionais de um significativo número de países, dentre os quais está inserido o Brasil, como podemos observar no complexo conjunto de objetivos da educação, preconizado no seu relatório.

De acordo com o relatório “*Recomendação relativa à condição docente*”, entre os objetivos da educação e da política educacional, estão: “a) Toda criança tem o direito fundamental de se beneficiar das vantagens da educação; atenção especial deve ser prestada às crianças que requerem tratamento pedagógico especial; b) Oportunidades iguais devem ser concedidas a todos, para o exercício do direito à instrução sem discriminação de sexo, raça, cor, religião, ideologias políticas, nacionalidade, origem social ou situação econômica; c) Como a educação é um serviço de fundamental importância, de interesse público, deve ser reconhecido que cabe ao Estado a responsabilidade de assegurar uma rede suficiente de escolas e assistência material aos alunos carentes; (...) i) Deverão estar previstas, desde o princípio, em cada etapa do planejamento educacional, disposições referentes à formação e ao aperfeiçoamento profissional de um número suficiente de docentes nacionais, plenamente capacitados e qualificados, que conheçam a vida de sua comunidade (...); j) No que se refere à formação e ao aperfeiçoamento profissional dos docentes, são necessárias pesquisas e ações coordenadas, sistemáticas e contínuas; a cooperação internacional entre

pesquisadores e o intercâmbio dos resultados das pesquisas devem estar incluídos; k) Deverá haver estreita cooperação entre as autoridades e as organizações de docentes, patrões, empregados e pais de alunos, organizações culturais e instituições de especialistas ou de pesquisadores para definir a política educacional e seus objetivos; l) A possibilidade de se alcançar os objetivos educacionais dependem, em grande parte, dos recursos econômicos destinados a essa finalidade; deve ser dada especial prioridade aos orçamentos nacionais de todos os países a uma proporção adequada do produto interno bruto destinado ao desenvolvimento da educação.” (UNESCO, 1998, p.8).

O relatório acima referido, “Recomendação relativa à condição docente”, publicado no Brasil em 1998, também define a expressão “*condição docente*” como “a posição social reconhecida na sociedade, de acordo com o grau de consideração atribuído a sua função assim como sua competência, condições de trabalho, remuneração e vantagens materiais garantidas em comparação com outras profissões.” (UNESCO, 1998, p.5). Nesta perspectiva, iremos apresentar dados de pesquisas que retratam a condição docente no mundo e no Brasil na contemporaneidade, nomeadamente daqueles que atuam no ensino médio. Desta forma, contextualizamos e caracterizamos a situação da condição dos profissionais que compõem a amostra deste estudo, e paralelamente apresentamos sua relação com os construtos investigados: autoeficácia, satisfação no trabalho e engajamento profissional.

A educação dos jovens apresenta desafios políticos, socioeconômicos, culturais e demográficos em todo o mundo. Neste terreno, encontram-se os novos modelos de gestão, as inovações tecnológicas, as constantes reformas educativas, as expectativas dos professores por abordar questões sociais, escassez de oportunidades para a reflexão sobre as atividades diárias da docência, o excesso de horas de trabalho, o limitado apoio dos gestores escolares e o comportamento disruptivo dos alunos. Todos esses fatores representam o aumento da responsabilidade e da complexidade dos papéis a serem desempenhados pelos professores. Estes desafios, que retratam a atual condição docente, têm tornado a docência uma profissão cada vez mais exigente a nível intelectual e emocional, traduzindo-se muitas vezes em fonte de estresse e desmotivação (Sarmiento, 2017).

A escola na contemporaneidade tem sido progressivamente marcada por paradoxos e obstáculos que se refletem na condição docente. Um dos mais marcantes desafios consiste na construção de uma escola para todos, fundamentada em novos princípios pedagógicos inclusivos e interculturais (Neves, 2015). Este processo de democratização e massificação da escola gerou uma abertura a novos públicos e contribuiu para o surgimento de um sentimento de crise da escola, segundo Lelis (2012), tendo em vista que “a expansão da escola de massa trouxe um público multicultural com modos de socialização familiar muito diversos dos padrões de referência do modo escolar” (Maroy, 2006 citado por Lelis, 2012, p.21).

Em relação à educação no Brasil, alguns pesquisadores afirmam que no início da década de 1990 as políticas públicas educacionais também foram movidas por valores de universalização, entretanto sem investimento para oferecer o suporte necessário ao trabalho docente. O reflexo desse processo no adoecimento dos professores e em seu sofrimento psíquico passou a ser observado como um elemento que contribui para a diminuição do engajamento profissional, como vem sendo estudado por diversos autores (Cortez, Souza, Amaral, & Silva, 2017).

É importante fazer uma ressalva sobre a dificuldade dos professores em lidar com as novas culturas juvenis, independentemente da origem socioeconômica dos estudantes. Trata-se de uma geração de “nativos digitais”, com valores, interesses e formas distintas de relacionar-se com o outro, com o conhecimento e com a própria instituição escolar. Acerca deste aspecto, Canário (2007), citado por Lelis (2012), acrescenta que o trabalho do professor não pode ser pensado sem ter em consideração as mudanças na relação que os estudantes estabelecem com o seu percurso escolar. Tais mudanças, levaram a gestão da classe a apresenta-se como uma tarefa primordial dos professores.

Mais do que ser um bom professor, o docente tem hoje que construir sua própria legitimidade, motivando a qualquer custo o aluno, controlando a dispersão da classe, uma vez que a mobilização para os estudos não está mais assegurada, independentemente da qualidade do trabalho do professor (Lelis, 2012, p.159).

Neste cenário, os problemas sociais e os diferentes perfis dos alunos repercutem cada vez mais de forma negativa na escola, e sua resolução é atribuída aos professores. Escola e docentes são sujeitados a uma pressão social que extrapolam as funções

tradicionalmente atribuídas à especificidade do seu trabalho, antes delegadas a outras instituições, a exemplo da família.

Perante os problemas escolares dos alunos, resultantes dos problemas sociais (famílias com desemprego, desestruturação familiar, falta de valores, resultantes da desestruturação social), os professores têm que ser e fazer, de tudo um pouco (polivalentes). Ora são psicólogos, ora são assistentes sociais, ora fazem de polícia, assumindo diferentes papéis mais do que aquilo que é a sua função (Neves, 2015, p. 244).

Os professores ainda são convocados a:

Estimular o potencial de aprendizagem dos alunos, ensiná-los a conviver em sociedade, cobrir as lacunas da instituição escolar, garantir a articulação entre escola e comunidade, e buscar, por conta própria, sua requalificação profissional, são algumas das tarefas que ilustram sua atual condição (Tostes et al., 2018, p.89).

A sobrecarga de trabalho refere-se ao aumento das demandas profissionais sobre alguns aspectos. Está presente no acréscimo de horas em exercício profissional, como chama a atenção a literatura internacional para a ampliação do número de horas atribuídas à profissão docente, comparativamente a outras categorias profissionais, em função da diversificação das atividades dos professores (Lelis, 2012). De acordo com o IBGE, a média de jornada de trabalho dos professores da educação básica no Brasil está em torno de 30 horas semanais em sala de aula, sendo que a média de jornada semanal dos professores do ensino médio sobe para 32 horas. Entretanto, essa carga horária é ultrapassada consideravelmente se levarmos em consideração o tempo utilizado em reuniões pedagógicas, atendimento aos encarregados de educação, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, estudos e cursos de atualização profissional (Lelis, 2012).

O excesso de trabalho atribuído aos docentes também está presente na ampliação e diversificação de suas funções, que geram um crescente sentimento de “desprofissionalização” e perda de identidade. As novas e variadas funções às quais os professores são convocados a responder, ainda que não tenham sido preparados durante sua formação para assumi-las, provocam uma distância cada vez maior entre as expectativas sociais projetadas na escola e, portanto, nos docentes, e as possibilidades reais de sua concretização. Este cenário contribui para que a sociedade passe a questionar a competência dos professores para ensinar. (Lelis, 2012).

O exame depreciativo, expresso por uma parcela da sociedade, em relação à capacidade dos professores lecionarem, favorecem o baixo nível de autoeficácia dos docentes, tendo em vista que a persuasão social se constitui em uma das fontes de percepção de eficácia, como apresentado no capítulo anterior.

O acelerado ritmo de transformações da sociedade contemporânea e as constantes mudanças das políticas educacionais, que exigem frequentes adaptações no cotidiano de trabalho em sala de aula, provocam insatisfação profissional nos docentes. Sua insatisfação emerge da constatação de que não conseguem cumprir as exigências que lhes são atribuídas no campo profissional (Lapo & Bueno, 2003). Além disso:

As exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram (Lapo e Bueno, 2003, p.77).

O enunciado acima, remete-nos a mais um construto investigado nesta pesquisa, a satisfação profissional. A percepção dos docentes de que não conseguem adaptar-se às constantes mudanças de suas atribuições e cumpri-las devidamente tendem a gerar insatisfação profissional. Esta afirmação corrobora com a definição de satisfação no trabalho entendida como um estado de prazer emocional resultante da avaliação que um profissional faz sobre o que espera de seu trabalho, em termos de atendimento de seus objetivos, e o que percebe que obtém através de sua ação laborativa. Nesse processo estão envolvidas questões como as características da tarefa e as condições nas quais o trabalho é realizado (Andrade, 2020). A esta definição sobre satisfação profissional soma-se a consideração do modelo MSCST de que, entre outros fatores, para que o professor sinta satisfação profissional, necessita ter um nível adequado de autoeficácia, ou seja, precisa acreditar que pode realizar suas tarefas de trabalho com êxito.

A compreensão dos elementos influenciadores da satisfação profissional é importante no contexto da organização escolar, à medida que podem afetar os estados motivacionais e o nível de desempenho do professor (Ramos et al., 2018). A insatisfação dos professores no magistério é um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente na medida que esse fenômeno:

“diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão docente, o envolvimento com o trabalho. (...) as pesquisas têm procurado apreender e descrever

esse fenômeno, chamando atenção para as consequências que dele decorrem não só para os professores, como para os alunos e a sociedade” (Lapo e Bueno, 2003, p. 66).

Lapo e Bueno (2003) acrescentam que:

Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. (...) O estabelecimento desse conjunto de relações exige a mobilização, por parte da pessoa do professor, de todas as suas forças. Quando há a percepção de que essa mobilização não será compensadora, não haverá empenho em realizá-la, isto é, o professor não reconhece como válida a relação entre o dispêndio de energia necessário e o resultado que será obtido (Lapo e Bueno, 2003, p.75).

Quando um indivíduo pensa sobre sua escolha profissional, ele busca uma ocupação que se relacione com a sua realização pessoal e a sua “alegria de viver”. Entretanto, quando o envolvimento com esta ocupação deixa de promover realização pessoal, haverá uma tendência de o sujeito diminuir o envolvimento e os esforços empregados no trabalho (Bohoslavsky, 2005).

A diminuição do engajamento dos professores e o aumento do absenteísmo são maneiras de lidar com os conflitos gerados pelo trabalho. Esse tipo de enfrentamento é resultado de uma economia psicossomática, conforme afirma Dejours (1991):

O aparelho psíquico seria, de alguma maneira encarregado de representar e de fazer triunfar as aspirações do sujeito, num arranjo da realidade susceptível de produzir, simultaneamente, satisfações concretas e simbólicas... [subtraindo] o corpo à nocividade do trabalho e [permitindo] ao corpo entregar-se à atividade capaz de oferecer as vias melhor adaptadas à descarga de energia. (p.62)

Os fatores até aqui abordados, entre outros que serão destacados a seguir, ilustram a condição docente na atualidade, a partir de pesquisas realizadas no Brasil, em Portugal e em outros países da América e da Europa. Os referidos aspectos da condição docente na contemporaneidade contribuem para o desenvolvimento do “mal-estar docente”, expressão criada pelo pesquisador espanhol José Manuel Esteve (1992). Este fenômeno é caracterizado pelo sofrimento dos professores, expresso por meio de um conjunto de sinais de adoecimento físico e psicológico, como fadiga, estresse e altos níveis de ansiedade, que podem gerar quadros de depressão e burnout, como efeitos

negativos da atividade docente. “Os estudiosos são concordes em reconhecer que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e sociedade em geral.” (Lapo & Bueno, 2003).

Albuquerque, Silva e Retterle (2018) afirmam que o crescimento da incidência de sofrimento mental em docentes tem chamado a atenção de pesquisadores por todo o mundo. Bauer et al (2007) citado por Albuquerque et al (2018) “destacam que diversas pesquisas demonstram o adoecimento mental da categoria docente como um problema cada vez maior em vários países. Os autores citam duas pesquisas que apontam os professores como os servidores públicos que mais abandonam a carreira na Alemanha, principalmente devido a desordens psiquiátricas e psicossomáticas.” (p.90).

Em Sergipe, estado brasileiro onde foi realizada a investigação aqui descrita, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de analisar o perfil dos docentes da rede pública que se afastaram por depressão, entre 2009 e 2017, bem como avaliar as características do afastamento e o índice de reincidência. A coleta foi efetivada através do banco de dados informatizado da perícia médica da Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão de Sergipe e incluiu 239 docentes. Esses profissionais eram predominantemente do sexo feminino, com ensino superior completo, casados e de meia-idade. A depressão foi a principal causa de afastamento do trabalho, quando comparada aos demais transtornos mentais. A carga horária cumprida foi de 200 horas mensais, com tempo médio de serviço de 18,5 anos e média de 194,5 dias de afastamento. Mais da metade dos profissionais apresentou reincidência, perfazendo uma média de 4,04 recidivas por docente (Barros et al, 2019). Os resultados do referido estudo apontam para um preocupante período de afastamento dos professores do seu exercício profissional devido à sucessivos quadros de adoecimento, tendo em vista que além de retratar o lamentável quadro de saúde destes profissionais, tal situação traz consequências negativas ao percurso de aprendizagem dos estudantes.

Os fatores responsáveis pelo mal-estar docente, em destaque, são: as mudanças atribuídas ao papel docente, a diminuição do apoio do contexto familiar e social, escassez de recursos e condições de trabalho problemáticas, a acumulação de exigências sobre o professor e a violência sofrida no cotidiano escolar (Esteve, 1992). É importante salientar que o mal-estar docente, além de afetar a qualidade de vida de uma classe de

trabalhadores, traz prejuízos à qualidade do ensino, à medida que pode ocasionar a diminuição do engajamento profissional, tendo em vista que provoca desmotivação pessoal, altos índices de absenteísmo e indisposição profissional” (Nóvoa, 1999).

O mal-estar docente é um fenômeno mundial. Os primeiros registros epidemiológicos de sofrimento docente foram realizados na França, Inglaterra e Alemanha, desde a década de 1970 (Tostes et al., 2018). Essa realidade continua a fazer parte da vida dos docentes na Europa no século XXI, como observamos nos dados da Eurostat em 2010, onde os profissionais da Educação apresentaram um nível médio de ansiedade mais alto, quando comparados com os profissionais do Setor Financeiro, da Administração Pública e Defesa (Sarmiento, 2017).

Sanches e Gama publicaram um artigo em 2016 cujo objetivo consistiu em problematizar o mal-estar docente no contexto escolar a partir do que dizem as produções acadêmicas brasileiras publicadas entre 2009 e 2013. O estado da arte foi investigado em duas plataformas de pesquisa de referência científica no Brasil, os portais de periódicos da Capes e da ANPED.

Os resultados indicam o mal-estar enquanto traço da profissão docente na contemporaneidade [grifo meu], especialmente na relação com o aluno e na intensificação de tarefas profissionais a partir da ampliação do papel profissional docente. Os trabalhos indicam a precarização do trabalho docente que sofre com a falta de apoio, as pressões e cobranças do entorno social, cultural e político com o qual interage (Sanches e Gama, 2016, p. 156).

As cobranças e pressões sociais, culturais e políticas enfrentadas pelos professores podem ser constatadas através do que vem a acontecer na atualidade no Brasil. A mídia apresenta frequentemente a opinião de jornalistas para debater assuntos educacionais, em detrimento de oferecer o devido espaço de fala aos principais atores da educação, professores, coordenadores e gestores. “A identidade dos educadores é, então, abafada pelos meios midiáticos, que retiram deles o caro papel de intelectuais e profissionais da área” (Loures & Sampaio, 2020, p.222). Nesta perspectiva:

os “denominados especialistas” pela mídia empresarial de TV e revistas semanais, veem sistematicamente desclassificando a formação e o trabalho docente justificando o sequestro de sua função. Sem meias palavras, os docentes são concebidos como entregadores dos conhecimentos definidos por agentes “competentes” sob a orientação de bancos, associações e institutos empresariais (Frigotto, 2016, p.11.)

Um exemplo atual das pressões políticas, sociais e culturais sofridas pelos docentes brasileiros, desdobrou-se no Projeto de Lei nº 7.180/2014, que ficou conhecido popularmente como “Escola sem Partido”. Este projeto propôs uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, através da inserção do seguinte inciso em seu art. 3º:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas (BRASIL, 2014 citado por Loures & Sampaio, 2020, p.226).

Nestes termos, os professores perderiam a autonomia de seu estatuto profissional e decretaria-se “a ‘idiotização’ dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar” (Frigotto, 2016, p.12). Por meio do discurso fundamentado em uma moral religiosa fundamentalista, que tem crescido exponencialmente nas esferas da administração pública brasileira, os defensores da “Escola sem Partido” depreciam o status do professor, mal visto por sua potencial má influência no processo educativo (Loures & Sampaio, 2020).

A condição docente na contemporaneidade, a respeito do que foi apresentado, tende a provocar o desgaste precoce do professor em relação ao seu trabalho, por demandarem um demasiado e constante esforço físico e mental.

Diversos autores destacaram o fato de que o ensino é uma profissão extremamente desgastante, uma vez que reúne uma elevada carga de trabalho, um ambiente físico inadequado, baixos salários, responsabilidades que não estão claramente definidas e problemas relacionais com os estudantes (Sousa & Barros, 2017, p.18).

Pesquisas apontam que exigências elevadas no ambiente profissional e a escassez de recursos para a execução do trabalho podem ocasionar sucessivas crises de autoeficácia, que podem conduzir à burnout (Carlotto Dias; Batista & Diehl, 2015). A satisfação profissional dos professores também é afetada, uma vez que a satisfação no trabalho tem como principais elementos de influência: crenças de eficácia, condições de trabalho e estados afetivos dos profissionais, todos prejudicados pela atual condição docente (Ramos et al., 2018). Ademais, a satisfação no trabalho, enquanto um vínculo

afetivo, tornou-se importante para a compreensão de fenômenos como o estresse, burnout, sofrimento e saúde mental dos trabalhadores. (Brief & Weiss, 2002 e Gondim & Siqueira, 2004 citados por Andrade, 2020).

A condição docente, nomeadamente na atualidade, tem elevado o nível de stress ocupacional dos professores. O stress ocupacional docente está diretamente relacionado com o seu mal-estar, e refere-se a:

Experiências desagradáveis de um professor traduzidas em emoções negativas como a raiva, a frustração, a ansiedade, a depressão e o nervosismo, resultante de algum aspecto de seu trabalho e mediadas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar (Aliante & Abacar, 2018, p.97).

Diante da gravidade deste fenômeno, a Organização Mundial da Saúde através da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde, publicou em 2010 um relatório final de um estudo em Portugal no qual afirma que “o stress ocupacional está associado a vários riscos de doenças físicas e mentais e é um fator de preocupação mundial ao nível da saúde (CDSS, 2010 citado por Sarmiento, 2017).

Esta constatação corrobora com a consideração que a Organização Internacional do Trabalho propagou desde 1981, qual seja, que a docência é uma profissão de risco (OIT, 1981 citado por Sarmiento, 2017). Tal situação torna-se mais preocupante quando levamos em consideração o número significativo de professores necessários para suprir as demandas educacionais de um país, a exemplo do quadro apresentado pelo último censo educacional brasileiro de 2019, exposto no site: portal.me.gov.br/plano-nacional-de-formação-de-professores, que registrou 1.882.961 docentes atuantes no Ensino Básico no Brasil. Portanto, o comprometimento do bem-estar e da saúde dessa classe de trabalhadores, pode configurar-se em um problema de saúde pública, gerando impactos sociais e econômicos negativos.

Além disso, a condição docente apresentada como risco à saúde dos profissionais de educação, prejudica a qualidade do sistema de ensino, pois “no caso dos professores, para além das consequências na sua saúde e bem-estar, o stress afeta também a sua eficácia, o sucesso dos alunos e em última instância, a sociedade” (Sarmiento, 2017, p. 10).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 3 – Opções metodológicas

O desenvolvimento adequado de uma investigação científica prescinde da apropriação dos construtos teóricos da temática pesquisada, como apresentada no capítulo anterior, associada à definição da metodologia de pesquisa (Pereira & Ortigão, 2016). Destarte, nas linhas que se seguem descrevemos como nos posicionamos, nesta pesquisa, acerca da tarefa de produzir conhecimento científico.

Pesquisar consiste em construir conhecimentos por meio de instrumentos teórico-metodológicos fundamentados nos princípios científicos (Demo, 2000). De acordo com Minayo (1994), a pesquisa se constitui em uma das atividades fundamentais da ciência, através da qual questionamos de forma sistemática e analisamos as construções de realidade. Nesta perspectiva, “a ciência carece de questionar-se a si mesma, como movimento intrínseco, infindável de construção e reconstrução permanente” (Demo, 2000, p. 23).

Segundo Minayo (2010), a investigação científica também se constitui em um trabalho artesanal, desenvolvido em um ciclo de pesquisa, que possui uma linguagem construída com um ritmo próprio e particular. Este ciclo começa com um problema, passa por várias etapas e termina com um produto capaz de originar novos questionamentos, assim como formulamos nossa investigação. Portanto, um verdadeiro investigador necessita:

Possuir e cultivar um espírito livre, uma mentalidade criadora e aberta a todas as possibilidades, porque o conhecimento científico opõe-se às posições dogmáticas e porque os factos são muitas vezes mais fantásticos do que qualquer expectativa. Só uma inteligência que põe tudo em causa e questiona tudo, uma imaginação livre que nos prepara para construir teorias e hipóteses que muitas vezes são verificadas pela realidade, nos permitirá desenvolver o espírito investigador existente dentro de cada um de nós (Vilelas, 2009, p.64).

3.1. Delineamento

Este estudo tem suas bases metodológicas fundamentadas nos princípios da pesquisa quantitativa, não-experimental, transversal, de caráter exploratório, descritivo e correlacional. As abordagens quantitativas coletam as informações necessárias à investigação através de instrumentos que permitam uma recolha, manejo e apresentação numérica dos dados com vista à descrição e à explicação do fenômeno pesquisado (Vilelas, 2009). Entretanto, ressaltamos que os estudos com este enquadramento possuem uma complexidade que ultrapassa a exclusiva representação numérica da realidade investigada, tendo em vista que:

Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais [grifo meu]. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. É, ainda, necessário perceber que **trabalhar com dados estatísticos é operar com um princípio de incerteza; tais dados apontam frequências e indicativos, mas, de modo algum representam fielmente a realidade [grifo meu] (...). A história tem mostrado que a ciência não é neutra e que tem sido utilizada para justificar e validar os mais diversos tipos de políticas; não é diferente com a metodologia quantitativa. Porém, não é a metodologia a ser reacionária, mas as possíveis utilizações dela, sobretudo por seu caráter panorâmico, que pode ser distorcido para dar falsas ideias democráticas, por exemplo. (...) **A produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas, e vice-versa [grifo meu].** Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica (Pereira & Ortigão, 2016, p. 69-70). Nessa direção, os trabalhos que exploram a abordagem quantitativa geram um impacto imediato pela utilização de procedimentos numéricos e estatísticos, mensurações e medidas que **propicia o pesquisador, assim como estudiosos da área de educação, analisarem os dados investigados por meio de inferências, comparações e analogias que só é possível com o uso dessa abordagem [grifo meu]** (Silvano, 2016, p.108).**

O enfoque transversal desta investigação delimita a coleta de dados a um momento específico, fazendo um recorte temporal acerca da temática investigada (Silvano, 2016). O caráter exploratório desta pesquisa é justificado pelo incipiente estado da arte de estudos que associam os construtos “satisfação no trabalho” e “autoeficácia” como variáveis preditoras do construto “engajamento profissional” dos professores. A configuração exploratória desta temática é acentuada pela inexistência de publicações, acerca da mesma, na região onde foi realizada esta pesquisa. A dimensão descritiva deste estudo dá-se por meio da apresentação dos valores das variáveis que representam os níveis de “satisfação no trabalho”, “autoeficácia” e “engajamento profissional” dos participantes. O enfoque correlacional está impresso no caráter preditivo entre os construtos do problema da pesquisa, qual seja: “Em que medida os construtos da satisfação no trabalho e da autoeficácia do professor interferem no seu engajamento profissional?”

Silvano (2016), assim descreve as dimensões da investigação apresentadas nos parágrafos anteriores:

Em linhas gerais, o alcance exploratório serve para examinar um problema pouco estudado ou aprofundado, o descritivo está atento em descrever, especificar ou caracterizar uma unidade de observação; o correlacional procura conhecer a relação entre variáveis em uma dada realidade (Silvano, 2016, p.103).

3.2. Participantes

Os participantes foram recrutados por meio do critério de amostragem não-probabilística por conveniência, da população de professores do ensino médio da rede pública estadual do município de Aracaju. A utilização deste tipo de seleção dos sujeitos da investigação é justificada pelo difícil acesso à população investigada no período destinado à entrada no campo, de acordo com o cronograma de pesquisa.

A amostra nasce no momento que o pesquisador define o que ou quem contribuirá com seu estudo. (...) As amostras não probabilísticas servem para selecionar participantes por um ou vários propósitos, (...) a escolha acontece a partir das características da própria pesquisa, tendo óbvios critérios de seleção, que são definidos pelo pesquisador com seus colaboradores, caso tenha (Silvano, 2016, p.105).

Os participantes da pesquisa têm vínculo empregatício com a Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe (SEDUC/SE), estando lotados da Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), órgão da SEDUC/SE responsável pelas escolas públicas estaduais situadas na cidade de Aracaju.

O total de 119 professores assinaram o TCLE. Entretanto, a amostra final da pesquisa contou com 58 sujeitos de investigação que responderam aos inquéritos, contabilizando quase 50% dos professores que demonstraram interesse inicial em participar. Contudo, 1 inquérito foi excluído porque o participante não se enquadrava em todos os critérios estabelecidos para a participação na investigação.

3.3. Instrumentos

Segundo Silvano (2016), “os instrumentos têm caráter de medição e devem representar fielmente as variáveis da pesquisa, tendo como requisitos a confiabilidade, validade e objetividade.” (p.105). Fundamentado nesses princípios, o instrumento de coleta de dados desta pesquisa constituiu-se em um questionário composto por perguntas de caracterização sociodemográfica dos participantes e quatro escalas do tipo Likert, que são utilizadas na mensuração de atitudes (Silvano, 2016). Ressaltamos que todas as escalas utilizadas foram validadas em amostras brasileiras, tendo em

consideração que “a utilização de um instrumento validado garante que o mesmo tenha sido corrigido o suficiente para assegurar sua pertinência e legitimidade” (Pereira & Ortigão, 2016, p.77).

3.3.1. Questionário de caracterização da amostra

Inquérito elaborado pela pesquisadora desta investigação, composto por 16 perguntas subdivididas em: dados pessoais (5), formação acadêmica (3) e carreira profissional (8). Este questionário pode ser consultado no apêndice (p.96).

3.3.2. Escala de Satisfação no Trabalho (EST) – Versão Reduzida (Siqueira, 1995, 2008)

Para avaliar a *satisfação no trabalho*, optamos pela Escala de Satisfação no Trabalho de Siqueira (1995, 2008). De acordo com Traldi e Demo (2012), este é o instrumento mais utilizado no Brasil, sobretudo em sua versão reduzida, composta de 15 itens, numa escala do tipo Likert de 7 pontos (Andrade, 2020). A autora desta escala brasileira a desenvolveu a partir da definição de satisfação no trabalho, entendida como o grau de satisfação com cinco fatores: satisfação com os colegas, com a chefia, com o salário, com as promoções e com o próprio trabalho. (Rueda, 2015). Vide anexo (p.99).

Na versão reduzida da EST, cada um dos 5 fatores mensurados é composto por 3 perguntas. No estudo de validação desta escala, quanto às *cargas fatoriais* (que apresentam o nível de *consistência interna* e o “peso” de cada fator para a escala como um todo), referentes a cada fator, tiveram os seguintes valores: (1) “satisfação com os colegas” = 0,75; (2) “satisfação com a chefia” = 0,84; (3) “satisfação com o salário” = 0,86; (4) “satisfação com as promoções” = 0,81; e (5) “satisfação com a natureza do trabalho” = 0,72 (Rueda, 2015).

Assim como na versão de 25 itens, nessa análise também foi constatado que as relações especificadas pelo modelo tiveram peso significativo sobre o fator em questão e entre os fatores latentes ($p < 0,001$). Esses dados estão de acordo com a afirmação de Siqueira (2008) de que a versão reduzida pode ser uma alternativa muito útil para realizar um rastreamento sobre a satisfação no trabalho de colaboradores, uma vez que a resposta à versão reduzida não levaria mais do que 10 minutos para ser respondida, mantendo as qualidades psicométricas evidenciadas em sua versão completa (Rueda, 2015, p.86).

Na presente pesquisa, o Alpha de Cronbach (o nível de consistência interna para o escore total da escala) foi de 0,93, sendo que o fatores de (1) satisfação com os colegas

0,87 ; (2) satisfação com a chefia, $\alpha= 0,96$; (3) satisfação com o salário $\alpha= 0,92$; (4) satisfação com as promoções, $\alpha= 0,89$; (5) satisfação com a natureza do trabalho com $\alpha= 0,85$. Estes dados corroboram com a qualidade psicométrica da escala.

3.3.3. Escala de Crenças docentes sobre Autoeficácia - Teacher Self-Efficacy Scale – Short Version (Tschannen-Moran & Woolfolk-Roy, 2001)

Esta escala foi utilizada para identificar a percepção dos professores em relação à sua crença de autoeficácia. A versão original possui 24 itens, enquanto a utilizada nesta pesquisa, a versão curta, é composta por 12 itens no formato Likert de 10 pontos. Vide anexo (p.100). Pesquisas internacionais sobre essa escala no formato curto apresentam evidências de validade significativas, que comprovam condições de mensurar o construto autoeficácia do professor em várias culturas (Casanova & Azzi, 2015).

A Escala de Autoeficácia no formato curto de Tschannen-Moran e Woolfolk-Roy (2001) está organizada em 3 fatores, cada um composto por 4 perguntas: (1) eficácia no relacionamento com os estudantes, consistência interna de 0.81; (2) eficácia nas estratégias de ensino, consistência interna de 0.86; e (3) eficácia no manejo em sala de aula, consistência interna de 0.86. No total, a escala mostra *consistência interna* de 0.90.

Seus autores sugerem que esta escala pode ser analisada por seus fatores ou no total. Entretanto, o uso de fatores amplia a capacidade de compreender a autoeficácia dos professores, uma vez que se trata de um construto multidimensional (Casanova & Azzi, 2015).

Pelo que pode ser observado, a escala investigada apresenta evidência de validade para a amostra brasileira.

No presente estudo, o Alpha de Cronbach (o nível de consistência interna para o escore total da escala) foi de 0,86. Já para os fatores (1) eficácia no relacionamento com os estudantes obteve $\alpha= 0,70$; (2) eficácia em estratégias de ensino foi de $\alpha= 0,79$; e (3) eficácia no manejo em sala de aula $\alpha= 0,78$. Estes dados corroboram com a qualidade psicométrica da escala.

3.3.4. Utrecht Work Engagement Scale (UWES) - Short Version (Schaufeli et al., 2006)

A Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht é o instrumento de mensuração do engajamento no trabalho mais utilizado (Vazquez et al., 2015). Sua versão original é composta por 17 itens desenvolvidos para medir o engajamento no trabalho usando três fatores: vigor, dedicação e concentração. Seus itens são pontuados em uma escala Likert de 7 pontos, indicando a frequência com que o engajamento no trabalho acontece nas situações descritas em cada item (0 indica "nunca" e 6 "sempre"). Os fatores *vigor* e *concentração* têm 6 perguntas cada e o fator *dedicação*, 5 perguntas. (Vazquez et al., 2015).

A versão reduzida da escala, que foi utilizada nesta investigação, possui 9 itens. Um estudo transcultural realizado em 10 países por Schaufeli, Bakker e Salanova (2006) confirmou sua validade. No entanto, foi o estudo de Vazquez et al. (2015) que adaptou e obteve evidências de validade em amostras brasileiras, tanto da escala original de 17 itens quando da versão reduzida. Para esta última versão o estudo, apresentou os seguintes valores: a consistência interna do UWES-9 foi de 0.94 (Vazquez et al., 2015). Vide anexo (p.101).

Na presente investigação índice de consistência interna calculado pelo Alpha de Cronbach foi de 0,95 para a estrutura unifatorial da escala. Estes dados corroboram com a qualidade psicométrica da escala.

Do ponto de vista semântico e de conteúdo, os três fatores medidos pelo UWES são definidos da seguinte forma: (1) vigor, refere-se à energia gasta na atividade laboral, considerando as dificuldades enfrentadas diariamente. Essa dimensão avalia a disposição e o grau de investimento do indivíduo para realizar esforços no trabalho, de maneira persistente. (2) dedicação, avalia o senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio que o indivíduo atribui ao trabalho que realiza. A dedicação refere-se a uma conexão cognitivo-afetiva particularmente forte com o trabalho que faz com que a pessoa tenha um desempenho melhor do que o esperado. (3) concentração, refere-se à sensação de estar completamente imerso e profundamente absorvido em seu trabalho, de uma maneira prazerosa e desafiadora. É semelhante ao estado de “*flow*”, caracterizado por Csikszentmihalyi em 1996 como uma experiência ótima de concentração que não requer esforço da pessoa para estar atenta ao trabalho (Vazquez et al., 2015).

3.3.5. Escala de Progresso de Objetivos (Lent & Brown, 2011)

Este questionário foi criado nos Estados Unidos, mas as escalas que compõem o questionário foram traduzidas e validadas para o português brasileiro. Vide anexo (p.102).

É originalmente parte integrante de um conjunto de escalas, que compõem o instrumento denominado “Pensamentos sobre o Ensino”, utilizado para avaliar as sete variáveis que constituem o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho, e suas relações entre si (Ramos et al., 2018). Entretanto, nesta investigação esta ferramenta foi selecionada com a intenção de complementar a coleta de dados sobre o construto engajamento profissional do professor, tendo em vista que a única escala para aferir o engajamento profissional validada para amostras brasileiras, encontrada na literatura científica, não é dirigida aos docentes, mas aos trabalhadores em geral. Ademais, verificou-se que as suas perguntas, ao avaliarem se os professores estão a progredir em direção às metas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, poderiam ser relacionadas com o nível de engajamento profissional dos docentes (Lent et al., 2011).

A utilização desta escala para verificar o nível de engajamento dos professores também pode ser justificada pelos resultados de um estudo, em uma amostra de professores brasileiros, ter confirmado a relevância de todos os seus itens para que os docentes consigam atingir os objetivos condizentes com o seu trabalho pedagógico. Neste estudo, o valor da consistência interna da escala para o escore geral foi de $\alpha = 0,90$ (Ramos et al., 2018).

A escala de Progresso de Objetivos possui originalmente 14 itens, com opções negativas e positivas, que variam de 1 a 5, no formato Likert, somados a uma pergunta em aberto. A pergunta em aberto fazia parte dos estudos piloto e exploratório italiano e brasileiro que validou o conjunto de questionários do qual esta escala faz parte. No presente estudo, foi excluída a pergunta em aberto devido a irrelevância da mesma para a investigação, tendo em vista que não temos como objetivo pesquisar sobre novos objetivos pedagógicos considerados pelos participantes.

No entanto, por permitir que os participantes avaliassem diferentes números de metas educacionais, a estratégia não permitiu a estimativa da confiabilidade da

consistência interna no primeiro estudo realizado com professores italianos (Lent et al., 2011).

Entretanto, o uso dos dados coletados não foi utilizado porque apenas 42,1% (n=24) dos participantes respondeu a escala, número abaixo do valor mínimo de 30, determinado como regra para análises estatísticas que buscam estabelecer parâmetros, a exemplo das análises psicométricas de escalas.

3.4. Procedimentos para coleta de dados

a) Entrada no campo de investigação, tendo em consideração os princípios éticos da investigação científica:

1ª etapa: Foram entregues os termos de solicitação da pesquisa na SEDUC e DEA;

2ª etapa: Apresentou-se o Projeto de Investigação à diretora da DEA;

3ª etapa: Visita às escolas. Etapa que teve início em 16/01/2020, e se subdividiu em dois momentos:

- Foram entregues o termo de solicitação e as autorizações ao gestor, e solicitado uma reunião com os professores para apresentação da investigação a 20 escolas entre o total de 33 unidades de Ensino Médio sob a sua jurisdição. Das 20 instituições escolares as quais a investigadora teve acesso, professores de 13 escolas assinaram o TCLE, sinalizando sua intenção de participação em contribuir como sujeitos da investigação.
- Reunião com os docentes com o objetivo de apresentar a intenção de estudo, justificando-se a relevância da investigação, assim como da sua participação. Ao final foi solicitado que aqueles que aceitassem ser colaboradores assinassem o TCLE. Ao final do cronograma de visitas (28/02/2020) contava-se com 119 TCLE assinados.

b) Período de correções e ajustes do Questionário de caracterização da amostra e transposição deste e das quatro Escalas de Likert para a plataforma eletrônica Google Forms: 01/03/2020 à 12/04/2020;

c) Envio de e-mails no dia 13/04/2020 com um link para acessar o inventário destinado aos 119 professores que assinaram o TCLE.

3.5. Procedimentos para análise dos dados

Após a aplicação dos instrumentos, foi realizada a sistematização e a análise das respostas, mediante o enquadramento teórico construído.

Os gráficos e percentuais foram extraídos do Google Forms e do Excel, seguido do tratamento dos dados pelo *software estatístico SPSS versão 23*.

Depois da coleta dos dados segue-se com a análise dos dados. Nesse momento o pesquisador executa o programa eletrônico anteriormente escolhido para organizar os dados coletados. E a análise é realizada considerando efetivamente os níveis de mensuração das variáveis e mediante a estatística, podendo ser descritiva — distribuição de frequência, medição de tendência central, medição de variabilidade, gráficos de pontuação Z; ou voltadas para inferências — análise paramétrica, não paramétrica ou multivariada (Silvano, 2016, p.105).

O software SPSS foi usado para realizar a análise estatística. *Estatísticas de frequência* foram calculadas para as variáveis que caracterizam a amostra, incluídas: a caracterização sociodemográfica (vide tabela 1, p.94) e a caracterização profissional (vide tabela 2, p.95).

A fim de respondermos aos objetivos específicos do estudo, utilizamos os gráficos oriundos do programa de formulários de respostas dos participantes.

Por fim, segundo Pereira e Ortigão (2016), o pesquisador precisa escolher o instrumento de análise mais adequado para responder ao “problema de pesquisa”. Neste sentido, formulamos tabelas e gráficos estatísticos descritivos, complementado por uma *análise multivariada de regressão linear*, uma vez que as variáveis do estudo apresentam associação teórica amplamente fundamentada na literatura apresentada anteriormente. Os resultados foram considerados significativos quando o valor de p foi menor que 0,05 ($p < 0,05$).

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo começamos com a apresentação da caracterização dos participantes. Em seguida, apresentamos cada resultado, acompanhado da sua análise e interpretação. Os resultados das análises estatísticas foram analisados e interpretados em duas etapas. Na primeira etapa foram atendidos os objetivos específicos da pesquisa, através da descrição dos resultados, apresentados em forma de gráficos, extraídos do *Google Forms* e do *Excel*, de acordo com a graduação de respostas de cada escala.

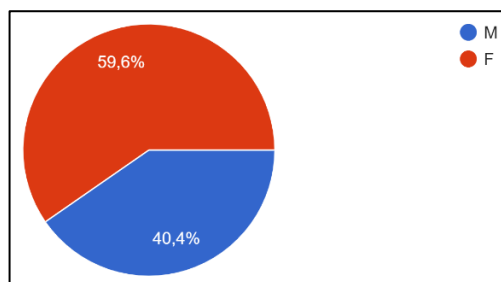
Enquanto na segunda fase, fomos ao encontro do objetivo geral da presente investigação, devidamente ligado à resposta da questão de investigação. Por conseguinte, apresentamos na segunda etapa, o tratamento dos dados pelo *software estatístico SPSS*, através de tabelas e gráficos, acompanhados de suas devidas análises.

4.1. Caracterização dos participantes

A amostra final da pesquisa contou com 57 sujeitos de investigação que responderam aos inquéritos, contabilizando quase 50% dos professores que demonstraram interesse inicial em participar. A respeito dos dados sociodemográficos, dentre os respondentes da presente pesquisa 59,6 % (n = 34) são do gênero feminino e 40,4% são do gênero masculino, vide gráfico 1. A idade média é 43,40 anos (DP = 6,45). Maiores informações sobre os dados sociodemográficos dos participantes podem ser verificadas no apêndice (Tabela 1, p.93).

Gráfico 1

Gênero dos participantes.



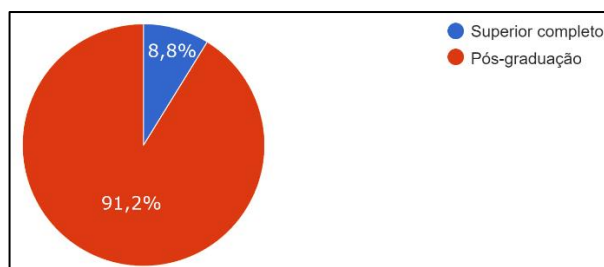
Nota: Dados da pesquisa.

No que diz respeito à formação profissional, a maior parte dos participantes possuem pós-graduação 91,2% (n= 52), vide gráfico 2 na página seguinte. Destes, 29,8% (n = 17) têm graduação na área de exatas, 26,3% (n= 15) na área de letras/línguas, 26,3% (n = 15) na área de humanas e na área de biológicas, 17,6% (n = 10) vide gráfico 3 na próxima página. Ademais, em relação à formação continuada, 32,8% (n= 19) realizou cursos de curta duração e participou de congressos, em combinação com uma pós-graduação *stricto sensu* (especialização) ou *lato sensu* (mestrado ou doutorado); cursou especialização 24,1% (n= 13); possui mestrado e/ou doutorado 13,8%; realizou cursos de curta duração ou participou de congressos nos últimos dois anos 5,2%, vide

gráfico 4, a seguir. Maiores informações sobre os dados relativos à formação profissional dos participantes podem ser verificadas no apêndice (Tabela 2, p. 94).

Gráfico 2

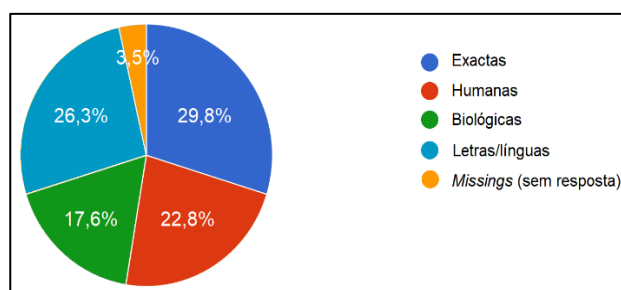
Nível de formação dos participantes.



Nota: Dados da pesquisa.

Gráfico 3

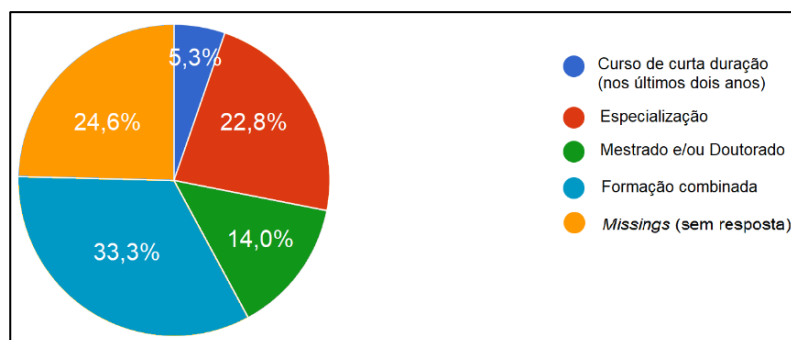
Área de graduação dos participantes.



Nota: Dados da pesquisa.

Gráfico 4

Formação continuada dos participantes.



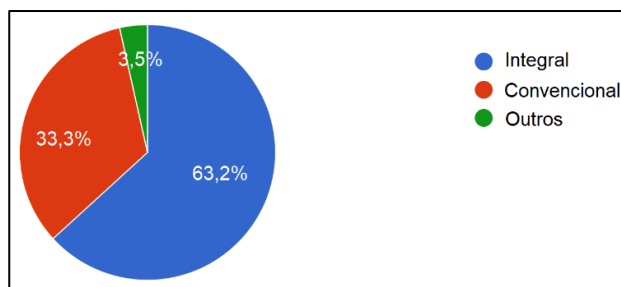
Nota: Dados da pesquisa.

Em relação a características da prática profissional, os participantes, que possuem vínculo de trabalho efetivo (100%/ n = 57), iniciaram sua carreira entre os anos

de 1986 a 2017 (M= 2002,23; DP= 6, 06). Tempo médio de serviço de 18,55 anos (DP= 7, 89), com jornada média de trabalho na escola de 33,88 horas por semana (DP= 9,03). Em adição, 63,2% (n= 36) leciona na modalidade de ensino médio integral e 33,3% (n=19) leciona no ensino médio convencional, vide gráfico 5 ao final deste parágrafo. A maioria dos participantes ministra aulas relacionadas às áreas de linguagem e suas tecnologias (36,8%/ n= 21) e ciências da natureza e suas tecnologias (22,8%/ n= 13), vide gráfico 6, abaixo. O número médio de estudantes por turma é de 34,70 (DP= 5,19). Além disso, 47,4% (n= 27) possui redução na carga horária por tempo de serviço. Dentre os participantes, 28,1% (n= 16) possuem outros vínculos de trabalho, com carga horária média de 21,93 (DP= 9,56), vide gráfico 7 na página seguinte. Para mais informações sobre a atuação profissional dos participantes do presente estudo, ver apêndice (Tabela 2, p. 94).

Gráfico 5

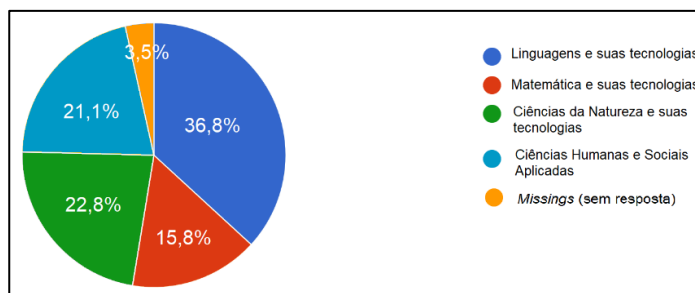
Modalidade de Ensino Médio que leciona.



Nota: Dados da pesquisa.

Gráfico 6

Área das disciplinas ministradas. Fonte: dados da pesquisa.

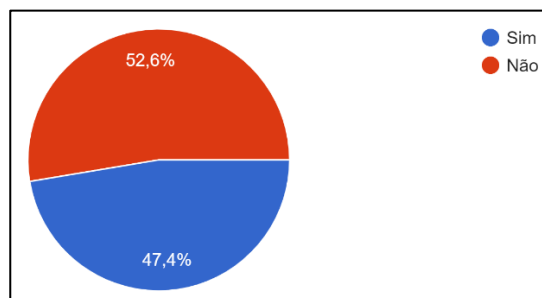


Nota: Dados da pesquisa.

- Língua portuguesa, línguas estrangeiras, artes e educação física; ● Matemática;
- Física, química, biologia; ● História, geografia, sociologia e filosofia.

Gráfico 7

Redução de carga horária.



Nota: Dados da pesquisa.

4.2. Primeira etapa da apresentação e análise dos resultados

Está voltada para responder aos objetivos específicos do estudo, qual sejam, a realização de diagnósticos descritivos dos construtos investigados: a) satisfação profissional, b) autoeficácia e c) engajamento no trabalho dos professores participantes.

4.2.1a) Diagnóstico descritivo acerca do nível de *satisfação no trabalho* da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju.

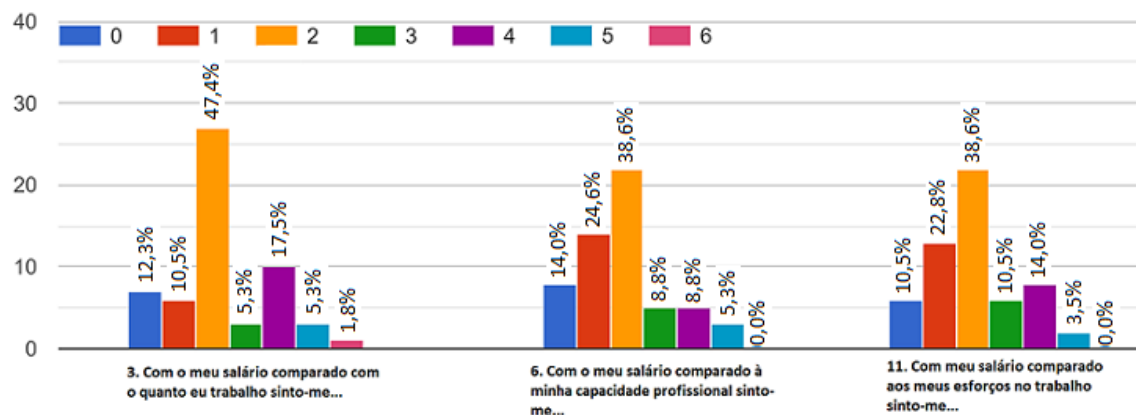
Este construto multidimensional é composto por cinco fatores: satisfação com os colegas, com o salário, com a chefia, com o próprio trabalho e com as promoções. Portanto, a satisfação no trabalho refere-se ao grau de contentamento da pessoa em relação às cinco fontes mencionadas (Rueda, 2015). A seguir, apresentamos como os participantes da pesquisa comportaram-se em relação aos cinco elementos que compõem a satisfação profissional, agrupados em três dimensões, de acordo com Siqueira e Gomide Júnior (2004).

A primeira é a *dimensão de gestão de pessoas*, através da qual a organização manifesta sua retribuição ao empregado, compreende os fatores: “satisfação com o salário”, que aborda aspectos relacionados ao contentamento com aquilo que a pessoa recebe em relação ao quanto trabalha, à sua competência e ao seu esforço, bem como ao custo de vida; e o fator “satisfação com as promoções”, referente ao contentamento com a mobilidade funcional, às garantias e às oportunidades oferecidas pela organização (Rueda, 2015), vide gráficos 8 e 9 na página seguinte.

Gráfico 8

Respostas ao fator “satisfação com o salário”.

No meu trabalho atual sinto-me...

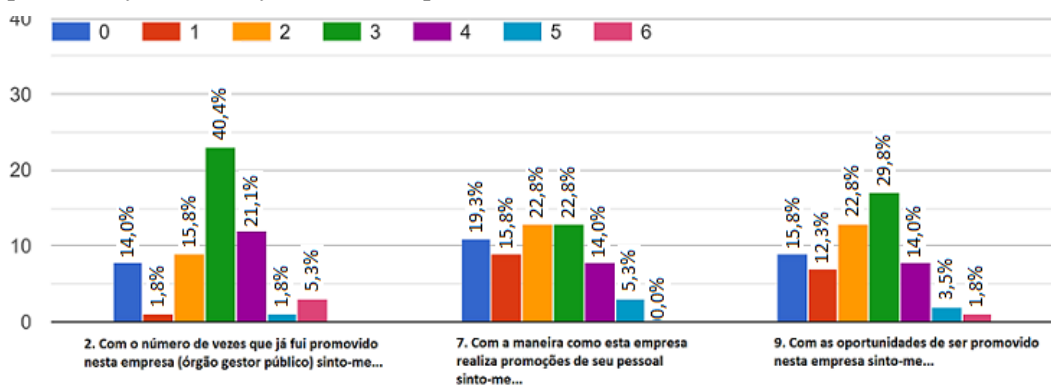


Nota: Dados da pesquisa.

Legenda: 0 – totalmente insatisfeito, 1 – muito insatisfeito, 2 – insatisfeito, 3 – indiferente, 4 – satisfeito, 5 – muito satisfeito, 6 – totalmente satisfeito.

Gráfico 9

Respostas ao fator “satisfação com as promoções”.



Nota: Dados da pesquisa.

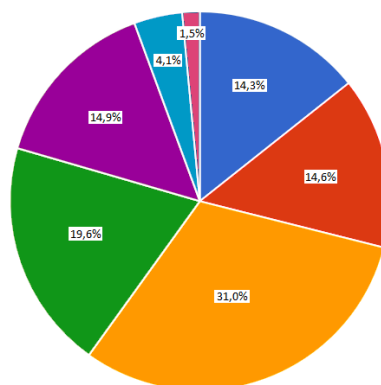
Legenda: 0 – totalmente insatisfeito, 1 – muito insatisfeito, 2 – insatisfeito, 3 – indiferente, 4 – satisfeito, 5 – muito satisfeito, 6 – totalmente satisfeito.

Em relação à dimensão da satisfação profissional referente à *gestão de pessoas*, os resultados do gráfico 10 (p.56) apontam estes fatores como os que promovem os maiores índices de insatisfação profissional em 59,9% dos professores participantes. Estes achados corroboram com os encontrados numa pesquisa realizada no sul do Brasil

por (Pauli et al., 2017), com professores da rede pública do ensino médio, os quais apresentaram um índice de insatisfação nas questões relacionadas à remuneração e oportunidade de ascensão na carreira profissional maior que nos demais fatores.

Gráfico 10

Média de respostas aos fatores “satisfação com o salário” e “satisfação com as promoções”.



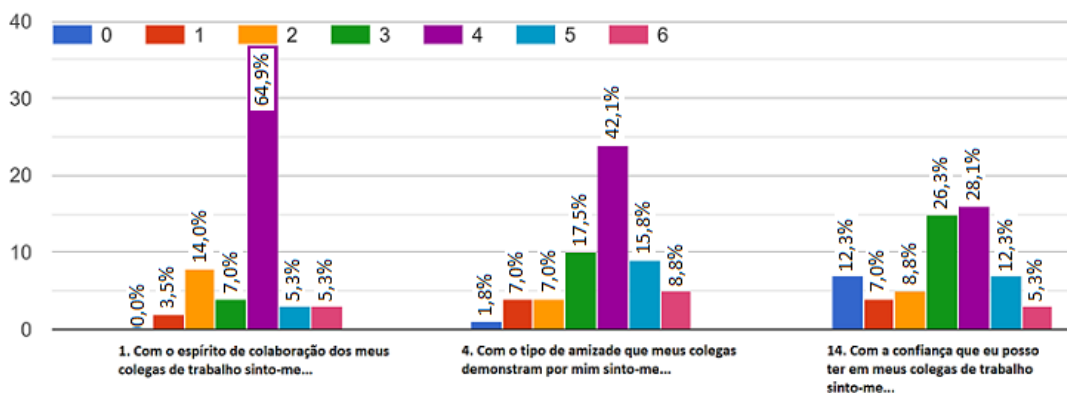
Nota: Dados da pesquisa.

Damos continuidade à apresentação, análise e interpretação do diagnóstico descritivo da *satisfação profissional* referindo-nos aos fatores que compõem a *dimensão do ambiente social*: “satisfação com os colegas”, correspondente ao contentamento com a colaboração e aos sentimentos positivos mantidos com os colegas de trabalho e “satisfação com a chefia”, que trata do contentamento do funcionário com os seus superiores no que se refere à organização, à competência e ao interesse pelo trabalho dos subordinados (Siqueira & Gomide Júnior, 2004), vide gráficos 11 e 12, a seguir.

Gráfico 11

Respostas ao fator “satisfação com os colegas.

No meu trabalho atual sinto-me...

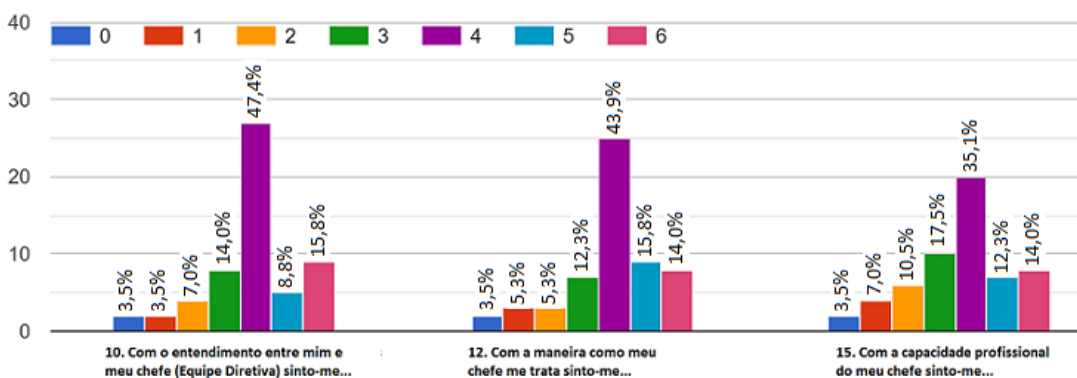


Nota: Dados da pesquisa.

Legenda: 0 – totalmente insatisfeito, 1 – muito insatisfeito, 2 – insatisfeito, 3 – indiferente, 4 – satisfeito, 5 – muito satisfeito, 6 – totalmente satisfeito.

Gráfico 12

Respostas ao fator “satisfação com a chefia”.



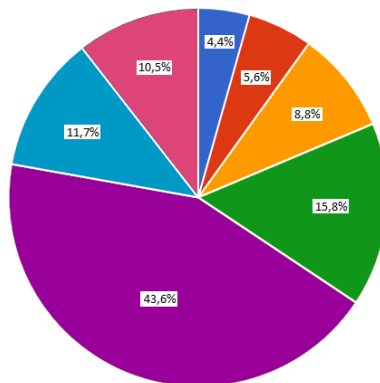
Nota: Dados da pesquisa.

Legenda: 0 – totalmente insatisfeito, 1 – muito insatisfeito, 2 – insatisfeito, 3 – indiferente, 4 – satisfeito, 5 – muito satisfeito, 6 – totalmente satisfeito.

Em relação à dimensão da satisfação profissional referente à dimensão do ambiente social os resultados do gráfico 13, a seguir, apontam que estes fatores promovem uma média de índices de satisfação positivos em 65% dos professores participantes. Enquanto 18,8% dos docentes apresentam-se insatisfeitos com esta dimensão da satisfação no trabalho, e 15% são indiferentes.

Gráfico 13

Média de respostas aos fatores “satisfação com os colegas” e “satisfação com a chefia”.



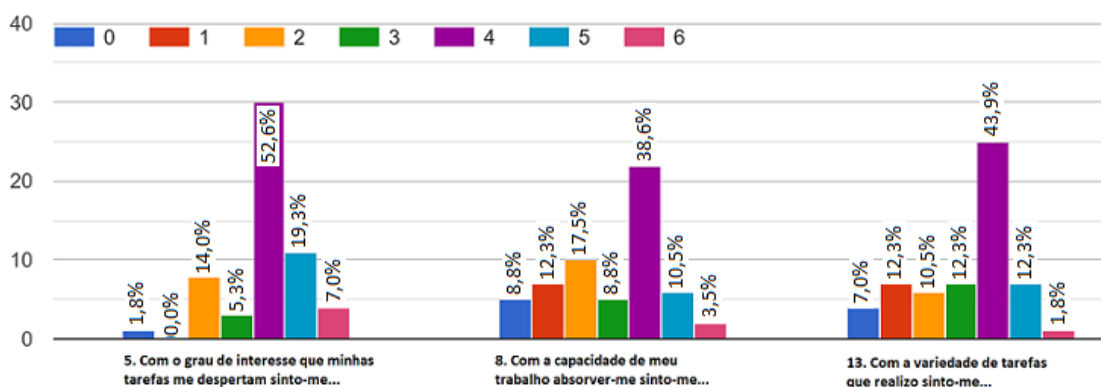
Nota: Dados da pesquisa.

Por fim, apresentamos os resultados do último fator, a “satisfação com o trabalho”, que diz respeito à satisfação com a natureza do trabalho, vide gráficos 14 e 15, a seguir. Portanto, está relacionado às atribuições do cargo ocupado, que pode gerar, ou não, identificação do trabalhador com sua atividade laboral. Ainda está relacionado com o as dificuldades do trabalho, ao desconforto que provoca e aos desafios inerentes a ele. (Siqueira & Gomide Júnior, 2004).

Gráfico 14

Respostas ao fator “satisfação com o trabalho”.

No meu trabalho atual sinto-me...



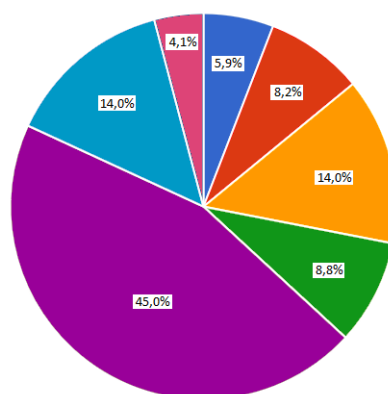
Nota: Dados da pesquisa.

Legenda: 0 – totalmente insatisfeito, 1 – muito insatisfeito, 2 – insatisfeito, 3 – indiferente, 4 – satisfeito, 5 – muito satisfeito, 6 – totalmente satisfeito.

Em relação à dimensão da satisfação profissional referente à *satisfação com o trabalho*, os resultados do gráfico 15 apontam que este fator promove uma média de índices de satisfação positivos em 63% dos professores participantes. Enquanto 28,8% dos docentes apresentam-se insatisfeitos com esta dimensão da satisfação no trabalho, e 8,8% são indiferentes.

Gráfico 15

Média de respostas ao fator “satisfação com o trabalho”.



Nota: Dados da pesquisa.

4.2.1.b) Descrição acerca do nível da *crença de autoeficácia* da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju;

A crença de autoeficácia docente vem sendo associada como uma variável que contribui para a criação e manutenção de ambientes favoráveis à aprendizagem dos estudantes, uma vez que professores que se percebem eficazes procuram estimular o interesse dos estudantes para o aprendizado (Azzi, Polydoro, Bzuneck, 2006; Azzi, Polydoro, 2010; Bandura, 1997; Iaochite, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001; Woolfolk-Hoy, Davis, 2006 citado por Casanova & Azzi, 2015).

Os autores que elaboraram a escala utilizada para aferir a autoeficácia no presente estudo, a definem como um construto multidimensional, e sugerem que este instrumento pode ser analisado por seus fatores ou no total. (Casanova & Azzi, 2015).: A mesma está organizada em três fatores: eficácia no relacionamento com os estudantes,

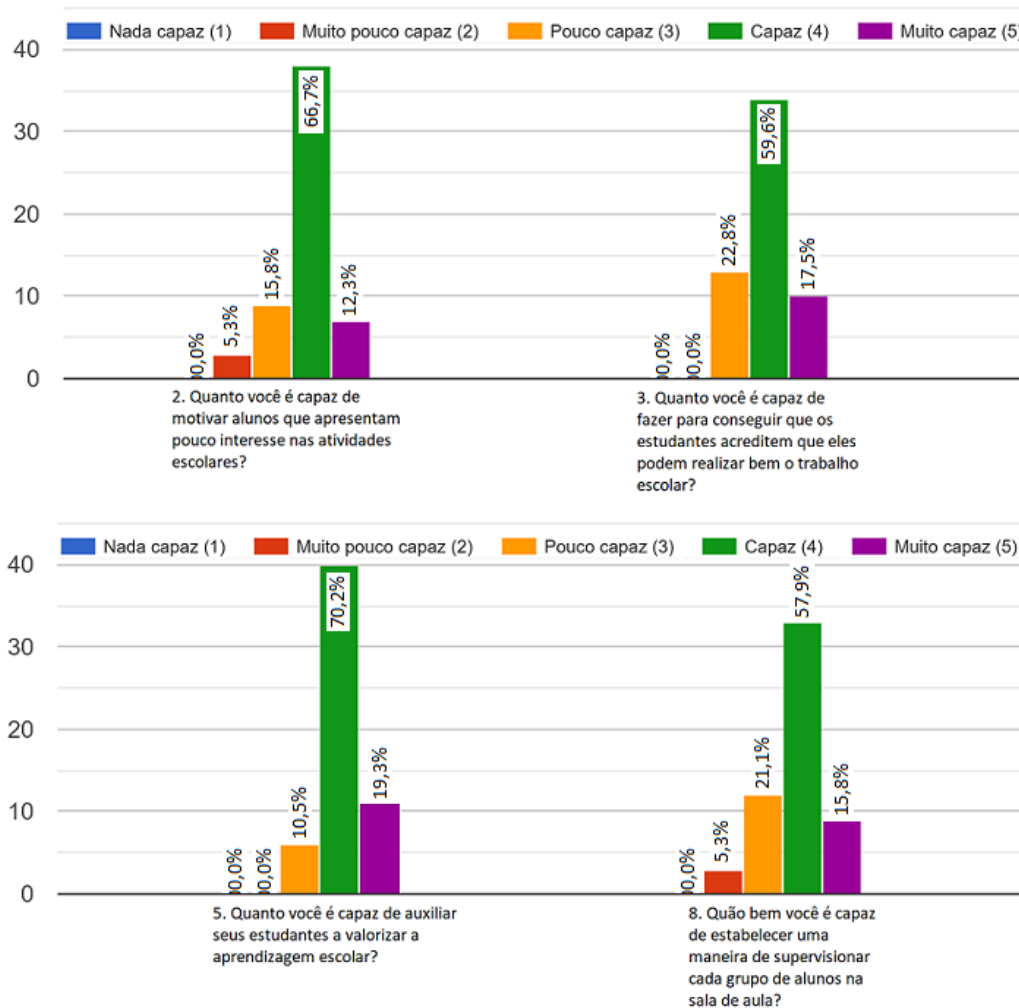
eficácia nas estratégias de ensino e eficácia no manejo em sala de aula. Vamos à descrição destes fatores.

Fator “Eficácia no relacionamento com os estudantes”

As perguntas relacionadas ao primeiro fator analisado, *eficácia no relacionamento com os estudantes*, abordam aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem que fazem parte da forma com a qual os professores se relacionam com os estudantes. Os resultados deste fator estão representados nos gráficos 16 e 17, a seguir.

Gráfico 16

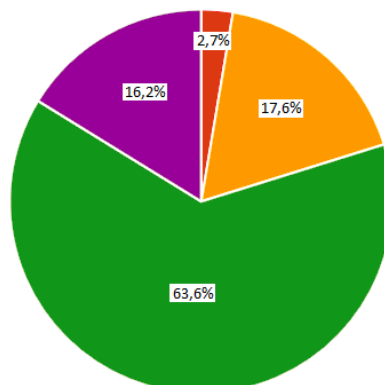
Respostas ao fator “Eficácia no relacionamento com os estudantes”.



Nota: Dados da pesquisa.

Gráfico 17

Média de respostas ao fator “Eficácia no relacionamento com os estudantes”.



Nota: Dados da pesquisa.

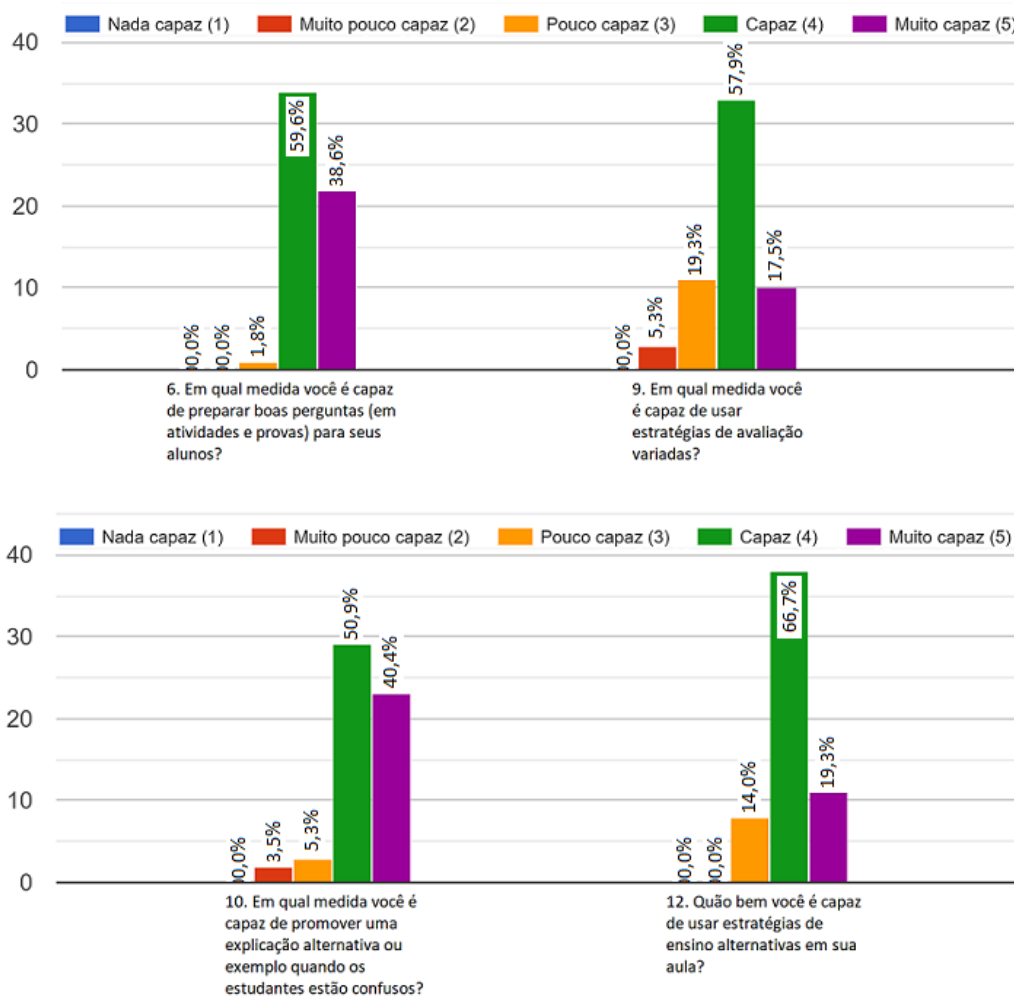
Os resultados do gráfico acima apresentam que 79,8% dos professores participantes da pesquisa sentem-se capazes de estabelecerem relacionamento com os estudantes de forma eficaz, uma vez que 63,6% dos docentes têm uma apreciação de serem capazes, somados aos 16,2% que se percebem muito capazes. Por outro lado, apenas 17,6% dos participantes têm uma percepção de serem pouco eficazes, 2,7% sentem-se muito pouco capazes e nenhum dos participantes aprecia-se como nada capaz. Este fator, em particular, apresentou um resultado positivo acerca da percepção da capacidade dos professores em estabelecer um relacionamento com os alunos que favoreçam a aprendizagem.

Fator “Eficácia nas estratégias de ensino”

As perguntas relacionadas ao segundo fator analisado, *eficácia nas estratégias de ensino*, abordam aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem acerca da capacidade dos professores estabelecerem estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Os resultados deste fator estão representados nos gráficos 18 e 19, a seguir.

Gráfico 18

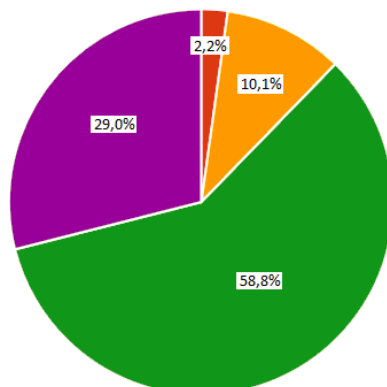
Respostas ao fator “Eficácia nas estratégias de ensino”.



Nota: Dados da pesquisa.

Gráfico 19

Média de respostas ao fator “Eficácia nas estratégias de ensino”.



Nota: Dados da pesquisa.

Os resultados do gráfico 19 apresentam que 87,8% dos professores participantes da investigação têm uma percepção de que são eficazes em relação às estratégias de ensino que proporcionam aos seus alunos, uma vez que 58,8% dos docentes têm uma apreciação de serem capazes, somados aos 29,0% que se percebem muito capazes. Por outro lado, apenas 10,1% dos participantes têm uma percepção de serem pouco eficazes, 2,2% sentem-se muito pouco capazes e nenhum dos participantes aprecia-se como nada capaz.

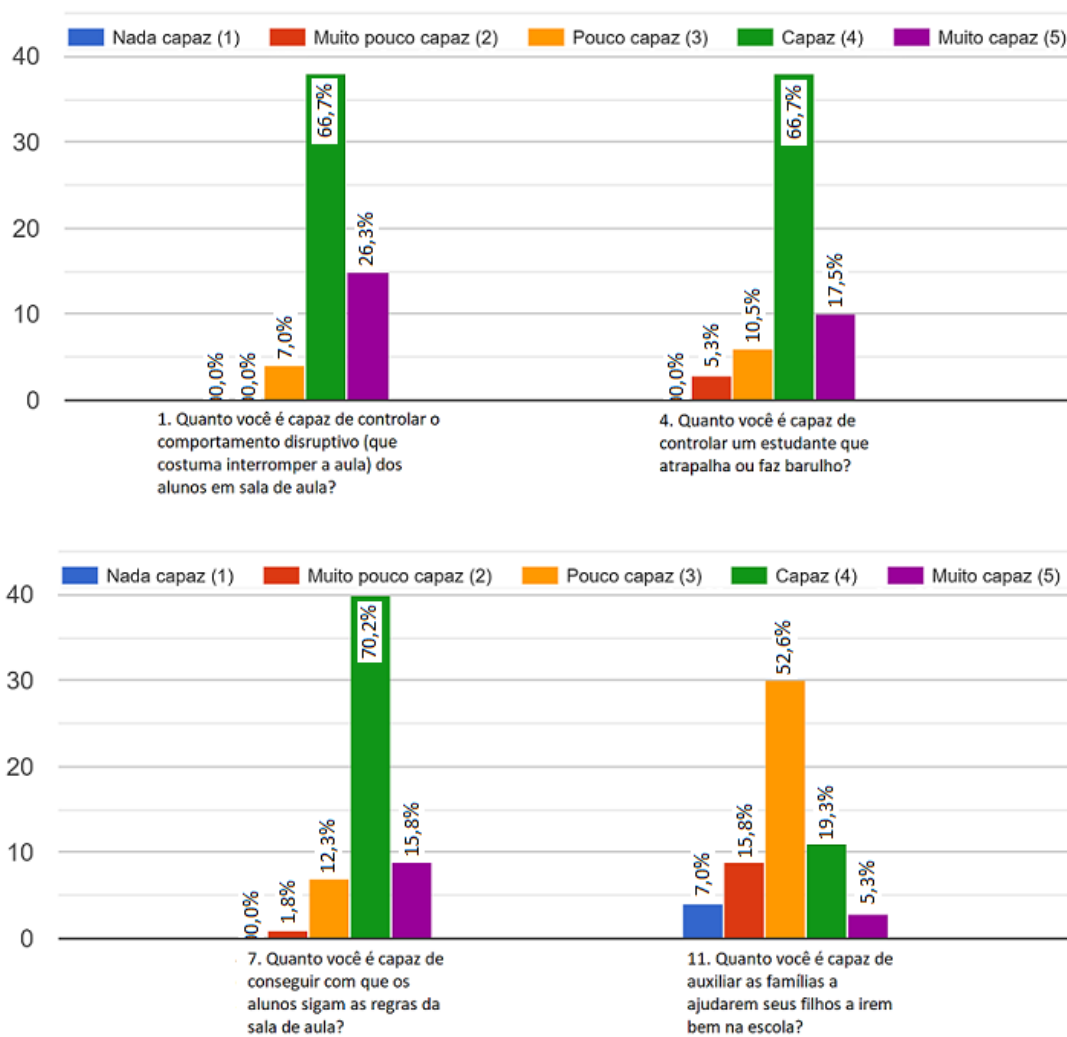
Este fator, em particular, apresentou um resultado positivo acerca da percepção da capacidade dos professores em desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Fator “Eficácia no manejo em sala de aula”

As perguntas relacionadas ao terceiro fator analisado, *eficácia no manejo em sala de aula*, aborda a capacidade dos professores estabelecerem estratégias de controle de comportamentos disruptivos ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Os resultados deste fator estão representados nos gráficos 20 e 21, a seguir.

Gráfico 20

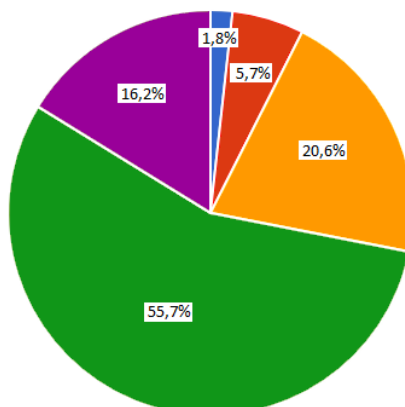
Respostas ao fator “Eficácia no manejo em sala de aula”.



Nota: Dados da pesquisa.

Gráfico 21

Média de respostas ao fator “Eficácia no manejo em sala de aula”.



Nota: Dados da pesquisa.

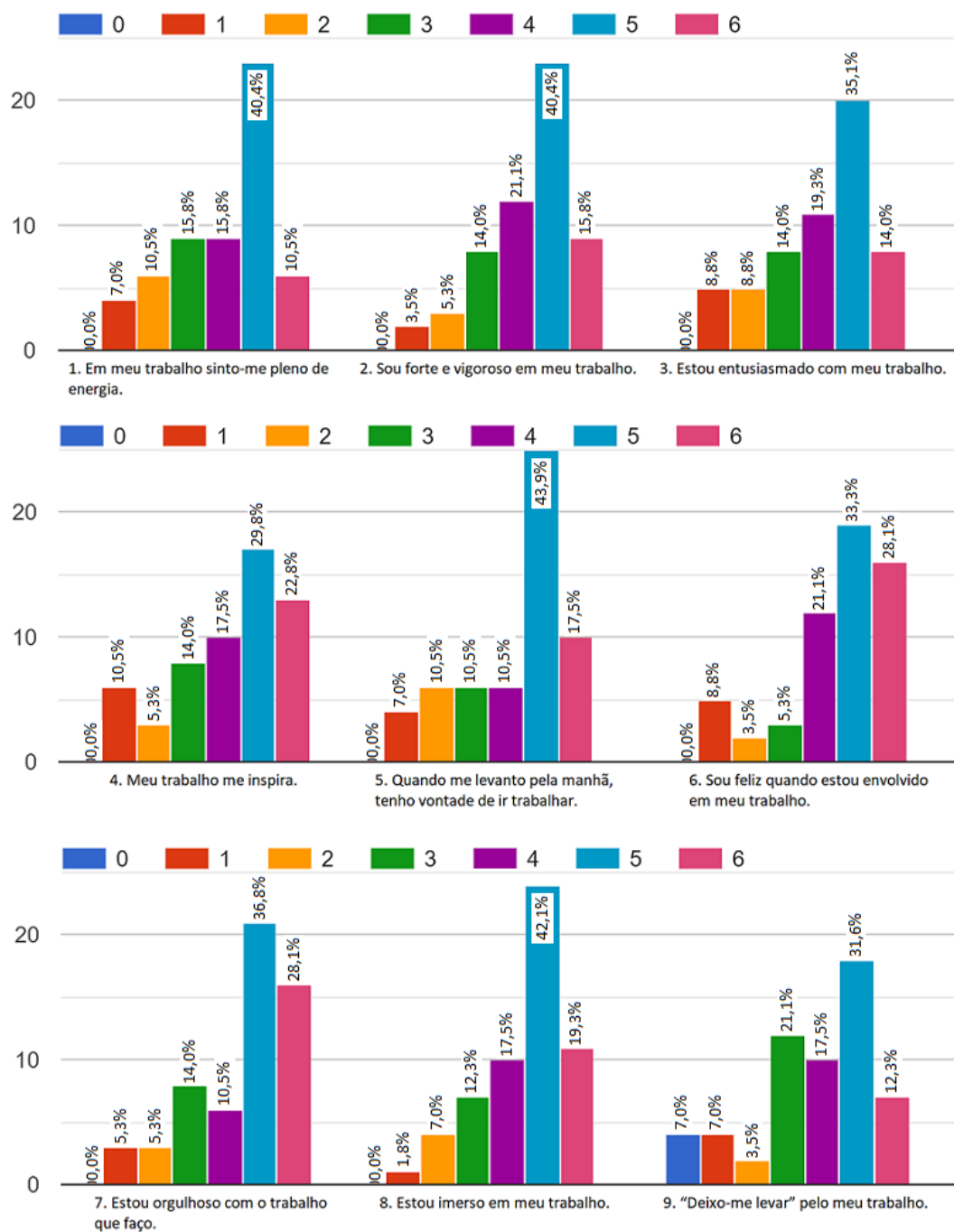
Os resultados do gráfico 21 apresentam que 71,9% dos professores têm uma percepção de que são eficazes em relação capacidade de estabelecerem estratégias de controle de comportamentos disruptivos, uma vez que 55,7% dos docentes têm uma apreciação de serem capazes, somados aos 16,2% que se percebem muito capazes. Por outro lado, 20,6% dos participantes têm uma percepção de serem pouco eficazes, 5,7% sentem-se muito pouco capazes e 1,8% dos participantes aprecia-se como nada capaz. Este fator apresentou um resultado positivo acerca da apreciação de eficácia de mais da metade dos participantes, apesar de corresponder a um menor percentual de professores que apresentaram autoeficácia positiva em relação aos demais fatores. O elevado número de professores que possuem uma percepção de que são capazes, somado a outra parcela que afirma se sentirem muito capazes no manejo em sala de aula, foi um resultado surpreendente. Isto porque parece contradizer os resultados dos estudos apresentados no capítulo dois do enquadramento teórico, nos quais apresentam que um dos maiores desafios da atual condição docente, e uma das causas mais apontadas por professores como condicionadoras de mal-estar na profissão, é o comportamento disruptivo dos estudantes. (Aliante & Abacar, 2018; Lelis, 2012; Sarmiento, 2017).

4.2.1.c) Descrição acerca do nível de *engajamento no trabalho* da amostra de professores de escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju.

Vide gráficos 22 e 23, a seguir.

Gráfico 22

Respostas ao nível de engajamento dos participantes.

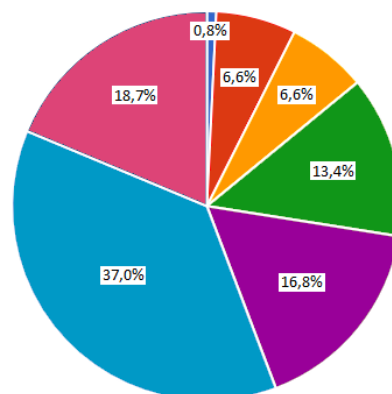


Nota: Dados da pesquisa.

Legenda: 0 - Nunca / Nenhuma vez; 1 - Quase nunca / Algumas vezes por ano; 2 - Algumas vezes / Uma vez ou menos por mês; 3 - Regularmente / Algumas vezes por mês; 4 - Bastantes vezes / Uma vez por semana; 5 - Quase sempre / Algumas vezes por semana; 6 - Sempre / Todos os dias.

Gráfico 23

Média de respostas ao nível de engajamento dos participantes.



Nota: Dados da pesquisa.

Os resultados do gráfico 23 apresentam que 53,8% dos professores participantes do estudo têm uma apreciação de apresentarem com regularidade significativa vigor, dedicação e absorção no exercício docente. Este resultado é o somatório de 18% dos docentes que afirma a regularidade de “sempre”, aos 37% “quase sempre” e aos 16,8% que responderam “bastante vezes”. Por outro lado, 13,4% dos participantes respondem “regularmente”, 6,6% afirmam “algumas vezes”, 6,6% dizem “quase nunca”; e 0,8% é a média dos professores que responderam “nunca”.

Estes resultados foram apresentados de forma a ilustrar as respostas emitidas nas escalas, mas não possuem validade estatística, como os resultados que serão apresentados a seguir, obtidos pelo SPSS.

Começamos por apresentar na tabela 3 (p. 68), os escores para a satisfação profissional, a crença de autoeficácia docente e o engajamento no trabalho de cada um dos participantes. Desta forma, podemos observar como as variáveis investigadas apresentaram-se, de forma isolada, para cada um dos professores. Por exemplo, o participante 1 obteve 63 pontos de satisfação profissional, 46 pontos como escore de autoeficácia docente e 45 pontos como escore de engajamento no trabalho. Neste caso, em particular, o escore que mais se aproxima do engajamento é o de autoeficácia. Em

contrapartida, em outro exemplo, observamos que o participante 37 apresentou 12 pontos de engajamento no trabalho, aproximando-se mais desta pontuação a variável satisfação profissional, com escore 19, do que a autoeficácia deste participante, que teve o escore 35.

Tabela 3

Escore de satisfação com o trabalho, autoeficácia docente e engajamento no trabalho de cada um dos participantes.

Participante	Escore Satisfação Profissional	Escore Autoeficácia Docente	Escore Engajamento no trabalho
1	63	46	45
2	42	46	47
3	44	43	41
4	60	47	50
5	30	44	20
6	60	45	46
7	54	46	38
8	19	51	11
9	49	58	49
10	20	48	34
11	22	44	20
12	47	52	51
13	46	52	29
14	48	46	30
15	31	54	31
16	57	43	44
17	52	47	41
18	43	58	48
19	41	46	50
20	82	49	41
21	64	39	34
22	44	45	36
23	35	59	47
24	44	45	28
25	46	45	43
26	25	51	36
27	79	51	52
28	42	54	53
29	55	50	48
30	55	52	51
31	45	49	46
32	46	49	37
33	60	55	54
34	36	46	27
35	57	45	43
36	19	35	12
37	19	35	12
38	30	43	31
39	74	56	45
40	58	44	41
41	44	44	48

42	28	47	33
43	48	54	45
44	43	44	30
45	49	47	32
46	26	35	17
47	42	45	32
48	51	52	35
49	41	45	39
50	58	46	44
51	59	49	45
52	7	44	19
53	44	50	34
54	55	47	45
55	55	47	45
56	55	48	52
57	49	49	42

Nota: Dados da pesquisa.

Os escores acima apresentados, na tabela 3, podem ser observados a partir do conhecimento sobre os valores mínimo e máximo de escores possíveis de serem alcançados por cada participante, em cada escala utilizada para aferir as variáveis pesquisadas, como veremos a seguir.

A Escala de Satisfação com o Trabalho (EST) possui 15 itens que variam de zero a seis pontos. Dessa, a menor pontuação possível seria a de zero e a máxima de 90 pontos. No entanto, para os participantes da presente pesquisa o escore dessa variável obteve o mínimo de sete e o máximo de 82 pontos.

Já a Escala de Crenças Docentes sobre a Autoeficácia é do tipo Likert variando de 1 a 10 pontos, constituída por 12 itens. À vista disso, se a pessoa responder todos os itens, o mínimo escore possível seria de 12, e o máximo de 120 pontos. Porém, nessa pesquisa, a menor pontuação atingida por um participante foi de 35 enquanto que a máxima foi de 59 pontos.

A Escala de Engajamento com o trabalho, que no presente estudo foi utilizada a sua versão reduzida, possui 17 itens variando entre zero a seis pontos. Assim sendo, a menor pontuação possível seria de zero, com a máxima possibilidade de um escore de 102 pontos. Todavia, no presente estudo, os escores dos participantes variaram entre um mínimo de 11 e um máximo de 54 pontos.

Devido à diversidade de escores da tabela 3 (p. 68), e à necessidade de fazermos um tratamento estatístico dos resultados, seguindo os princípios da pesquisa

quantitativa, apresentamos a média para todo o grupo de professores participantes na tabela 4, a seguir.

Tabela 4

Média, desvio padrão e pontuações mínima e máxima dos escores de satisfação com o trabalho, autoeficácia docente e engajamento no trabalho dos participantes enquanto grupo.

	Escore de Satisfação Profissional	Escore Autoeficácia Docente	Escore Engajamento no Trabalho
Média	46,00	47,00	41,00
Desvio Padrão	15,145	5,152	11,099
Mínimo	7	35	11
Máximo	82	59	54

Nota: Dados da pesquisa.

A *satisfação profissional* teve uma média de 46 pontos, a *autoeficácia docente* de 47 pontos e o *engajamento no trabalho* de 41 pontos, dados que contribuem em responder aos objetivos específicos do presente estudo. O mínimo descrito na tabela diz respeito a pessoa que teve menor escore ou pontuação nas variáveis do estudo. Já o máximo diz respeito ao participante que teve maior pontuação em cada uma das variáveis assinaladas.

A partir da comparação entre o escore médio que a amostra de professores da presente investigação apresentou para cada variável e os valores mínimo e máximo dos escores que cada participante poderia atingir, em cada escala, podemos fazer algumas considerações ainda relacionadas aos objetivos específicos desta dissertação.

Começamos, então, pela variável *satisfação profissional*, cujo escore médio foi de 46 pontos, em uma escala onde cada participante poderia atingir de zero a 90 pontos, no máximo. O cruzamento destes dados pode levarmo-nos a considerar que o grupo de professores participantes desta pesquisa apresentou um nível mediano de satisfação profissional.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, temos a crença de *autoeficácia*, com escore médio de 47 pontos, cuja pontuação pode variar de 12 a 120 pontos. A correlação entre estes dados permiti-nos verificar que os participantes apresentam um escore médio de autoeficácia com 7 pontos a menos do que seria necessário para considerá-los pertencentes ao nível de autoeficácia mediano.

Por fim, analisamos o nível de *engajamento no trabalho*, que teve o escore médio de 41 pontos, em uma escala na qual a pontuação poderia variar de 0 a 102. Por meio da correlação entre estes dados podemos verificar que os participantes apresentam um escore médio de engajamento no trabalho com 10 pontos a menos do que seria necessário para considerá-los pertencentes ao nível de autoeficácia mediano.

4.3. Segunda etapa da apresentação e análise dos resultados

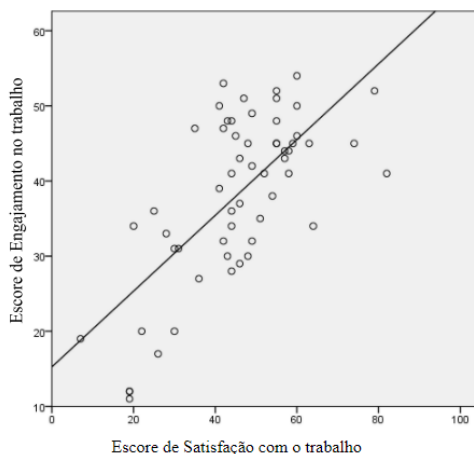
A segunda etapa de apresentação e análise dos resultados está dirigida a responder ao problema de investigação e ao objetivo geral da pesquisa. O presente estudo levantou o problema acerca da seguinte indagação: **Em que medida os construtos da satisfação profissional e da autoeficácia do professor interferem no seu engajamento no trabalho?** Deste modo, encontra-se interligado ao seu objetivo geral: Analisar a influência da satisfação no trabalho e da autoeficácia dos professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da cidade de Aracaju sobre o seu engajamento profissional. A resposta à questão de investigação foi processada por meio da análise da tabela 3 (p.68), tabela 4 (p. 70) e tabela 5 (p. 72), além de estarem representadas nos gráficos 24 (p.72) e 25 (p. 72).

Os gráficos 24 e 25 apresentam uma tendência de relação de predição entre a variável satisfação profissional e a variável engajamento, e entre a variável autoeficácia e a variável engajamento, respectivamente, dos professores participantes.

O gráfico 24 mostra na linha horizontal a pontuação de todos os participantes com relação à satisfação profissional e na linha vertical a pontuação com o engajamento no trabalho. Os participantes estão representados pelas bolinhas que estão dispostas no gráfico. Percebemos que quanto maior a pontuação na satisfação profissional, maior foi a pontuação em relação ao engajamento com o trabalho. Dessa forma, observa-se uma linha ascendente e uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis (*p* ou nível de significância= 0,000).

Gráfico 24

Associação entre Satisfação e engajamento com o trabalho entre os participantes.

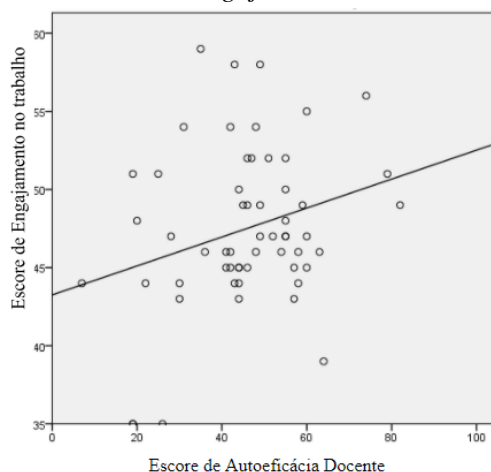


Nota: Dados da pesquisa.

Da mesma forma, o gráfico 25 mostra na linha horizontal a pontuação de todos os participantes com relação à autoeficácia docente e na linha vertical a pontuação relativa ao engajamento profissional. Os participantes estão representados pelas bolinhas que estão dispostas no gráfico. Percebemos que houve uma tendência entre os participantes de quanto maior a pontuação na autoeficácia docente, maior foi a pontuação em relação ao engajamento no trabalho. Dessa forma, observa-se uma linha ascendente e uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis (p ou nível de significância = 0,04).

Gráfico 25

Associação entre autoeficácia docente e engajamento com o trabalho entre os participantes.



Nota: Dados da pesquisa.

Ao compararmos os gráficos 24 e 25 também observamos que existe uma diferença entre as tendências aos níveis de predição das variáveis investigadas. A satisfação profissional apresentou um nível mais elevado de predição em relação ao engajamento no trabalho do que a autoeficácia na amostra de professores participantes da pesquisa.

Acrescentamos a estes resultados uma *análise multivariada de regressão linear*, tendo como variável desfecho o escore de *engajamento no trabalho*, cujos resultados estão na tabela 5, abaixo. Através deste instrumento, confirmamos que as variáveis satisfação profissional e autoeficácia apresentam uma relação de predição positiva para o engajamento no trabalho dos professores participantes da pesquisa, em termos estatísticos, portanto, probabilísticos. Esta afirmação é possível tendo em vista que a relação de predição da satisfação profissional sobre o engajamento no trabalho apresentou $p = 0,000$, e a a relação de predição da autoeficácia sobre o engajamento no trabalho apresentou $p = 0,031$, portanto ambas relações possuem um alto nível de significância ($p < 0,05$).

Tabela 5

Regressão Linear com Escore de Engajamento no trabalho como variável desfecho.

Modelo: Engajamento no trabalho	Carga (95% I.C.*)	Erro Padrão	Beta	p
Satisfação profissional	0,572 (0,29-0,84)	0,132	0,687	0,000
Autoeficácia docente	0,917 (0,90-1,74)	0,396	0,420	0,031
Variância explicativa	52,2%			

Notas: Dados da pesquisa.

*I.C.= Intervalo de confiança.

O modelo final (variável satisfação profissional e variável autoeficácia como preditoras da variável engajamento) apresentou *variância explicada (R)* de 52,2%. A variância explicativa está relacionada à capacidade explicativa do modelo sobre as variáveis que interferem no engajamento no trabalho. De acordo com Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham (2009), em ciências humanas, um modelo que explica mais de 50% da variável é considerado muito eficaz, porque nesta área de conhecimento as pesquisas são desenvolvidas com variáveis não exatas. Dessa forma, o resultado

de 52,2% para a variância explicativa (R) aponta que a satisfação profissional e a autoeficácia demonstraram ser bons preditores, ou seja, oferecem boa capacidade explicativa sobre o engajamento no trabalho dos professores participantes do presente estudo. Vide tabela 5, acima.

A segunda coluna da tabela 5 (p. 73) apresenta como resultado que a *satisfação no trabalho* teve uma *carga média* de 0,572 para explicar o *engajamento*, sendo que para cada participante teve uma variação da carga de satisfação profissional entre o mínimo de 0,290 e o máximo de 0,840. Nesta coluna também apresenta como resultado que a *carga média* da *autoeficácia* é de 0,917 para explicar o *engajamento*, com o mínimo de 0,90 e o máximo de 1,74 para cada participante.

O *erro padrão* diz respeito a quanto essas cargas podem ter variado, porque se trabalhamos com fenômenos não exatos, temos que sempre trabalhar com probabilidade, e com a possibilidade do erro. No caso da *satisfação profissional*, o erro foi de 0,132, o que significa dizer que mesmo diante da carga média de 0,572 há a possibilidade de erro de 0,132. Já para a *autoeficácia* docente, mesmo diante da carga média de 0,917 há a possibilidade de erro desse resultado para cada participante de 0,396.

O *Beta* representa a inclinação (coeficiente angular) das variáveis satisfação profissional e autoeficácia em relação à variável desfecho, engajamento. Os coeficientes de regressão (Beta) representam a mudança média na variável desfecho (engajamento) para uma unidade de mudança na variável preditora (satisfação profissional e autoeficácia). De outra forma, os resultados de Beta indicam que: se um participante aumenta uma unidade de satisfação com o trabalho, ele também sofre um aumento médio de 0,687 de engajamento no trabalho. De acordo com o mesmo raciocínio, se um indivíduo aumenta uma unidade de autoeficácia, ele também terá um aumento de engajamento no trabalho de 0,420.

Conforme os resultados da *análise multivariada de regressão*, e às análises que se seguem à tabela 5 (p. 74), existe uma diferença entre os níveis de predição das variáveis investigadas. A satisfação profissional apresentou um nível mais elevado de predição em relação ao engajamento no trabalho (Erro padrão = 0,132; Beta = 0,687) do que o nível de predição da autoeficácia sobre o engajamento (Erro padrão = 0,396;

Beta = 0,420) na amostra de professores participantes da pesquisa. Estes resultados confirmam aqueles apresentados no gráfico 24 (p. 72) e no gráfico 25 (p. 72) acerca dos diferentes níveis de predição das variáveis investigadas.

Os resultados das análises estatísticas revelaram uma adequação com os modelos teóricos abordados e os achados de pesquisas atuais, realizadas em várias partes do mundo. Entretanto, tais estudos aferem o nível de predição entre as variáveis da presente pesquisa de forma parcial, abordando sua relação separadamente. Como exemplo, temos os estudos, referenciados no enquadramento teórico, que investigam a relação preditora entre satisfação profissional e engajamento (Skaalvik, Elinar & Skaalvik, 2016), enquanto outras pesquisas investigam a relação de predição entre a autoeficácia e o engajamento no trabalho (Pauli, Tomasi, Gallon, & Coelho, 2017).

A única publicação que foi encontrada, cujo objetivo era verificar a correlação entre os três construtos investigados no presente estudo, realizou-se na Turquia com o objetivo de explorar a relação entre a *crença de autoeficácia* dos professores da escola de Primeiro Ciclo (Fundamental I, no Brasil), autonomia, *satisfação no trabalho*, *engajamento no trabalho* e variáveis de burnout. Os dados foram obtidos de 716 professores. No final das análises, verificou-se que a crença de *autoeficácia* era preditora positivamente do *engajamento no trabalho*, da satisfação profissional e da autonomia, enquanto estabelecia uma relação negativa de predição para o burnout (Kasalak & Dağyar, 2020). A carência de pesquisas envolvendo os três construtos da presente investigação confirma sua relevância no âmbito da produção científica dirigida à área da educação.

O enquadramento teórico apresentado a respeito do engajamento no trabalho e de duas variáveis predictoras, nomeadamente a autoeficácia e a satisfação profissional, bem como os objetivos e a questão de investigação do presente estudo, estão alinhadas com a importância de compreendermos que:

os aspectos positivos em uma organização, e o que possibilita os trabalhadores se sentirem satisfeitos, envolvidos e comprometidos com suas tarefas, [são] dados fundamentais para que as organizações saibam como estimular seus trabalhadores a alcançarem os objetivos organizacionais. Deste modo, a temática do engajamento no trabalho apresenta aspectos essenciais e significativos a serem compreendidos (Cavalcante, 2013 citado por Pauli et al., 2017, p.76).

Ao investigarmos a autoeficácia e a satisfação profissional dos professores como possíveis preditores do engajamento dos docentes no trabalho, fomos motivadas pelas consequências que o nível de engajamento acarreta na qualidade da educação, mas não exclusivamente por este motivo. O bem-estar dos professores, pessoas que desempenham um papel fundamental na sociedade, deve ser considerado de extrema importância.

Considerações Finais

Implicações para a prática e para a investigação

Agregar construtos da Teoria Social Cognitiva e da Psicologia do Trabalho e das Organizações para a pesquisa na área Educacional, mantendo a centralidade do estudo na Educação, foi apresentada a mim, desde o início do trabalho, como uma barreira a ser transposta. Entretanto, encaro o universo investigativo como um ambiente que permite à humanidade ampliar seus limites de apreensão da realidade, através da produção de conhecimento sem fronteiras, construindo pontes entre os diversos campos de estudo, em benefício da sociedade, a partir de paradigmas científicos emergentes, atravessados pela transversalidade da produção científica.

Pensar a pesquisa em educação, para além dos grandes temas que se vinculam diretamente às questões de ensino-aprendizagem, constituiu-se em outro desafio. Entretanto, parti do princípio de que, enquanto estudante do Mestrado em Ciências da Educação: Administração, Regulação e Políticas Educativas, poderia e deveria ir além. Afinal, as questões da ordem da administração, da regulação e das políticas educativas envolvem aspectos mais abrangentes do que aqueles que estão diretamente circunscritos no campo da educação, mas que nela interferem diretamente. Portanto, esta dissertação, produzida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade de Évora, ao investigar fatores preditores do engajamento profissional do professor, figura central da atividade pedagógica, está a contribuir para a qualidade de ensino dos sistemas educativos. Afinal, a aplicação das diretrizes educacionais, de metodologias e ferramentas pedagógicas, que se propõem a promover um processo de ensino-

aprendizagem adequado para todos os estudantes, depende da existência de professores engajados com a sua profissão para atingir o seu sucesso.

Portanto, a apreensão dos fatores preditores de comportamentos docentes engajados com as suas atividades pedagógicas é de fundamental importância, pois compreendem conhecimentos necessários ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas a impulsionar estes fatores, ao nível da gestão governamental e da administração escolar direta.

Os resultados desta investigação serão a base para o desenvolvimento do trabalho de análise institucional, que irei desenvolver com os participantes da investigação. Desta forma, selarei o meu compromisso com as escolas e professores que aceitaram contribuir com a pesquisa, e os resultados do presente estudo poderão ter impacto direto nas comunidades educativas que forneceram o subsídio decisivo para a realização desta dissertação. Esta intervenção ainda terá um valor acrescido, a possibilidade de gerar dados significativos para o investimento de novas pesquisas.

Esta pesquisa também contribui para o campo da investigação à medida que provoca a necessidade de pensarmos a produção científica por meio de um paradigma mais abrangente, uma vez que promove um estudo na área da educação, com foco e objetivo destinados a atender às demandas deste campo, entretanto, estabelecendo pontes com outras áreas do conhecimento. Desta forma, verificamos que as problemáticas humanas a serem investigadas podem ser observadas, descritas, analisadas e interpretadas através de diversas lentes, que ultrapassam o campo original de cada estudo. Neste sentido, Rodrigues, Therrien, Falcão, e Grangeiro (2016) afirmam que:

O caminho da reflexão exige que o pesquisador desempenhe uma função crítica com relação aos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o tempo é de rupturas, com abertura para mais diálogos entre os diferentes campos do saber. Haja vista a complexa realidade humana e social, instalou-se a necessidade premente de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas, considerando-se a constituição de caminhos teórico-metodológicos alternativos que se assentem numa concepção multirreferencial de pesquisa (p.970).

Outra contribuição perpassa por uma reflexão sobre o universo metodológico da pesquisa, nomeadamente na área da educação, na qual estamos mais habituados a ter acesso e produzir pesquisas com métodos qualitativos. De acordo com Pereira e Ortigão

(2016), parte significativa dos pesquisadores do campo educacional apresentam resistência e dificuldade em utilizar métodos quantitativos em suas pesquisas por terem acesso limitado aos mesmos durante a sua formação, além dos preconceitos que pairam sobre os métodos quantitativos de pesquisa. Enquadro-me neste grupo de investigadores, fato que tornou esta investigação ainda mais difícil e desafiadora, além de um aprendizado acadêmico, profissional e pessoal: um novo método, conteúdo ou técnica de pesquisa ou trabalho provocam-nos estranhamento e desconforto pela falta de domínio que temos sobre estes. Todavia, ao escolhermos ultrapassar essa barreira, permitimo-nos avançar no caminho do conhecimento científico e dos benefícios deste para a sociedade. Afinal, a ciência sempre nos exige ir além. Ir além daquilo que já sabemos.

A presente dissertação traz mais uma importante contribuição para o conhecimento científico na área da educação, devido ao seu caráter inovador. Apenas uma pesquisa, realizada na Turquia por Kasalak e Dağyar (2020), correlacionando as três variáveis deste estudo ao trabalho docente, foi encontrada até a finalização desta investigação.

Limitações

Apesar do acima exposto, acerca da relevância da pesquisa quantitativa, este estudo limita-se a ser descritivo e correlacional, tendo em vista que uma abordagem explicativa mais aprofundada exigiria a utilização de métodos qualitativos de pesquisa.

A opção pela investigação exploratória e descritiva da correlação de três construtos de significativa complexidade não permitiu que cada um deles fosse analisado de forma aprofundada, e fundamentados num menor número de autores subcitados.

O tamanho da amostra foi reduzido, apesar da ida persistente ao campo de investigação. Desta forma, não foi possível atingir a abrangência que era pretendida alcançar através do método quantitativo. Destarte, seus resultados não permitem generalizações.

Recomendações para futuros estudos.

A complexidade das variáveis investigadas, bem como de suas correlações, pode ser explorada mais profundamente através da realização de novas pesquisas que se proponham a: estudar as correlações entre as características sociodemográficas e profissionais dos participantes, e cada um dos construtos investigados no presente estudo; estabelecer um diálogo entre métodos quantitativos e qualitativos de investigação, acrescentando outros instrumentos de coleta de informações como a entrevista com professores, gestores escolares e estudantes, observação de campo e grupo focal, a fim de responder a questões que as escalas utilizadas nesta investigação não alcançam; acrescentar os resultados de investigações etnográficas da Ergonomia (que estuda a relação entre o homem e o seu ambiente de trabalho), voltadas para o serviço público, de onde advém os participantes da presente pesquisa, tendo em vista que, segundo (Jackson Filho, 2015) os impedimentos organizacionais ao agir dos trabalhadores, que são característicos do setor público, constituem-se em barreiras ao seu engajamento.

Minhas últimas palavras em direção à finalização deste trabalho remetem-me às motivações, pessoal e profissional, instâncias integradas na constituição de nossa humanidade, que geraram em mim o desejo inicial de investigar sobre o fundamental papel atribuído ao professor em nossa sociedade. Começo pela reflexão mais ampla que me instigou a realizar esta pesquisa: a compreensão de que o conhecimento produzido no interior das universidades deve estar integrado à sociedade, da qual faz parte. Desta forma, poderemos estabelecer uma relação equilibrada e saudável entre ciência e realidade empírica, à serviço das pessoas e da vida como um todo. Neste sentido, pensar a condição docente no Brasil é uma urgência, nomeadamente em um momento histórico no qual os principais atores políticos que gerem o país e a educação desvalorizam abertamente a figura do professor nos seus discursos e no desinvestimento públicos na educação do país. Neste contexto, como podemos imaginar ser possível promover o sucesso acadêmico dos alunos, sem pensar na saúde e bem-estar físico, e acima de tudo, psicológico dos professores, cada vez mais agredidos nos últimos tempos?

Portanto, investigar sobre os fatores que influenciam o nível de engajamento dos professores do ensino médio da rede pública estadual de Sergipe às suas tarefas pedagógicas, atravessa o mal-estar da condição docente brasileira na atualidade, e

representa uma opção teórica, metodológica e política desta professora-pesquisadora que escreveu a presente dissertação.

Referências

- Aliante, G., & Abacar, M. (2018). Fontes de Stress Ocupacional em Professores do Ensino Básico e Médio em Moçambique, Brasil e Portugal: uma Revisão Sistemática de Literatura. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, 33, 95–110. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.rilp2018.33/pp.95-110>
- Andrade, D. C. T. de. (2020). Engajamento no Trabalho no Serviço Público: Um Modelo Multicultural. *Revista de Administração Contemporânea*, 24(1), 49–76. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190148>
- Assis, L. M. de, & Lima, D. D. C. B. P. (2017). O desmonte do Estado brasileiro em um cenário de instabilidade e crise. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 33(2), 275. <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.76204>
- Bandura, A. (2005). A evolução da teoria social cognitiva. In R. G. . BANDURA, A.; AZZI & S. A. J. (Org.). POLYDORO (Eds.), BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41. (2008th ed., pp. 15–41). Porto Alegre: Artmed.*
- Barros, A. O., Santana, B. R. O., Barros, A. L. O., Mattos, R. M. P. R. de, Barreto, I. D. de C., & Pimentel, D. (2019). Afastamento do Trabalho por Depressão em Docentes da Rede Pública. *Revista Debates Em Psiquiatria*, (1), 6–18. <https://doi.org/10.25118/2236-918X-9-1-1>
- Boff, L. (2018). *Brasil: concluir a refundação ou prolongar a dependência?* Editora Vozes.

- Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar Em Revista*, 54(54), 175–184. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Casanova, Daniela Couto Guerreiro & Azzi, R. G. (2015). Personal and Colletive Efficacy Beliefs to Educators: Evidences of Validity. *Psico-USF*, 20(3), 399–409. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/141382712015200303>
- 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/rpa.v30i68.19827>
- Cortez, P. A., Souza, M. V. R. de, Amaral, L. O., & Silva, L. C. A. da. (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos Saúde Coletiva*, 25(1), 113–122. <https://doi.org/10.1590/1414-462x201700010001>
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2020(85), 205–224. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.10>
- Farina, L. S. A., Rodrigues, G. dos R., & Hutz, C. S. (2018). Flow and engagement at work: A literature review. *Psico-USF*, 23(4), 633–642. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230404>
- Ferreira, M. C., Valentini, F., Damásio, B. F., Mourão, L., Porto, J. B., Silva, R. de C. C., ... Pereira, M. M. (2016). Evidências adicionais de validade da UWES-9 em amostras brasileiras. *Estudos de Psicologia*, 21(4), 435–445. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160042>

- Ferreira, V. O., Dal Bó, A., Amaral-Rosa, M. P., Lima, V. M. do R., & Ramos, M. G. (2020). A desvalorização do professor: percepções de professores participantes de um programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. *Revista Thema*, 17(1), 243–255. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15536/thema.V17.2020.243-255.1481>
- Franco-López, J. A., López-Arellano, H., & Arango-Botero, D. (2020). La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional. *Revista Complutense de Educacion*, 31(1), 55–67. <https://doi.org/10.5209/rced.61775>
- Frigotto, G. (2016). “Escola Sem Partido”: Imposição Da Mordança Aos Educadores. *E-Mosaicos*, 5(9), 11–13. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2016.24722>
- Guedes, N. C. (2019). As condições de trabalho na escola básica : novas lentes para detectar o mal-estar-docente. *Cadernos de Pesquisa*, 263, 207–224. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p207-224>
- Iaochite, Roberto Tadeu; Azzi, Roberta Gurgel; Polydoro, Soely Aparecida Jorge & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia Docente, Satisfação disposição para continuar na docência por Professores de Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 33(4), 825–839.
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A. da, Matos, M. da M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45–54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- Jackson Filho, J. M. (2015). Engajamento no trabalho , impedimentos organizacionais e adoecer : a contribuição da Ergonomia da Atividade no setor público brasileiro. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 40(131), 98–108. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0303-7657000083013>
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (talís). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16–33.

<https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>

- Koga, G. K. C., Melanda, F. N., Santos, H. G. dos, Sant'Anna, F. L., González, A. D., Mesas, A. E., & Andrade, S. M. de. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva*, 23(3), 268–275. <https://doi.org/10.1590/1414-462x201500030121>
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 65–88. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000100004>
- Lapo, F. R., Bueno, B. O., & Lelis, I. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 65–88. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000100004>
- LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (3ª)*. (2019). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, (29), 152–174. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100007>
- Loures, L., & Sampaio, T. (2020). Quem É O Professor Segundo O Projeto Escola Sem Partido? Um Processo De Silenciamento E Depreciação Docente. *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 29(58), 216–232. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p216-232>
- Miranda, M. B. (2017). *Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora - MG: Depressão e Burnout*. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Moura, J. D. S., Ribeiro, J. C. D. O. A., Castro Neta, A. A. de, & Nunes, C. P. (2019). A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, 19(40), 01–17. <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. *Tendências Pedagógicas*, (26), 237–252. <https://doi.org/>

10.15366/tp2015.26

- Nunez Moscoso, J., & Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, 1–21.
- Park, K. A., & Johnson, K. R. (2019). Job satisfaction, work engagement, and turnover intention of CTE health science teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 224–242. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.2>
- Pauli, J., Tomasi, M., Gallon, S., & Coelho, E. (2017a). Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. *Revista Pensamento Contemporâneo Em Administração*, 11(4), 72–85. <https://doi.org/10.12712/rpca.v11i4.1004>
- Pauli, J., Tomasi, M., Gallon, S., & Coelho, E. (2017b). Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. *Revista Pensamento Contemporâneo Em Administração*, 11(4), 72–85. <https://doi.org/10.12712/rpca.v11i4.1004>
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII(1), 23–47.
- Pedro, N. S. G. (2007). *Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores* (Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA). Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/769>
- Pereira, G., & Ortigão, M. I. R. (2016). Pesquisa Quantitativa em Educação: algumas considerações. *Periferia: Educação, Cultura & Educação*, 8(1), 66–79. <https://doi.org/10.12957/periferia.2016.27341>
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513–528. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ggjk7c.7>

- Ramos, M. F. H., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. da C., Ramos, E. M. L., Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2018). Characterization of Basic Education Teachers Based on the Social Cognitive Model of Job Satisfaction. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28(2811), 179. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2811>
- Rodrigues, C. S. D., Therrien, J., Falcão, G. M. B., & Grangeiro, M. F. (2016). Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 966–982. <https://doi.org/10.1590/198053143720>
- Ruffato, L. (2016, 01 de setembro). El País. O Golpe contra Dilma Rousseff. https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html
- Sarmiento, P. L. de M. (2017). *Professores em contextos de risco. Estudo exploratório das relações na resiliência de professores do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)*. (Universidade de Lisboa). Retrieved from [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13786/2/2.Tese Professores_em_risco.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13786/2/2.Tese%20Professores_em_risco.pdf)
- Senyamator, F., Minadzi, V. M., Dankyi, L. A., & Maison, R. S. (2019). Relationship Between Teacher Job Satisfaction and Productivity in the Asante Akim South District of the Ashanti Region of Ghana. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 193. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p193>
- Silva, Fábio Ramos da; Barros, Marcelo Alves & Lisboa, I. (2011). Auto-eficácia Docente : Um Estudo com Professores de Física. *Psicologia Para a América Latina (Online)*, 21, 48–57.
- Silva, F. C. da. (2019). *Vencimento e carreira docente na educação estadual pernambucana à luz do gasto com o pessoal da RLF (2005-2015)* (Universidade Estadual de Campinas). <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334122%0A%20FacebookTwitter>
- Silva, E. N. (2016). Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente. (Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE). <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1007>

- Silva Júnior, D. I., Ferreira, M. C., Valentini, F., & Morelo Pereira, M. (2018). Evidências de validade da Escala de Autoeficácia de Professores em amostras brasileiras. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 18(3), 405–411. <https://doi.org/10.17652/rpot/2018.3.13925>
- Siqueira, M. M. M. (2002). Medidas do comportamento organizacional. *Estudos de Psicologia*, 7(spe), 11–18. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300003>
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Souza, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. São Paulo. Editora Leya.
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. de, Silva, M. J. de S. e, & 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>
- Trein, L. D. (2020). Carreira e remuneração docentes: a Rede Estadual do Rio Grande do Sul e a Rede /municipal de Porto Alegre em foco (UFRGS). Retrieved from <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212044>
- UNESCO. Trad. Sawaya, J. (1998). *Recomendação relativa à Condição Docente, aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, Paris, 5 de outubro de 1966*. 1–35. Brasília: UNESCO Brasilia Office.

Vazquez, A. C. S., Magnan, E. dos S., Pacico, J. C., Hutz, C. S., & Schaufeli, W. B. (2015). Adaptation and Validation of the Brazilian Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Psico-USF*, 20(2), 207–217. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200202>

APÊNDICES

Documentos preparatórios para entrada no campo de investigação

Solicitação de autorização para pesquisa

Ilma. Sr.^a

Maria Gilvânia Guimarães dos Santos – Diretora da DEA

Eu, Rivanna Conceição Santos, brasileira, inscrita no CPF 975.149.345-53 e Passaporte FS363539, Professora de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Sergipe em regime Estatutário, e discente da Universidade de Évora, no curso de mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes S. Moreira, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Senhoria permissão para realizar a pesquisa de campo da minha dissertação nos Colégios Estaduais da Diretoria de Educação de Aracaju que ofertam o Ensino Médio.

Para realizar a referida pesquisa, pretendo convidar os professores que lecionam no Ensino Médio da DEA a responderem três escalas para avaliar os constructos teóricos investigados, conforme expressos no tema deste estudo: “A influência da satisfação profissional e da autoeficácia do professor em seu engajamento laboral: o caso das escolas da rede pública estadual da cidade de Aracaju – Sergipe.”

O referido estudo tem a possibilidade de contribuir para a qualidade do ensino, à medida que objetiva realizar uma análise propositiva com a finalidade de estimular o *engajamento profissional do professor* a partir do diagnóstico acerca dos fatores que influenciam de maneira negativa e positiva seu engajamento laboral. Ademais, o diagnóstico e as análises acerca do nível de *satisfação profissional* e da percepção de *autoeficácia* dos docentes podem favorecer o bem-estar e a qualidade de vida destes.

Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, não tendo finalidade de avaliar as instituições e os docentes que nelas trabalham. Saliento que os colégios e os professores participantes não serão identificados na pesquisa.

Assim, venho por meio desta carta comunicar à DEA as minhas intenções de pesquisa e solicitar sua autorização e sua colaboração, fornecendo as seguintes informações:

- Lista de colégios que oferecem o Ensino Médio na DEA, e seus respectivos Calendários do ano de 2020.

Saliento que estarei à disposição para compartilhar o projeto da dissertação, bem como os resultados após sua defesa.

Atenciosamente peço deferimento.

Aracaju, 06 de janeiro de 2020.

Rivanna Conceição Santos

Solicitação de autorização para pesquisa

Ilmo. Sr.

José Ricardo de Santana –Superintendente Executivo da Seduc

Eu, Rivanna Conceição Santos, brasileira, inscrita no CPF 975.149.345-53 e Passaporte FS363539, Professora de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Sergipe em regime Estatutário, e discente da Universidade de Évora, no curso de mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes S. Moreira, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Senhoria permissão para realizar a pesquisa de campo da minha dissertação nos Colégios Estaduais da Diretoria de Educação de Aracaju que ofertam o Ensino Médio.

Para realizar a referida pesquisa, pretendo convidar os professores que lecionam no Ensino Médio da DEA a responderem três escalas para avaliar os constructos teóricos investigados, conforme expressos no tema deste estudo: “A influência da *satisfação profissional* e da *autoeficácia* do professor em seu *engajamento laboral*: o caso das escolas da rede pública estadual da cidade de Aracaju – Sergipe.”

O referido estudo tem a possibilidade de contribuir para a qualidade do ensino, à medida que objetiva realizar um diagnóstico e uma análise propositiva que contribuam para fundamentar a elaboração de diretrizes organizacionais e programas de formação com o objetivo de fornecer suporte profissional que auxiliem o aumento da satisfação profissional e da autoeficácia do professor como forma de estimular seu engajamento laboral. Sendo assim, esta pesquisa pode favorecer a qualidade do sistema educacional e o bem-estar e a qualidade de vida dos docentes, que apresentam uma taxa significativa de afastamento de suas funções por doenças relacionadas ao seu exercício profissional.

Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, não tendo finalidade de avaliar as instituições e os docentes que nelas trabalham. Saliento que os colégios e os professores participantes não serão identificados na pesquisa.

Assim, venho por meio desta carta comunicar ao Superintendente da Seduc as minhas intenções de pesquisa e solicitar sua autorização e sua colaboração, fornecendo as seguintes informações:

- Lista de colégios que oferecem o Ensino Médio na DEA, e seus respectivos Calendários do ano de 2020;
- Ofício de autorização para realização da pesquisa com meus dados pessoais contidos nesta solicitação.

Saliento que estou à disposição para compartilhar o projeto da dissertação, bem como os resultados após sua defesa.

Contatos: telefone 99931---- e e-mail rivannacs@yahoo.com.br.

Aracaju, 30 de janeiro de 2020.

Atenciosamente,

Rivanna Conceição Santos.

Solicitação para pesquisa às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino Médio de Aracaju/ Sergipe

Ilmo.(a) Sr.º (Sr.ª) Diretor (a)

Eu, Rivanna Conceição Santos, brasileira, inscrita no CPF 975.149.345-53, Professora de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Sergipe, Psicóloga (CRP: 19/2587) e discente da Universidade de Évora, no curso de Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes S. Moreira, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Senhoria um horário para apresentar aos professores do Ensino Médio do _____ minha intenção de estudo, a fim de justificar a relevância da participação dos mesmos na pesquisa que estou desenvolvendo para a contribuição do bem estar dos professores e a qualidade do seu exercício profissional, conforme descrevo no documento de autorização da pesquisa pela SEDUC em anexo.

Tendo em vista a possibilidade de não conseguir reunir os professores pessoalmente, solicito à unidade escolar a lista de docentes do Ensino Médio com seus respectivos e-mails para que a pesquisadora possa entrar em contato com os mesmos e convidá-los a colaborar com a pesquisa.

Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos, não tendo finalidade de avaliar as instituições e os docentes que nelas trabalham. Saliento que os colégios e os professores participantes não serão identificados na pesquisa.

Estou à disposição para compartilhar o projeto da dissertação, bem como comprometo-me a apresentar os resultados após sua defesa.

Contatos da professora pesquisadora:

Telefone: 99931---- e e-mail:rivannacs@yahoo.com.br.

Aracaju, ____ de fevereiro de 2020.

Atenciosamente,

Rivanna Conceição Santos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

O Sr.º/Sr.ª está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A influência da satisfação profissional e da autoeficácia do professor em seu engajamento laboral: o caso das escolas da rede pública estadual da cidade de Aracaju – Sergipe”, conduzida por Rivanna Conceição Santos, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria de Lurdes S. Moreira.

Este estudo tem por objetivo realizar um diagnóstico acerca do nível de satisfação profissional e percepção de autoeficácia da amostra de professores participantes, além de uma análise propositiva que contribua para fundamentar a elaboração de diretrizes organizacionais e programas de formação com a intenção de fornecer suporte profissional que auxilie o aumento da satisfação no trabalho e da percepção de autoeficácia do professor a fim de estimular seu engajamento laboral. Sendo assim, esta pesquisa pode favorecer a qualidade do sistema educacional e o bem-estar e a qualidade de vida dos docentes, que apresentam uma taxa significativa de afastamento de suas funções por doenças relacionadas ao seu exercício profissional.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário sociodemográfico e três escalas para aferir a satisfação profissional, a percepção de autoeficácia e o engajamento dos professores com o seu trabalho, em versão *online*.

Após a defesa da dissertação a pesquisadora entrará em contato com as escolas a fim de compartilhar os resultados da pesquisa com a comunidade escolar de cada unidade de ensino.

Ademais, a investigadora pretende desenvolver um trabalho em grupo com enfoque psicoterapêutico e institucional com os professores voluntários, de acordo com o interesse e a disponibilidade dos docentes.

Os dados obtidos serão usados somente para fins de pesquisa, não tendo finalidade de avaliar as instituições e os docentes que nelas trabalham. Será garantido o sigilo dos participantes, sendo assim, os colégios e os professores participantes não serão identificados na pesquisa.

Caso o Sr.º/Sr.ª concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável pela pesquisa. A qualquer momento pode desistir e retirar seu consentimento.

Contatos da pesquisadora Rivanna Conceição Santos, Professora da Rede Pública Estadual de Educação e Psicóloga, mestranda em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas da Universidade de Évora: e-mail: rivannacs@yahoo.com.br e telefone/whatsapp: (79)99931----.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos de coleta de informações e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Aracaju, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Tabelas

Tabela 1. *Caracterização sociodemográfica dos participantes.*

Características	%	N= 57
Gênero		
Feminino	59,6	34
Masculino	40,4	23
Idade média		
	M= 43,40 anos	DP = 6,45
Estado civil		
Solteiro(a)	28,1	16
Casado(a)	52,6	30
União estável	5,3	3
Separado(a)	12,3	7
Viúvo(a)	1,8	1
Possui filhos(as)?		
Sim	49,1	28
Não	50,9	29
Nº de filhos		
1	19,3	11
2	22,8	13
3	3,5	2
4	1,8	1
Naturalidade		
Aracaju	57,9	33
Interior Sergipano	17,5	10
Outras cidades	24,6	14
Cidade onde reside		
Aracaju	93,0	53
Interior Sergipano	5,3	3
Outras cidades	1,8	1

*Nota:*Dados da pesquisa.

Tabela 2. *Caracterização profissional dos participantes.*

Características	%	N= 57
Nível de Formação		
Superior completo	8,8	5
Pós-graduação	91,2	52
Àrea de graduação		
Exatas	29,8	17
Humanas	22,8	13
Biológicas	17,6	10
Letras/línguas	26,3	15
Missings	3,5	2
Ano de conclusão	M= 2003,27	DP= 5,01
Formação Continuada		
Curso de curta duração (nos últimos dois anos)	5,3	3
Especialização	22,8	13
Mestrado e/ou Doutorado	14,0	8
Formação combinada	33,3	19
Missings	24,6	14
Ano de conclusão	M= 2012,74	DP= 6,48
Início da carreira profissional	M= 2002,23	DP= 6,06
Experiência profissional na rede de ensino		
Pública e privada	48,3	27
Pública	51,7	30
Tempo de serviço	M= 18,55 anos	DP= 7, 89
Modalidade de Ensino Médio que leciona na rede pública estadual		
Integral	63,2	36

Convencional	33,3	19
Outros	3,5	2
Área das disciplinas ministradas		
Linguagens e suas tecnologias	36,8	21
Matemática e suas tecnologias	15,8	9
Ciências da Natureza e suas tecnologias	22,8	13
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	21,1	12
Missings	3,5	2
Nº de estudantes por turma	M= 34,70	DP= 5,19
Jornada de trabalho (horas por semana)	M=33,88	DP= 9,03
Possui redução na carga horária por tempo de serviço?		
Sim	47,4	27
Não	52,6	30
Se sim, qual a redução?		
¼	21,1	12
1/5	24,6	14
Possui outro vínculo de trabalho?		
Sim	28,1	16
Não	71,9	41
Jornada do 2º trabalho (horas por semana)	M= 21,93	DP= 9,56

Nota: Dados da pesquisa.

Questionário de Caracterização

DADOS PESSOAIS

1. Sexo: M () F ()
2. Idade: _____
3. Estado civil: Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a) () Separado(a) () Outro (): _____
4. Possui filhos: Sim () Não () Número de filhos: _____
5. Cidade de onde é natural: _____ 6. Cidade onde reside: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Nível de formação: Superior completo () Superior incompleto () Outro (): _____
2. Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
3. Formação continuada:
Cursos de curta duração (nos últimos 2 anos) () Participação em congressos (nos últimos 2 anos) ()
Especialização () Ano de conclusão: _____ Mestrado () Ano de conclusão: _____
Doutorado () Ano de conclusão: _____ Pós-Doutorado () Ano de conclusão: _____

CARREIRA PROFISSIONAL

1. Iniciou sua carreira profissional no ano: _____
2. Experiência profissional na rede de ensino:
Pública () Tempo de serviço: _____ Privada () Tempo de serviço: _____
3. Vínculo de trabalho na rede estadual de educação: Efetivo () Contrato ()
4. Modalidade de Ensino Médio que leciona na rede pública estadual:
E.M. Convencional () E.M. Integral () Outro (): _____
5. Jornada de trabalho na escola (horas por semana): _____
6. Possui redução na carga horária por tempo de serviço: Sim () Não () 1/5 () 1/4 ()
7. Possui outros vínculos de trabalho: Sim () Não () Carga horária semanal: _____
8. Número de estudantes por turma (aproximadamente): _____

ANEXOS
Instrumentos - Escalas

Escala de satisfação no trabalho - EST (Siqueira, 2008)

Instruções

As frases abaixo falam a respeito de alguns aspectos do seu trabalho atual. Indique o quanto você se sente satisfeito ou insatisfeito com cada um deles, sendo-lhe pedido que manifeste a sua opinião.

0 - Totalmente insatisfeito

1 - Muito insatisfeito

2 - Insatisfeito

3 - Indiferente

4 - Satisfeito

5 - Muito satisfeito

6 - Totalmente satisfeito

No meu trabalho atual sinto-me...

Item	Resposta						
	0	1	2	3	4	5	6
1. Com o espírito de colaboração dos meus colegas de trabalho sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
2. Com o número de vezes que já fui promovido nesta empresa sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
3. Com o meu salário comparado com o quanto eu trabalho sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
4. Com o tipo de amizade que meus colegas demonstram por mim sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
5. Com o grau de interesse que minhas tarefas me despertam sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
6. Com o meu salário comparado à minha capacidade profissional sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
7. Com a maneira como esta empresa* realiza promoções de seu pessoal sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
8. Com a capacidade de meu trabalho absorver-me sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
9. Com as oportunidades de ser promovido nesta empresa sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
10. Com o entendimento entre mim e meu chefe sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
11. Com meu salário comparado aos meus esforços no trabalho sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
12. Com a maneira como meu chefe me trata sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
13. Com a variedade de tarefas que realizo sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
14. Com a confiança que eu posso ter em meus colegas de trabalho sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6
15. Com a capacidade profissional do meu chefe sinto-me...	0	1	2	3	4	5	6

*Órgão gestor público ou privado.

Teacher Self-Efficacy Scale – Short Version (Tschannen-Moran & Woolfolk-Roy, 2001)

Autoeficácia - Crenças docentes

Instruções

Por favor, indique a sua opinião sobre cada questão abaixo, marcando uma das dez alternativas presentes na coluna do lado direito. A escala de respostas varia de “nada capaz” (1) até “muito capaz” (10). Você pode escolher qualquer uma das dez respostas, já que elas representam graus de um mesmo contínuo.

Por favor, responda a cada uma das questões considerando sua percepção sobre a sua capacidade atual para lidar com as situações cotidianas presentes na sua atual condição profissional.

	Nada capaz		Muito pouco capaz		Pouco capaz		Capaz		Muito capaz	
1 Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo (que costuma interromper a aula) dos alunos em sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5 Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas (em atividades e provas) para seus alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9 Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11 Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12 Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Utrecht Work Engagement Scale (UWES) - Short Version

Instruções

As seguintes perguntas referem-se aos sentimentos de algumas pessoas com relação ao seu trabalho. Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação a seu trabalho. Caso nunca tenha tido tal sentimento, marque "0" (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor seus sentimentos, conforme a descrição abaixo:

0 - Nunca / Nenhuma vez

1 - Quase nunca / Algumas vezes por ano

2 - Algumas vezes / Uma vez ou menos por mês

3 - Regularmente / Algumas vezes por mês

4 - Bastantes vezes / Uma vez por semana

5 - Quase sempre / Algumas vezes por semana

6 - Sempre / Todos os dias

Item	Resposta						
	0	1	2	3	4	5	6
1. Em meu trabalho sinto-me pleno de energia.	0	1	2	3	4	5	6
2. Sou forte e vigoroso em meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
3. Estou entusiasmado com meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
4. Meu trabalho me inspira.	0	1	2	3	4	5	6
5. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.	0	1	2	3	4	5	6
6. Sou feliz quando estou envolvido em meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
7. Estou orgulhoso com o trabalho que faço.	0	1	2	3	4	5	6
8. Estou imerso em meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
9. "Deixo-me levar" pelo meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6

Progresso de Objetivos (Lent & Brown, 2011)

Instruções

Você encontrará abaixo uma lista de objetivos que os professores geralmente dizem que estabelecem para si mesmos. Por favor, leia cada um deles cuidadosamente e indique se ele é relevante para você e em qual extensão. Marque SIM se for relevante e NÃO se não for. Apenas para os objetivos que você considerar relevantes para si mesmo, por favor, indique quanto progresso você está fazendo em cada um neste momento em uma escala de 1 (absolutamente nenhum progresso) a 5 (excelente progresso).

Você tem como objetivo...	Sim	Não	Caso sim, quanto progresso: De Pouco a Excelente				
			1	2	3	4	5
1. Melhorar seu conhecimento sobre a matéria que ensina.			1	2	3	4	5
2. Organizar melhor as aulas.			1	2	3	4	5
3. Reduzir seu nível de estresse no trabalho.			1	2	3	4	5
4. Melhorar sua habilidade para disciplinar os estudantes ou lidar com situações de comportamentos indesejados na aula.			1	2	3	4	5
5. Usar tecnologia (e.g., computadores) em suas atividades de ensino.			1	2	3	4	5
6. Gerenciar melhor seu tempo			1	2	3	4	5
7. Alcançar equilíbrio entre o trabalho e sua vida familiar.			1	2	3	4	5
8. Comunicar-se com os pais dos alunos.			1	2	3	4	5
9. Tornar sua matéria mais interessante e mais agradável para seus alunos.			1	2	3	4	5
10. Melhorar seu estilo de ensino.			1	2	3	4	5
11. Realizar outras tarefas escolares além de ensinar.			1	2	3	4	5
12. Ser considerado um professor referência da escola para projetos específicos.			1	2	3	4	5
13. Aumentar suas habilidades para ensinar alunos em situação de risco ou de exclusão social (ou de minorias desprivilegiadas).			1	2	3	4	5
14. Aumentar suas habilidades para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem.			1	2	3	4	5

Agradecemos por responder os questionários e contribuir com esta pesquisa.