



PRÓ-REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

DOUTORADO EM PSICOLOGIA

**ANTECEDENTES DE ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

ELISABETH LEMES DE SOUSA MARTINS

Goiânia, maio de 2019.

ANTECEDENTES DE ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia, como requisito parcial para obtenção do título Nível Doutorado. Orientadora Prof^a. Dr^a. Helenides Mendonça. Linha de Pesquisa: Psicologia da Organização e do Trabalho.

Goiânia, maio de 2019.

Martins, Elisabeth Lemes de Sousa. (2019). Antecedentes de Engajamento de professores da Educação Básica/Elisabeth Lemes de Sousa Martins – Goiânia, 2019. 150 f.; il

Texto em português, com resumo em inglês e espanhol. Orientadora: Helenides Mendonça. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO), 2019. Inclui referências f. 127-143

1. Demandas de Trabalho. 2. Recursos de Trabalho. 3. Carga psicológica. 4. Percepção de justiça. 5. Engajamento. 6. Educação básica. 7. Professores



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS.

No dia 26 de março de 2019, às 14h, na Sala Multiuso 3, Bl. D, Área IV, Campus I da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, **ELISABETH LEMES DE SOUSA MARTINS**, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia (2015.1.3002.0005-6) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, expôs, em Sessão Pública de Defesa de Tese de Doutorado, o trabalho intitulado **ANTECEDENTES DE ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, para Comissão de Avaliação composta pelos (as) docentes: **Dr. Cristiano Coelho** (Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Presidente da Comissão), **Dra. Mara Rúbia De Camargo Alves Orsini** (Universidade Federal de Goiás, Membro Convidado Externo), **Dr. André Vasconcelos da Silva** (Universidade Federal de Goiás, Membro Convidado Externo), **Dra. Ana Cristina Resende** (Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Membro Convidado Interno), **Dra. Margareth Regina Gomes Veríssimo de Faria** (Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Membro Convidado), **Dr. Lauro Eugênio Guimarães Nalini** (Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Membro Suplente), **Dr. Fábio Jesus Miranda** (Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Membro Suplente). O trabalho da Comissão de Avaliação foi conduzido pelo (a) docente Presidente que, inicialmente, após apresentar os docentes integrantes da Comissão, concedeu 45 minutos ao (a) discente candidato (a) para que este (a) expusesse o trabalho. Após a exposição, o (a) docente Presidente concedeu a palavra a cada membro convidado da Comissão para que estes arguissem o (a) discente candidato (a). Após o encerramento das arguições, a Comissão de Avaliação, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do (a) discente candidato (a) na exposição, considerada a trajetória deste (a) no curso de doutorado. Como resultado da avaliação, a Comissão de Avaliação deliberou pela:

Aprovação da tese

A Comissão de Avaliação declara o(a) discente candidato(a) Doutor em Psicologia. A Comissão de Avaliação pode sugerir alterações de forma e/ou conteúdo consideradas aceitáveis, não impeditivas da aprovação do trabalho. As alterações deverão ser indicadas no Anexo ao presente documento e/ou podem constar na versão lida pelo membro da Comissão de Avaliação para a sessão de defesa da tese. Neste caso, a versão lida corrigida deverá ser entregue ao(a) discente candidato(a) no final da sessão. O(A) discente candidato(a) terá o prazo de sessenta (60) dias para os ajustes e entrega da versão final na Secretaria do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, contado a partir da data da sessão de defesa da tese.

Reprovação da tese

A Comissão de Avaliação determina que o trabalho apresentado não satisfaz as condições mínimas para ser considerado tese de doutorado válida à obtenção do título de Doutor em Psicologia. O(A) discente candidato(a) pode interpor recurso à decisão da Comissão de Avaliação no prazo máximo de trinta (30) dias, contado a partir da data da sessão de defesa da tese.

A Comissão de Avaliação:	Para uso da Coordenação/Secretaria do PSSP:
 Prof. Dr. Cristiano Coelho Membro Presidente Pontifícia Universidade Católica de Goiás	 Prof. Dr. Cristiano Coelho Coordenador do Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Profa. Dra. Mara Rúbia De Camargo Alves Orsini Membro Convidado Externo Universidade Federal de Goiás	Observações: Prof. Dr. Cristiano Coelho Coordenação do Programa <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia - RE.7573 1. Documento válido somente se assinado pela Coordenação e pela Secretaria do PSSP/PROPE/PUC Goiás. 2. _____ 3. _____ 4. _____
 Prof. Dr. André Vasconcelos da Silva Membro Convidado Externo Universidade Federal de Goiás	
 Profa. Dra. Ana Cristina Resende Membro Convidado Interno Pontifícia Universidade Católica de Goiás	
 Profa. Dra. Margareth Regina Gomes Veríssimo de Faria Membro Convidado Pontifícia Universidade Católica de Goiás	
Prof. Dr. Lauro Eugênio Guimarães Nalini Membro Suplente Pontifícia Universidade Católica de Goiás	
Prof. Dr. Fábio Jesus Miranda Membro Suplente Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Visto Secretaria: DFD nº: 06/2019 Goiânia, 26 / 03 / 2019

Dedico esta tese à minha família Bueno e Lemes. Eu cresci no campo, na simplicidade e na humildade, mas criei asas e quis orgulhar meu sistema de desbravadores. Não resisti aos pequenos encantos, aventurei para o mundo do conhecimento e da pesquisa. Ser doutora foi um processo de amor e respeito pela ciência, mas sem esquecer minhas origens. Logo, deixo este legado àqueles que estiveram comigo na luta e na bonança, especialmente, meu marido Emerson e meus filhos Thais e Elizardo Neto. O caminho não fora só de flores, porém ativou-me os melhores comportamentos positivos, possibilitando-me o florescimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe Hermínia Bueno e *in memoriam* meu pai Elidio Lemes, irmãos, irmãs e todos os familiares. Grata pelo amor, carinho, parceria, compreensão e motivação. Minha ausência tinha propósito, meu título de doutora pertence à família toda. Agradeço ao meu marido, Emerson Martins pelo apoio e orgulho desta vitória. Em especial, aos meus amados, Thais e Elizardo Neto, são meus maiores tesouros, foram essenciais para a minha persistência e foco.

O meu obrigado às minhas amigas e parceiras de pesquisa, Weriany, Maria Tereza, Rose, Priscilla e Tais. Sem palavras pelo sentimento de gratidão, sempre se mostraram disponíveis para me ajudar em várias situações. Aos demais parceiros do Grupo de Estudos da Psicologia da Organização e do Trabalho - GEPOT. Aprendemos muito juntos. Amizade eterna na vida e na ciência. Minhas amigas Eliane e Karen, obrigada pela paciência, contribuíram muito quando me apoiaram nos momentos de pressão no trabalho. Contudo, choramos pelos momentos difíceis, mas sorrimos juntas com as vitórias. Estarão sempre em meu coração.

Todo carinho à minha orientadora Doutora Helenides Mendonça, pela compreensão ao longo destes quatro anos, principalmente, nesta última etapa, por toda a dedicação, apoio e confiança. Aprendemos a nos conhecer, respeitou minhas fragilidades e valorizou minhas potencialidades, não fora fácil, mas gerou um resultado positivo. Sua sabedoria foi essencial para a minha transformação em doutora. Te guardarei para sempre na minha memória e nos meus atos de pesquisa.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Goiás - SEE-GO, pela abertura à pesquisa e, por viés da chefia imediata, permitiu-me avançar em meus estudos.

RESUMO

No contexto da educação básica da modernidade, caracterizado por complexidades sociais, culturais e políticas, é importante que os professores tenham engajamento no trabalho, demonstrando vigor, dedicação e concentração em suas práticas pedagógicas, conseqüentemente contribuam na qualidade da aprendizagem dos alunos. Não obstante, os professores, diante das pressões psicológicas do ambiente de trabalho, comprometem o seu engajamento, conseqüentemente perdem suas inspirações, prazer e satisfação nas tarefas, como também, diminuem suas capacidades de atenção e foco nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, se houver percepção de justiça, com características de pertencimento nas distribuições de tarefas e responsabilidades, onde os trabalhadores reconhecem e colaboram nos processos organizacionais e percebem relacionamentos interpessoais positivos, pode-se garantir níveis mais elevados de engajamento. Logo, é que o modelo Demandas e Recursos do trabalho (RDT, Job Demands-Resources, JD-R) e a teoria da Justiça Organizacional (Percepção de Justiça) são as bases teóricas que podem contribuir em pesquisas e discussões sobre os antecedentes de engajamento. Assim, o objetivo principal consistiu na análise de partes do modelo RDT, que integra as demandas de trabalho (operacionalizadas pela carga psicológica) e recursos de trabalho (operacionalizados por percepção de justiça) como antecedentes que podem influenciar no engajamento docente. Para atender este objetivo, cinco estudos foram desenvolvidos: o primeiro estudo consistiu em uma revisão sistemática dos antecedentes de engajamento de professores da educação básica na última década, que evidenciou, na maioria dos achados, que a carga de trabalho, como efeito direto, compromete o engajamento, mas com efeito indireto, mediado ou moderado por recursos do trabalho pode permanecer ou elevar os aspectos destes construto. O segundo estudo levantou evidências de validade da Escala de Engajamento de 09 itens, (Vazquez, 2015) por meio de análises de estrutura interna, de variância das médias entre

grupos de gênero e função no trabalho (chefia e regência) e de relações com variáveis convergentes. Para tais perspectivas, analisou e percebeu um bom ajuste na amostra com 528 professores da Educação Básica Pública de Goiás. O terceiro estudo reportou a novas evidências de validade da escala de Percepção de Justiça Organizacional (PJO), que ajustou de maneira adequada na amostra destes mesmos professores. O quarto estudo analisou as diferenças entre os níveis de engajamento em três séries temporais, com 133 professores, relativamente às pressões exercidas em momentos de avaliações externas. Confirmou que o contexto influencia os estados de engajamento docente. O quinto estudo investigou a tripla mediação da justiça distributiva, processual e interacional entre as relações de carga psicológica e engajamento na amostra de 528 professores. Concluiu-se que a percepção de justiça se constitui como recurso organizacional que atenua os aspectos negativos entre carga psicológica e engajamento.

Palavras-chave: Carga psicológica, Percepção de justiça, Engajamento, Professores, Educação básica.

ABSTRACT

In the context of the basic education of modernity, characterized by social, cultural and political complexities, it's important that teachers engage in work, demonstrating vigor, dedication and concentration in their pedagogical practices, consequently contributing to the quality of student learning. Nonetheless, teachers, in the face of the psychological pressures of the work environment, compromise their engagement, consequently lose their inspirations, pleasure and satisfaction in the tasks, as well as diminish their attention and focus capacities in the teaching-learning processes. However, if there is a perception of justice, showing characteristics of belonging in the distribution of tasks and responsibilities, where workers recognize and collaborate in organizational processes and perceive positive interpersonal relationships, one can guarantee higher levels of engagement. Therefore, the Job Demands and Resources (JDR) model and the Organizational Justice (Perception of Justice) theory are the theoretical bases that can contribute to research and discussions about the antecedents of engagement. Thus, the main objective was to analyze parts of the JDR model, which integrates the work demands (operationalized by the psychological load) and work resources (operationalized by perception of justice) as antecedents that can influence the teacher engagement. To achieve this goal, five studies were developed: the first study consisted of a systematic review of the antecedents of basic education teachers' engagement in the last decade, which showed, in most of the findings, that the workload, as a direct effect, the engagement, but with indirect, mediated or moderate effect by labor resources can remain or elevate the aspects of these construct. The second study provided evidence of the validity of the 09-item Engagement Scale (Vazquez, 2015) through analysis of internal structure, variance of means between groups of gender and work function (boss and regency) and relations with variables converging. The third study reported new evidence on the validity of the Organizational Justice Perception scale (PJO), which adjusted adequately in the sample of

these students. professors. The fourth study analyzed the differences between levels of engagement in three time series, with 133 teachers, regarding the pressures exerted at times of external evaluations. He confirmed that the context influences the states of teacher engagement. The fifth study investigated the threefold mediation of distributive, procedural, and interactional justice between the relationships of psychological load and engagement in the sample of 528 teachers. It was concluded that the perception of justice constitutes an organizational resource that attenuates the negative aspects between psychological load and engagement.

Keywords: Psychological load, Perception of justice, Engagement, Teachers, Basic education.

RESUMEM

En el contexto de la educación básica de la modernidad, caracterizado por complejidades sociales, culturales y políticas, es importante que los profesores tengan compromiso en el trabajo, demostrando vigor, dedicación y concentración en sus prácticas pedagógicas, consecuentemente contribuyan en la calidad del aprendizaje de los alumnos. No obstante, los profesores, ante las presiones psicológicas del ambiente de trabajo, comprometen su compromiso, consecuentemente pierden sus inspiraciones, placer y satisfacción en las tareas, como también, disminuyen sus capacidades de atención y foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, si hay percepción de justicia, demostrando características de pertenencia en las distribuciones de tareas y responsabilidades, donde los trabajadores reconocen y colaboran en los procesos organizacionales y perciben relaciones interpersonales positivas, se pueden garantizar niveles más elevados de compromiso. Por lo tanto, es que el modelo Demandas y Recursos del trabajo (RDT, Job Demands-Resources, JD-R) y la teoría de la Justicia Organizacional (Percepción de Justicia) son las bases teóricas que pueden contribuir en investigaciones y discusiones sobre los antecedentes de compromiso. Así, el objetivo principal consistió en el análisis de partes del modelo RDT, que integra las demandas de trabajo (operacionalizadas por la carga psicológica) y recursos de trabajo (operacionalizados por percepción de justicia) como antecedentes que pueden influir en el compromiso docente. Para atender este objetivo, se desarrollaron cinco estudios: el primer estudio consistió en una revisión sistemática de los antecedentes de compromiso de profesores de la educación básica en la última década, que evidenció, en la mayoría de los hallazgos, que la carga de trabajo, como efecto directo, compromete el compromiso, pero con efecto indirecto, mediado o moderado por recursos del trabajo puede permanecer o elevar los aspectos de estos constructos. El segundo estudio planteó evidencias de validez de la Escala de Compromiso de 9 ítems, (Vazquez, 2015) por medio de análisis de estructura interna, de

varianza de las medias entre grupos de género y función en el trabajo (jefatura y regencia) y de relaciones con variables convergente. En el presente estudio se analizó y percibió un buen ajuste en la muestra con 528 profesores de la Educación Básica Pública de Goiás. El tercer estudio reportó a nuevas evidencias de validez de la escala de Percepción de Justicia Organizacional (PJO), que ajustó de manera adecuada en la muestra de estos los mismos profesores. El cuarto estudio analizó las diferencias entre los niveles de compromiso en tres series temporales, con 133 profesores, en relación con las presiones ejercidas en momentos de evaluaciones externas. Confirmó que el contexto influye en los estados de compromiso docente. El quinto estudio investigó la triple mediación de la justicia distributiva, procesal e interaccional entre las relaciones de carga psicológica y compromiso en la muestra de 528 profesores. Se concluyó que la percepción de justicia se constituye como un recurso organizacional que atenúa los aspectos negativos entre carga psicológica y compromiso.

Palabras-clave: Carga psicológica, Percepción de justicia, Compromiso, Profesores, Educación básica.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos artigos selecionados.....	32
Tabela 2 - Antecedentes de Engajamento de professores	42
Tabela 03 - Indicadores de Ajuste da Modelagem por Equações Estruturais.....	54
Tabela 04 - Médias, desvios-padrão e coeficientes das correlações.....	56
Tabela 05 - Testes dos modelos.....	70
Tabela 06 - Cargas fatoriais dos itens da EPJO em professores da educação básica.....	71
Tabela 07 - Médias, desvios-padrão e coeficientes das correlações.....	72
Tabela 08 - Análise de Fator Confirmatória de Engajamento.....	88
Tabela 09 - Médias, desvio-padrão e teste estatístico.....	90
Tabela 10 - Estatística descritiva, médias, desvios-padrão e correlações	110
Tabela 11 - Efeitos diretos e indiretos de Carga Psicológica e Engajamento.....	113
Tabela 12 - Efeito indireto padronizado da carga psicológica e engajamento.....	114

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01- Fluxograma e procedimentos de seleção dos artigos.....	29
Figura 02 - Diagrama dos níveis de engajamento nos três tempos.....	91
Figura 03 - Modelo hipotético de pesquisa.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC - Análise Fatorial Confirmatória

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFI - Comparative Fit Index

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CSP - Clima de Segurança Psicológica

DP - Desvio padrão/ SD - Standard deviation

EPJO - Escala de Percepção de Justiça Organizacional

ESOP - Escala de Suporte Organizacional Percebido

GFI - Goodness of fit index

IC – Intervalo de Confiança

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IE - Inteligência Emocional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

JD - Justiça distributiva

JDR-WE - Job Demands and Resources – Work Engagement

JI - Justiça interacional

JP - Justiça Processual

LMX - Leader Membership eXchange ML

MLG - Modelo Linear Geral

OCB - Comportamentos de Cidadania Organizacional

PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RDT - Demandas e Recursos do Trabalho

RMSEA - Root Mean Square Error of Approximation

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-GO - Secretária de Estado de Educação de Goiás

UWES - Utrecht Work Engagement Scale/Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht

VC - Viés Corrigido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
ESTUDO 1 – ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A LITERATURA	24
Resumo.....	24
Abstract	24
Introdução	25
Método	28
Resultados	29
Discussões	30
Considerações finais.....	45
ESTUDO 2 – EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	47
Resumo.....	47
Abstract	47
Introdução	48
Método	51
Resultados	53
Discussões	56
Considerações finais.....	59
ESTUDO 3 – NOVAS EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA ORGANIZACIONAL	60
Resumo.....	60
Abstract	60
Introdução	61
Método	67
Resultados	69
Discussões	73
Considerações finais.....	74

ESTUDO 4 – ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO LONGITUDINAL	76
Resumo.....	76
Abstract	76
Introdução	77
Contexto de pesquisa.....	81
Método	85
Resultados e discussões	87
Considerações finais.....	96
ESTUDO 5 – CARGA PSICOLÓGICA E ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PODER MEDIACIONAL DA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA 101	
Resumo.....	99
Abstract	99
Introdução	100
Método	110
Resultados	112
Discussões finais	117
Considerações finais.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A Escala de Carga Psicológica.....	144
APÊNDICE B Escala de Percepção de Justiça Organizacional	145
APÊNDICE C Escala de Engajamento no trabalho... ..	146
APÊNDICE D Questionário Sociodemográfico.....	147
ANEXO A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148

INTRODUÇÃO

A educação básica pressupõe um espaço escolar com práticas didáticas e pedagógicas para resultados da qualidade de aprendizagem, garantindo o domínio de conhecimentos e uma formação plena dos alunos, abrangendo seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Ademais, permita oportunidades formativas que elevem os desenvolvimentos pessoais e profissionais dos professores (Gatti, 2016).

Portanto, na educação escolar, os professores são os principais responsáveis pela mediação da educação integral dos alunos, garantindo as melhores possibilidades de aprendizagens e o desenvolvimento de suas competências cognitivas e emocionais (Libâneo, 2016; Gatti, 2016; Nunes & Oliveira, 2017). Por isto, a formação, as condições de trabalho e a carreira dos docentes, tornam-se a configuração da identidade profissional, da compreensão e discussão dos aspectos da qualidade da educação em nível local, regional, estadual e nacional.

Além disto, o sistema da educação básica pública brasileira atende ordens de estrutura social capitalista, assumindo parâmetros de produtividade e eficiência empresarial. Os professores inseridos, neste contexto, possuem atribuições que exigem estabilidade e resultados rápidos, que reportam características para além de sua identidade profissional, plano de carreira, salário e experiências práticas de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 2013; Neves, 2014; Viana & Machado, 2016). Cabe ressaltar que estas características são importantes, mas nem sempre garantidas, assim, não respaldam aspectos positivos para a qualidade do trabalho docente (Gatti, 2016).

O importante seria uma perspectiva integradora de propostas pedagógicas educacionais, direcionadas para a qualidade de aprendizagem dos alunos, mas também que proporcionasse possibilidades formativas para os docentes, contribuindo em seus conhecimentos, habilidades e atitudes, substanciando sua convivência, o seu compartilhar,

nos limites de consensos e dissensos nos espaços escolares (Ribeiro, 2013; Neves, 2014; Viana & Machado, 2016, Gatti, 2016). Diferente disto, cada vez mais, os professores assumem sobrecarga de trabalho, perdem a saúde física, mental e psicológica, na tentativa de atender uma realidade difícil de ensino, como também não tem apoios adequados para a autoformação e desenvolvimento na profissão (Demo, 2016; Libâneo, 2016).

No conjunto de suas demandas de trabalho, os professores planejam, investigam, orientam alunos e atendem os pais sobre as situações vivenciadas no ambiente escolar. Além disto, também organizam e participam de atividades extraescolares, reuniões pedagógicas, seminários, conselhos de classe, efetuam processos adicionais de recuperação e muitas outras atribuições que surgem no decorrer do ano letivo (Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

Estas diversidades de atribuições influenciam conflitos individuais e organizacionais, pois além da carga de trabalho, os professores também assumem atividades extras para conseguir suprir suas necessidades básicas, pois o salário nem sempre atende o que realmente precisa para viver com dignidade. Estes fatores aumentam consideravelmente o número de afastamentos do trabalho por adoecimentos, por desgastes físico, emocional e psicológico (Carloto, 2010; Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

Porquanto, o Ministério da Saúde apresenta que 66% dos professores da educação básica, em 2018, precisaram se afastar por problemas de saúde. Este resultado converge com dados de pesquisa feita pela associação Nova Escola com mais de cinco mil educadores em todo o país. Ademais, 87% dos pesquisados evidenciaram que relacionam os problemas de saúde pela intensificação do trabalho, pautado em pressões psicológicas para alcance das metas educacionais. Dentre os problemas destacados com mais frequência, 68% refere-se a ansiedade, 63% estresse e dores de cabeça, 39% insônia, 38% alergia e 38% por dores nos membros inferiores e superiores. Além disso, 28% dos professores afirmaram que sofrem ou já sofreram de depressão (Nova Escola, 2019).

Não obstante, na Secretária de Estado de Educação de Goiás - SEE-GO, no ano de 2018, do conjunto de 20.074 professores, 10% estão afastados por adoecimentos crônicos, relacionados ao físico, mental e psicológico. Segundo a Gerência do Bem-estar e Saúde dos educadores da SEE, este número ainda não condiz realmente com a realidade, pois muitos professores permanecem trabalhando adoecidos, mesmo com indicação de afastamento. Além disso, alguns sequer declaram seus adoecimentos. Destacaram que as doenças mais declaradas são estresse, ansiedade, esforços repetitivos e depressão. (SEE, Goiás360, 2019).

Outro aspecto, a ser considerado, é o comportamento inadequado de alguns alunos. Antes, os professores eram respeitados e os alunos reconheciam o seu papel no espaço escolar. Diferente disto, na atualidade, não são respeitados, assumem responsabilidades para além do ensino-aprendizagem, porque passam boa parte do tempo garantindo a disciplina, ao invés de agregar mais conhecimentos ao alunado (Carlotto, 2010; Ribeiro, 2013; Neves, 2014; Viana & Machado, 2016).

Estas discussões arroladas apresentam aspectos mais negativos do comportamento organizacional na educação básica, pois volta-se para o estudo das perdas e das fraquezas, que são importantes de serem consideradas, pois estas influenciam no contexto laboral dos docentes. Contudo, numa perspectiva mais positiva, discute-se fatores que elevem o desenvolvimento psicológico e o funcionamento saudável dos indivíduos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Além disto, os avanços na educação básica são mais significativos, quando planejados numa perspectiva de educação positiva do que nos adoecimentos. Então, é possível planejar ações práticas que colaborem com a saúde dos professores, ao invés de remediá-las. O importante não é iniciar com foco nos problemas e nos limites, mas reconhecer qual a causa raiz para promover ações pautadas em evidências. Como também, é iniciar pelo positivo, pelo incentivo, pela esperança, pelo apoio na capacidade de aprender e mudar (Moran, 2014).

Então, os aspectos mais positivos e as melhores condições de trabalho relacionam-se às percepções de justiça, pois, as decisões organizacionais implicam comportamentos individuais e coletivos dos trabalhadores. Sendo assim, o reconhecimento e as identificações das consequências das injustiças organizacionais são essenciais, pois coadunam com a reposição da justiça e promoção do engajamento docente (Rego, 2002; He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

O engajamento de professores representa a identificação laboral e busca dos objetivos de forma positiva, que contribuam nas discussões de valores e na construção da identidade pessoal e profissional dos alunos (Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017; Schaufeli, 2018). Assim, trata-se de considerar e potencializar os estados mentais mais positivos no trabalho, elevando os níveis de vigor, dedicação e concentração, conseqüentemente nos melhores desempenhos (Vazquez; Mangan; Pacico; Hutz & Schaufeli, 2015; Schaufeli, 2018).

Para entender estes comportamentos, este estudo apoiou na Teoria de Demandas e Recursos do Trabalho (RDT), referência para pesquisa sobre o engajamento, pois compõem-se das demandas e recursos do trabalho que influenciam neste fenômeno organizacional. Ademais, este embasamento teórico colabora em investigações empíricas que procuram identificar antecedentes e consequentes individuais e organizacionais relativos ao construto (Bakker & Demerouti, 2017).

Assim posto, a questão de tese se relaciona no quanto o contexto educacional interfere nos níveis de engajamento dos professores da educação básica. Então, o objetivo principal consistiu na análise de partes do modelo RDT, que integra as demandas de trabalho (operacionalizadas pela carga psicológica) e recursos de trabalho (operacionalizados por percepção de justiça) como antecedentes do engajamento dos professores da educação básica.

Por conseguinte, o estudo objetivou uma análise empírica do efeito direto da carga psicológica, justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional, como também os efeitos indiretos de carga psicológica sobre o engajamento, quando mediados pela tripla mediação de percepção justiça. Para atender a estes objetivos foram desenvolvidos cinco estudos distintos, mas que se convergem no sentido de arrolar discussões sobre a percepção do engajamento no trabalho dos professores.

Tendo em vista os argumentos expostos, o primeiro estudo realizou uma revisão sistemática de literatura, para avaliar a produção científica sobre engajamento junto a professores da educação básica, no período de 2009 a 2019, com a intenção de perceber quais os aspectos que podem influenciar diretamente ou indiretamente os níveis de engajamento docente. Foram encontrados 21 artigos na base de dados - CAPES (CAFE - IFG), nos periódicos *Elsevier Science Direct Journals*, *Psychology press*, *The British Pshicology*, *Scopus e Esmerald* através do descritor *work engagement of teachers*.

O segundo e o terceiro estudos serviram-se da amostra dos 528 professores da educação básica para testar as escalas e suas propriedades psicométricas. Portanto, o segundo estudo objetivou a pesquisa de evidências de validade da Escala de Engajamento no Trabalho - versão reduzida - UWES-9, (Vazquez et al, 2015) por meio de análises de estrutura interna, de variância das médias de gênero e função no trabalho (chefia e regência) e de relações com variáveis convergentes. Então, a medida fora testada como modelos que ajustem com outras variáveis e avaliem as percepções dos docentes quanto os aspectos do engajamento no trabalho.

Seguidamente, o terceiro estudo avaliou novas evidências de validade de estrutura e de consistência interna e convergente da Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO). Logo, os professores responderam a escala original de 20 itens (06 de Justiça

distributiva, 07 de processual e 07 de interacional). Portanto, averigou se os ajustes seriam parcimoniosos com a amostra pesquisada.

Contudo, considerando a importância da percepção dos comportamentos em tempos variados, possibilitando as percepções de flutuações, que podem acontecer mediante os aspectos contextuais (Sonnetag & Fritz, 2015), o quarto estudo analisou as diferenças dos níveis de engajamento em três etapas distintas, como os mesmos professores, relativamente às pressões exercidas em momentos de avaliações externas. A partir do recurso do método *Painel data*, estimou-se os níveis em cada coleta, considerando o contexto de pesquisa e a constância da combinação de dados em séries temporais em uma amostra de 133 professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás.

Para tanto, optou-se por uma análise dos dados, que, especificamente, mostrasse as possíveis flutuações dos níveis de engajamento, a partir da realidade contextual da amostra pesquisada. Ou seja, analisar se estes níveis modificariam nos momentos de maiores pressões para o alcance dos resultados na rede.

Diante dos resultados, que existiam flutuações dos níveis de engajamento dos professores, testou-se o modelo teórico que envolveu as variáveis antecedentes deste fenômeno. Confirmado o bom ajuste das medidas e suas correlações, o quinto estudo objetivou ampliar a compreensão das relações entre carga psicológica e engajamento, quando operacionalizadas por mediação tripla de justiça distributiva, justiça processual e interacional. A amostra constituiu-se de 528 professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás. Para testar as hipóteses levantadas sobre os efeitos diretos e indiretos das variáveis, adotou-se um conjunto de modelos de regressões múltiplas, que permitiram confirmar o modelo proposto, que apresentou resultados bem significativos. O conjunto destas discussões será observado em cada artigo a seguir:

1. ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A LITERATURA

*Submetido à Revista Brasileira da Educação - RBE

Resumo

O engajamento docente é um construto importante no processo de ensino-aprendizagem, pois colabora para melhoria do desempenho no trabalho. Este artigo, portanto, realiza uma revisão sistemática de literatura para avaliar a produção científica sobre este construto junto a professores da educação básica, no período de 2009 a 2019. Foram encontrados 21 artigos na base de dados CAPES, nos periódicos *Elsevier Science Direct Journals*, *Scopus* e *Esmerald*, através dos descritores *work engagement of teachers*. A análise de conteúdo dos estudos evidenciou aspectos das demandas de trabalho e recursos do trabalho relacionado ao engajamento. Em termos metodológicos, tomados em conjunto, os estudos apresentaram análises diretas e indiretas. Em síntese, a revisão demonstrou que as demandas de trabalho, quando mediadas ou moderadas por recursos do trabalho, elevam os níveis de vigor, dedicação e concentração dos docentes.

Palavras-chave: Educação básica; Professores; Engajamento.

Abstract

Teaching engagement is an important construct in the teaching-learning process, as it contributes to improving work performance. This article therefore undertakes a systematic literature review to evaluate the scientific production of this construct among primary education teachers from 2009 to 2019. Twenty-one articles were found in the CAPES database in the *Elsevier Science Direct Journals*, *Scopus* and *Esmerald*, through the descriptors *work engagement of teachers*. The content analysis of the studies evidenced aspects of the work demands and work resources related to the engagement.

Methodologically, taken together, the studies presented direct and indirect analyzes. In summary, the review has shown that work demands, when mediated or moderated by labor resources, raise teachers' levels of vigor, dedication and concentration.

Keywords: Basic education; Teachers; Engagement.

Introdução

A educação básica tem funções essenciais, como o desenvolvimento intelectual e humano, formação cultural e científica, atendimento das diversidades socioculturais, além da integração de diversos conteúdos numa perspectiva que promova interfaces pedagógicas e didáticas (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016). De forma prática, os professores devem assegurar o desenvolvimento da competência cognitiva do aluno, relacionando-a à sua vivência e à sua competência socioemocional, despertando-o para a autopercepção, sabendo gerir seus próprios sentimentos e projetando sua vida.

Portanto, os professores têm como desafio a busca de garantir condições para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências, como também despertar as virtudes e forças, para o exercício pessoal e profissional, que contribuirá para o desenvolvimento pleno dos alunos (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017). Neste sentido, considera-se quatro elementos indissociáveis na construção da identidade docente: salário, condições de trabalho, formação e plano de carreira. Logo, é evidente a precarização desta profissão, especialmente no que se refere ao salário, pois os professores precisam utilizar do recurso das greves para reivindicar e garantir o direito ao salário-base e a melhores condições de trabalho (Nunes & Oliveira, 2017; Libâneo, 2016).

Não obstante, constata-se altas demandas de trabalho, que envolvem o físico, o emocional e o psicológico e, em contrapartida, os recursos de trabalho estão cada vez mais precários. Por exemplo, quando há os recursos básicos, para uma boa atuação, como quadro,

giz, cadeiras, ventilações etc, na maioria das vezes, não apresentam uma boa qualidade (Ribeiro, 2013; Neves, 2014; Viana & Machado, 2016; Breevart & Bakker, 2018).

Para além da falta de recursos, a formação continuada oferecida aos professores é sempre direcionada para cumprimento de metas, pois apresenta características que dificultam a sua real ativação. Relativamente ao plano de carreira, este é pouco discutido ou amparado por direitos adequados, o que acarreta a precarização da profissão, resumindo-se numa desvalorização social da carreira (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

Diante destas situações tão estressoras, os professores parecem estar sobrecarregados. Assim, transformam-se em executores de tarefas prescritas pelo sistema de educação, tornando quase impossível o cumprimento das demandas físicas, cognitivas e psicológicas de seu trabalho. Na mesma proporção em que aumentam as demandas, perdem autonomia profissional e a carreira docente fica em segundo plano (2016; Nunes & Oliveira, 2017).

Em termos objetivos, as salas de aulas, geralmente, são lotadas, exigindo planejamentos diferenciados para contemplar uma aprendizagem para a diversidade. Assim, os professores assumem-se como mediadores de todo um projeto educacional e dos resultados de aprendizagem dos alunos, precisando dar respostas tanto para o sistema quanto à sociedade que lhe reporta a responsabilidade de mudar situações sociais predatórias e violentas (Ribeiro, 2013; Neves, 2014; Viana & Machado, 2016).

Portanto, é importante estudar o engajamento docente, pois colabora na descrição dos aspectos mais relevantes de sua atuação, reportando e ampliando o entendimento sobre a relação com a sua satisfação laboral. Assim, também, refletir como se engajar positivamente em suas atividades, gerando, ao mesmo tempo, o equilíbrio entre as demandas, recursos e desempenhos no trabalho. Mesmo diante de um contexto propício a inúmeros estudos empíricos e de intervenções práticas, a maioria dos estudos sobre engajamento apresenta

pesquisas com enfermeiros, bombeiros, policiais militares e professores universitários, mas relativamente aos professores da educação básica, os estudos nacionais são incipientes.

Primeiramente, os estudos sobre engajamento o abordam como comportamentos experimentados pelos trabalhadores, durante o desempenho de seus papéis no trabalho, que consiste em um esforço para a utilização de recursos físicos, cognitivos, mentais e emocionais mais positivos. Assim, direcionariam suas energias, mantendo-se atentos, conectados e integrados nas atividades laborais (Kahn, 1990).

Seguidamente, o engajamento é estudado como um estado mental, disposicional e positivo de prazer e conexão laboral, melhorando a saúde do trabalhador (Bakker & Schaufeli, 2014). Logo, o indivíduo engajado interage-se à atividade com sentimentos de inspiração, bem-estar e prazer pela profissão. Portanto, é um estado positivo durante as atividades laborais, além de prazer e satisfação, é uma conexão efetiva com o trabalho, que não representa somente sentimento bom sobre o que realiza, mas o leva à produção com qualidade (Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz & Schaufeli, 2015).

Os estudos sobre engajamento consideram três fatores: vigor, dedicação e concentração. O vigor diz respeito aos altos níveis de energia e resiliência mental enquanto se trabalha, a vontade de investir esforços nas atividades e de persistir, mesmo diante das dificuldades. A dedicação caracteriza-se como um senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio, compreendendo o envolvimento no trabalho numa dimensão cognitiva e afetiva. A concentração se relaciona à atenção total do indivíduo no trabalho, levando-o a não percepção da passagem do tempo, dificultando a sua desconexão com a atividade (Vazquez e tal, 2015).

Para atender as pesquisas empíricas deste construto, o modelo Demandas e Recursos do Trabalho (RDT) assume-se como principal referência, pois detém os processos pelos quais as demandas e os recursos pessoais e do trabalho podem influenciar no engajamento.

Neste sentido, possibilita investigações com aspectos individuais ou organizacionais para identificar os seus principais antecedentes e consequentes (Bakker, Demerouti, 2018, Breevaart & Bakker, 2018).

Pesquisas, através do modelo RDT, comprovam empiricamente o quanto o engajamento influencia nos melhores desempenhos dos indivíduos, em especial, quando é antecedido de recursos de trabalho (Schaufeli & Taris, 2014; Bakker & Demerouti, 2017). Estes estudos mostram a importância do equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos para os trabalhadores nos ambientes de trabalho, pois contribui na saúde e nos resultados das organizações (Schaufeli, 2018).

Portanto, este estudo objetiva uma revisão sistemática de literatura para avaliar a produção científica dos antecedentes de engajamento junto a professores da educação básica, no período de 2009 a 2019, favorecendo discussões teóricas e práticas do comportamento docente no ambiente de trabalho.

Método

Atendendo aos objetivos propostos, reportou-se a metodologia de revisão sistemática para identificar pesquisas sobre engajamento de professores. Para tanto, consultou-se a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – CAFE.IFG). Para a pesquisa, considerou-se os descritores *work engagement of teachers*, realizando uma busca pareada simultânea por dois pesquisadores experientes, em terminais diferentes de computadores, no período de 2009 a 2019. Seguidamente, os procedimentos, em cada etapa de seleção, permitiram exclusão e inclusão de estudos, ainda, promoveu-se uma análise exploratória dos conteúdos (Petticrew & Roberts, 2018).

A inclusão baseou-se em: a) artigos empíricos na língua inglesa, pois não foram encontrados estudos em Língua Portuguesa. Além disto, foram excluídos a) livros, teses e dissertações b) estudo no contexto educacional universitário, c) somente com alunos, d)

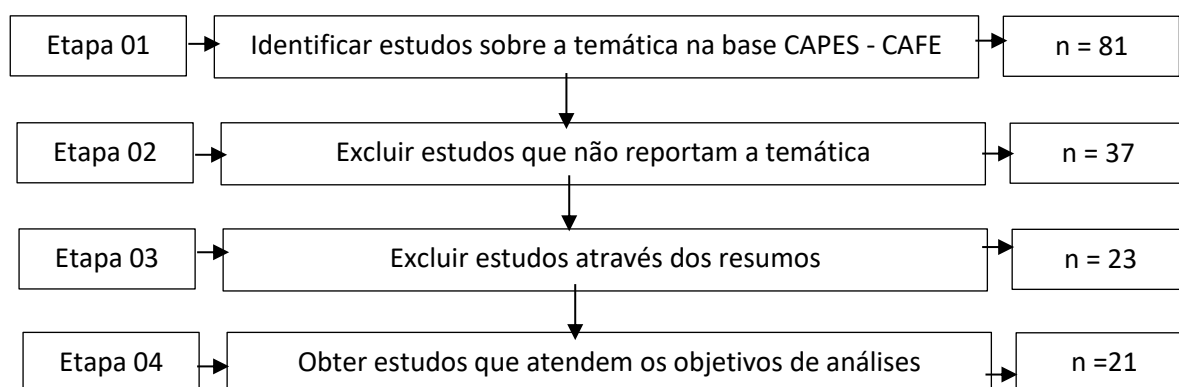
repetidos nas bases, e) com foco em profissionais da educação e não em professores f) revisão de literatura g) validação de escala. A escolha pelo formato de artigo ocorreu em função da qualidade deste tipo de publicação, pois sua aprovação requer avaliação de pareceristas *ad hoc*.

Resultados

Foram encontrados 81 artigos, revisados por pares, sobre engajamento de professores da educação básica. Entretanto, após uma leitura prévia, percebeu-se que 37 artigos não tratavam diretamente desta temática. Seguidamente, leu-se todos os resumos que traziam a temática, retirando 14 artigos que pesquisavam outros profissionais da educação, 03 artigos de revisão de literatura, 03 artigos de engajamento de alunos, 02 artigos de validação de escala e 01 artigo repetido na base de dados, somando 60 excluídos da leitura. Portanto, restaram 21 artigos para as análises de conteúdo, encontrados nos periódicos, a saber: 05 no *Elsevier Science Direct Journals*, 01 no *Psychology press*, 01 no *The British Pshicology*, 10 na *Scopus* e 04 *Esmerald*.

Assim posto, o fluxograma de Moher (2015), a seguir, mostra, de forma detalhada, este processo de seleção dos artigos para a análise dos conteúdos, de acordo com o modelo do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Figura 1).

Figura 01. Fluxograma e procedimentos de seleção dos artigos



Nota. Elaborada pela autora.

Após as leituras dos estudos, os que preencheram os critérios de inclusão, foram classificados por ano, país de origem da publicação e aspectos metodológicos (abordagem de pesquisa, participantes). Referente aos períodos de pesquisas, as produções sobre engajamento foram encontradas entre 2010 a 2018. Portanto, 2010 apresentou 01 artigo, enquanto 2011, 03 artigos, 2012, 02 artigos, 2013, 04 artigos, 2014, 03 artigos, 2015, 01 artigo, 2016, 02 artigos, 2017, 03 artigos e 2018 apresentou 02 artigos, resultando nos 21 artigos que atenderam os requisitos para a análise.

Os estudos apresentaram pesquisas empíricas em quatro continentes: americano, africano, australiano e europeu. Portanto, um total de 6.262 de professores da educação básica foram pesquisados, sendo 1.317 na Austrália, 401 na África, 344 na Itália, 808 na Espanha, 169 na Finlândia, 205 no Estados Unidos, 1545 na China, 311 na Alemanha, 951 na Croácia e 211 na Holanda. Relativamente aos recursos metodológicos dos estudos, contou-se com 15 artigos por cortes transversais, 02 artigos por estudos diários, 02 estudos longitudinais, 01 entrevista e 01 reflexão narrativa. Conforme exposto na tabela 01 que segue.

Tabela 01 - *Descrição dos artigos selecionados*

Autor	Ano	País	Metodologia	Professores
1. Simbula	2010	Itália	Estudo diário	61
2. Simbula, Mazzetti & Guglielmi	2011	Itália	Transversal	143
3. Simbula, Guglielmi, & Schaufeli	2011	Itália	Longitudinal	104
4. Kuhnel & Sonnentag	2011	Alemanha	Longitudinal	131
5. Timms & Brough	2012	Austrália	Transversal	312
6. Salanova, María & Lorente	2012	Espanha	Transversal	274
7. Betoret	2013	Espanha	Transversal	282

8. Rothmann & Hamukang'andu	2013	África	Transversal	150
9. Runhaar; Konermann & Sanders	2013	Holanda	Transversal	211
10. Makinen	2013	Finlândia	Reflexão narrativa	169
11. Van der Heijden et al	2014	Alemanha	Transversal	180
12. Kirkpatrick, Johnson & Moore	2014	USA	Entrevista	12
13. Garrick et al	2014	Austrália	Estudo diário	61
14. Cheung & Lun	2015	China	Transversal	264
15. Lyu	2016	China	Transversal	254
16. Peral & Geldenhuys	2016	África	Transversal	251
17. Mérida-López et al	2017	Espanha	Transversal	288
18. Garrick et al	2017	Austrália	Transversal	944
19. Haynie, Flynn & Mauldin	2017	USA	Transversal	193
20. Buric & Macuka	2018	Croácia	Transversal	951
21. Lu Minghui, Chen & Milo	2018	China	Transversal	1027

Nota. Elaborada pela autora.

Para proceder na revisão sistemática, realizou-se uma análise de conteúdo dos estudos através de seis categorias: 1) Quem fala? 2) Para dizer o que? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados? (Bardin, 1977). A partir desta análise, percebeu-se que as temáticas reportam, em maioria, sobre demandas do trabalho e recursos do trabalho, relacionadas aos níveis de engajamento de professores da educação básica. Assim posto, como serão descritas, a seguir, em cada um dos artigos analisados.

Simbula (2010) pesquisou 61 professores italianos para entender as flutuações diárias no apoio dos colegas, como também os conflitos trabalho/família, que podem influenciar na exaustão, engajamento e saúde mental. Os resultados demonstraram que o esgotamento mediou a relação entre conflito trabalho/família, comprometendo a saúde dos professores.

De forma positiva, o engajamento assumiu-se como mediador entre os impactos do apoio no trabalho com satisfação, elevando a saúde mental dos professores. Portanto, estas percepções podem respaldar as estratégias de redesenho no trabalho e intervenções que, intencionalmente planejadas, podem melhorar o bem-estar psicológico do docente.

Seguidamente, Simbula, Mazzetti e Guglielmi (2011) pesquisaram 143 professores italianos sobre suas demandas de trabalho (interações entre o conflito trabalho-família) e recursos de trabalho (oportunidades para aprender e desenvolver e autoeficácia), correlacionando seus efeitos sobre engajamento e *burnout*. Os resultados mostraram, por um ponto de vista prático, que as oportunidades de aprender e desenvolver, aliadas à busca pela autoeficácia, reduzem os aspectos negativos relacionados ao conflito trabalho-família, conseqüentemente eleva os níveis de engajamento dos professores.

Dando continuidade a estas discussões, Simbula, Guglielmi e Schaufeli (2011) pesquisaram 104 professores italianos, através de um delineamento longitudinal em três tempos. O objetivo foi analisar se os recursos de trabalho, autoeficácia e engajamento estavam correlacionados ao longo destas três etapas. Logo, os resultados mostraram que os recursos de trabalho e autoeficácia promoveram efeitos de curto (04 meses) e longo prazo (08 meses) sobre os níveis de engajamento dos professores. Além disto, os autores testaram, numa ordem inversa, os efeitos que o engajamento poderia influenciar sobre os recursos no trabalho e autoeficácia, que também trouxeram resultados significativos. Portanto, existe uma reciprocidade: ambientes com recursos de trabalho e autoeficácia retratam possibilidades de professores mais engajados, contribuindo com as potencialidades dos recursos e melhoria da autoeficácia.

Ou seja, o ano letivo se compõe-se de três etapas: planejamento das atividades, execução e monitoramento das atividades e a avaliação do desempenho dos alunos. Estas etapas implicam um trabalho intencional em cada momento, possibilitando os professores

desenvolverem novas habilidades para auxiliarem os alunos em seus aprendizados, serem apoiados por seus colegas e diretor da escola, tornando-se autoconfiantes, conseqüentemente mais engajados no final do ano letivo.

Já o estudo de Kuhnel e Sonnentag (2011) apresenta uma pesquisa, em quatro etapas diferentes, com 131 professores alemães, sendo que uma primeira coleta foi feita um dia antes das férias e outras três coletas feitas em dias após as férias. Os resultados indicaram que os níveis de engajamento destes professores aumentaram e os desgastes diminuíram significativamente após este período de descanso. Diante disto, observa-se que os efeitos benéficos das férias, no bem-estar docente, antecedem de forma significativa e positiva nos níveis de engajamento, como também, na redução das demandas de trabalho. Logo, a garantia do tempo de lazer, pode prolongar os aspectos mais positivos das férias na atuação docente, após o seu descanso.

Portanto, os professores, que tiram suas férias em tempo oportuno, não participam de trabalhos extras nestes períodos, retornam menos esgotados emocionalmente, pois passaram alguns dias sem o confronto direto das tensões físicas, afetivas e cognitivas de seu trabalho. Além disto, ao retornarem seu trabalho, os comportamentos positivos são conservados por mais tempo, mantendo-se mais saudáveis, predispostos as melhores práticas em sala de aula.

Timms & Brough (2012), em pesquisa com 312 professores australianos, demonstraram que a satisfação com a carreira e o ambiente de trabalho correlacionam com engajamento de forma positiva, quando existe uma preocupação, por parte da chefia, em melhorar o clima organizacional. Neste sentido, quando a chefia tem clareza da dinâmica do trabalho, que afeta a saúde do trabalhador e propõe estratégias de intervenção, consegue os melhores resultados organizacionais e individuais para a sua equipe.

Enquanto, Salanova, María e Lorente (2012) pesquisaram 274 professores espanhóis com o objetivo de analisar o papel antecedente da autoeficácia através do Modelo Demandas

e Recursos do Trabalho. Para tanto, testaram este modelo em dois tempos, a saber: 1) o processo motivacional, no qual os recursos de trabalho (autonomia no trabalho e o clima de apoio social) promovem engajamento e 2) o processo de exaustão, no qual demandas de trabalho (sobrecarga de trabalho e conflito de papéis) elevam o esgotamento do professor.

Os resultados confirmaram as duas hipóteses, mostrando que a autoeficácia é preditora do desenvolvimento dos processos motivacionais relacionados ao engajamento. Assim, os professores, com crenças de autoeficácia, sentem que têm capacidade e habilidades suficientes para atender a qualquer demanda de trabalho, como também reconhecem como usar os recursos de trabalho disponíveis.

Em outro sentido, Betoret, (2013), ao pesquisar 282 professores espanhóis, examina as relações entre cuidados psicológicos e engajamento. Os resultados demonstraram que os cuidados com psicológico tem efeitos positivos e significativos nas três dimensões de engajamento (vigor, dedicação e concentração) dos professores. Além disso, também evidenciaram o papel moderador desempenhado pelo autocontrole na relação entre os cuidados psicológicos do professor e engajamento (vigor e dedicação).

Enquanto, Van der Heijden et al (2014) pesquisaram 180 professores alemães para examinar o papel moderador da idade e a proatividade nas relações entre oportunidades para desenvolvimento, por um lado, o engajamento no trabalho e a própria percepção de empregabilidade, no outro. Os resultados apresentaram que a idade e as oportunidades de desenvolvimento estão correlacionados com a autopercepção da empregabilidade, mas não correlacionaram com o engajamento no trabalho. Ou seja, os professores com mais idade demonstram que as oportunidades para se desenvolverem são mais esperadas do que para os mais jovens.

Já, Kirkpatrick, Cheryl e Johnson, Moore (2014) entrevistaram 12 professores norte americanos sobre as contribuições do engajamento nas suas práticas em sala de aula e, como

isso, pode mudar ao longo da sua carreira docente. Os professores pesquisados tinham de 04 a 10 anos de experiências e descreveram os seus envolvimento no trabalho, em diferentes etapas da profissão e de maneiras diferentes. Para eles, as variáveis que colaboram na eficácia do professor são o entusiasmo, a energia e o esforço que elevam os seus níveis de engajamento do trabalho.

Os professores demonstraram, ao longo do tempo, um senso de competência e autonomia profissional recebida da liderança escolar. Ainda, disseram que a decisão de como ser engajado no ensino era deles e, alguns, falaram que optaram por modificar o seu envolvimento, redirecionando parte de seu esforço para outras atividades além do ensino, incluindo suas famílias ou cursos para a formação continuada. Outros, ainda, optaram por diversificar seu engajamento - engajando-se em novas e interessantes extensões de ensino, como papéis de liderança e atividades extracurriculares. Esses resultados acontecem em todas as etapas da docente na educação básica e colaboram para os desempenhos mais positivos.

Relativamente aos efeitos do redesenho do trabalho dos professores e bem-estar subjetivo, Garrick, Mak, Cathcart, Winwood, Bakker & Lushington (2014) consideraram que o aumento do significado no trabalho eleva os níveis de engajamento no trabalho, produzindo aspectos positivos para a prática de ensino. Portanto, estes autores pesquisaram 61 australianos sobre suas percepções, quanto a sua qualidade do sono e os diferentes tipos de atividades, realizadas em seus tempos de livres, que podem ou não elevar fadiga ocupacional ou engajamento.

Os resultados mostraram como a disposição para os esportes e a boa qualidade do sono influenciam no engajamento e desempenhos no trabalho. Por exemplo, os professores que praticam esportes frequentemente, que incluem momentos de lazer em suas rotinas e tem

hobbies, não apresentaram tanta fadiga, quanto aqueles que relataram não praticarem nenhuma destas atividades em suas vidas.

Runhaar, Konermann & Sanders, (2013) pesquisaram 211 professores holandeses para analisar as situações de trabalho que possuem a autonomia e LMX (Leader Membership eXchange - Relações de Troca com o Líder), pois os professores mais engajados, ao receber apoio da chefia e autonomia de trabalho desenvolvem Comportamentos de Cidadania Organizacional (OCB). Ou seja, a autonomia dos professores e a LMX podem influenciar o engajamento do trabalho e o OCB. Concernente a isto, professores comprometidos trazem bons resultados para a escola, porque são mais dispostos para realizar tarefas extras, contribuindo nas tarefas de outros colegas.

Makinen, (2013), ao pesquisar 169 professores finlandeses, objetivou questionar aos professores através de uma investigação fenomenológica interpretativa, relativamente aos aspectos práticos da função docente, em escolas inclusivas e seus envolvimento com o ambiente de trabalho. Os resultados mostraram que o processo inclusivo e a valorização das iniciativas próprias resultam em engajamento, pois, quando professores possuem oportunidades para o desenvolvimento através do trabalho, agregam altos níveis de vigor, dedicação e concentração, que estimulam uma autonomia para o melhor desempenho no trabalho.

Além disto, os resultados demonstraram uma correlação significativa entre inclusão e engajamento no trabalho, em três sentidos: um tamanho único de significado para todos, discussões sobre o trabalho didático-pedagógico e as contribuições do ensino transformacional. Logo, estas características colaboram em melhores níveis do engajamento, conseqüentemente, atende às diversidades nos espaços escolares.

Rothmann e Hamukang'andu (2013) pesquisaram 150 professores africanos, com o objetivo de investigar as correlações entre orientação de trabalho, ajuste na função do

trabalho, significado psicológico e engajamento. Os resultados apresentaram que a orientação de trabalho impacta significativamente o significado psicológico e o engajamento dos professores. Portanto, os caminhos encontrados trazem implicações práticas para recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento dos professores na Zâmbia.

Os autores consideram que estas variáveis são importantes para o trabalho docente, pois mesmo conhecendo o currículo, ter boas estratégias de ensino-aprendizagem, ainda precisam de uma assessoria pedagógica para a melhoria da sua prática em sala. Além disto, o estudo ressalta a relevância do trabalho colaborativo para os processos de desenvolvimentos pleno dos alunos, ou seja, todos os participantes do processo ensino-aprendizagem assumem responsabilidades para o alcance do objetivo compartilhado.

Enquanto, Garrick et al (2014) adotaram um estudo diário com 61 professores do ensino básico da Austrália, durante cinco dias seguidos, repetindo-o após quatro meses para evidenciar o Clima Social Psicológico (CSP) como moderador entre demandas de trabalho (mudanças organizacionais) e engajamento e sua contribuição para recuperação diária dos professores. Logo, em escolas com maiores percepções de CSP, o engajamento aumentou mesmo diante das exigências de trabalho nos momentos de mudanças organizacionais. Então, os professores em escolas com menor CSP acessam menos aos recursos psicológicos, assim, os níveis de engajamento tendem a diminuir. Ao contrário, quando os professores alcançaram melhores de CSP obtiveram mais as suas recuperações diárias e engajamento.

O estudo de Cheung & Lun (2015) analisou as percepções de 264 professores chineses sobre a correlação entre trabalho emocional e comportamento de Cidadania Organizacional (OCB) e a mediação do engajamento no trabalho. Os resultados apresentaram que trabalho emocional se relaciona positivamente com as dimensões individuais (OCBI) e organizacionais (OCB). Ademais, o engajamento contribuiu mais

significamente na correlação, quando colocado como mediador. Portanto, estratégias com foco no emocional são importantes para incentivarem os professores na autopercepção e gerenciamento, pois promovem mais engajamento no trabalho, conseqüentemente a OCBI e OCB.

Lyu (2016) pesquisou 254 professores chineses sobre o impacto da justiça organizacional no engajamento do trabalho. Para tanto, levantou-se as hipóteses que a justiça organizacional teria um efeito positivo sobre o engajamento no trabalho e que a segurança psicológica seria a mediadora. A análise dos dados mostrou que as três dimensões da justiça organizacional, a saber, distributiva, processual e interacional, tiveram um efeito positivo no engajamento dos professores. Além disso, a segurança psicológica desempenhou um papel mediador parcial na associação entre a justiça organizacional e o engajamento no trabalho. Ou seja, ações que envolvam a percepção de justiça no trabalho docente podem promover os mais altos níveis de engajamento, especialmente, quando os professores sentem segurança psicológica.

Peral & Geldenhuys, (2016) pesquisaram 251 professores africanos, considerando a profissão docente como altamente estressante, assim, estes profissionais precisam continuamente redesenhar as suas práticas de ensino, lidando eficazmente com as demandas de trabalho e capitalizando os recursos de trabalho disponíveis. Os resultados refletiram sobre 04 aspectos essenciais, normalmente, medidos: 1. Como os professores geralmente aumentam os seus recursos estruturais do trabalho, 2. Como aumentam seus recursos sociais, 3. Como aumentam suas demandas desafiadoras e 4. Como aumentam suas demandas de trabalho prejudiciais.

Especialmente, estes autores trataram da importância do equilíbrio entre as demandas e recursos de trabalho, relacionando as demandas desafiadoras como algo que colabora como um recurso psicológico para o professor, por isso, fizeram uma junção das

duas demandas numa perspectiva de recursos de trabalho baseado no desenvolvimento. Ou seja, os professores que elaboraram seus trabalhos, baseando-se no desenvolvimento demonstraram os maiores níveis de engajamento.

Na perspectiva de examinar o impacto das diversas atividades na fadiga ocupacional e engajamento de professores, Garrick, Mak, Cathcart, Winwood, Bakker & Lushington, (2017) pesquisaram 944 professores australianos, considerando o tempo gasto com atividade de casa e qualidade do sono como preditores de fadiga de trabalho e engajamento.

Os autores mostraram que a recuperação diária dos professores pode vir através da qualidade do sono, diminuindo os níveis de fadiga e aumentando os níveis de engajamento. Por exemplo, o sono de qualidade, tempo dedicado a socialização e hobbies são importantes no gerenciamento de níveis de fadiga, resultando maiores envolvimentos dos professores nas tarefas. Ao contrário disto, muitos deles relataram que não praticam sequer 30 minutos de exercícios diários ou não praticam nenhum tipo de atividades que exijam o físico ou emocional (Garrick et al, 2017).

Mérida-López, Extremera & Rey, (2017) pesquisaram 288 professores espanhóis, considerando o efeito de moderação da Inteligência Emocional (IE) entre ambiguidade e conflitos de papéis e engajamento. Assim posto, confirmaram que escores mais altos de IE contribuem com menos estresse relativamente às informações dentro de contextos de ensino, bem como diminuem o estresse decorrentes de informações contraditórias no trabalho. Então, ao colocar a IE, como moderadora nesta relação, os resultados mostraram aumento nos níveis de vigor, dedicação e concentração.

Enquanto, Haynie, Flynn & Mauldin, (2017), analisaram os efeitos indiretos simultâneos da personalidade proativa (PP) e das autoavaliações centrais (CSEs), tendo o engajamento como mediador com o desempenho nas tarefas de 193 professores norte americanos. Os resultados indicaram que o engajamento no trabalho mediou de forma

significativa os relacionamentos entre o PP e o CSE com o desempenho na tarefa dos professores. Estas percepções são essenciais, pois quando se tem alto impacto negativo do trabalho, mas tem alta PP e CSE, o professor continua com vigor, dedicação e concentração no trabalho, gerando bons desempenhos.

Buric & Macuka (2018) pesquisaram 941 professores croatas, com o objetivo de analisar as relações recíprocas entre o engajamento do trabalho dos professores e suas emoções, positivas e negativas, relacionadas aos seus alunos, através de um estudo longitudinal em dois tempos. Os resultados apresentaram que os professores, na primeira etapa de pesquisa, que apresentaram os níveis mais altos de emoções positivas de alegria, orgulho e amor tiveram mais engajamento no trabalho e mais desempenhos. Ao contrário disto, ainda na primeira etapa de pesquisa, quando os professores experimentaram mais raiva, fadiga e desesperança também foram menos engajados no segundo momento da pesquisa.

Ademais, seis meses depois, os professores que se apresentaram envolvidos no trabalho, na primeira etapa da pesquisa, também relataram baixos níveis de emoções negativas e níveis altos de emoções positivas. Além disto, professores com autoeficácia experimentaram mais alegria, orgulho, amor e menos raiva, fadiga e desesperança em relação a seus alunos, pois tinham vigor, dedicação e concentração necessárias para desempenharem bem na sala de aula.

Por fim, Lu Minghui, Chen e Milo (2018) pesquisaram 1.027 professores chineses, com o objetivo de analisar a relação entre a eficácia do professor, fatores sociodemográficos, o engajamento no trabalho e o apoio social entre os professores. Os resultados mostraram que o apoio social, o engajamento no trabalho e a eficácia do professor são significativamente correlacionadas entre si. Além disso, gênero, anos de experiência e salário mensal foram preditores significativos da eficácia do professor. Como também, o apoio

social exerceu efeito indireto sobre a eficácia do professor através da mediação do engajamento no trabalho.

Portanto, é provável que diferentes aspectos do apoio social e do envolvimento no trabalho em suas associações com a eficácia do professor. Especificamente, o apoio da família e dos amigos e a característica do vigor desempenham os papéis mais importantes. Uma interpretação possível é que o apoio social promova o engajamento no trabalho, portanto, o significado psicológico interno do apoio social eleva, também a eficácia do professor. Uma segunda interpretação do modelo de mediação indica que o envolvimento no trabalho leva os professores a mobilizarem seus recursos de apoio social. Em particular, o nível de engajamento no trabalho pode encorajá-los a buscar apoio, bem como utilizá-lo de maneira efetiva. A maneira pela qual o apoio social é usado, por sua vez, pode contribuir para a eficácia do professor.

Logo, a partir destas discussões, constatou-se que o engajamento docente é um construto estudado internacionalmente, pois na última década foi pesquisado em vários países diferentes. Ao mesmo tempo, apesar da existência de diferenças contextuais e organizacionais entre as escolas pesquisadas, dos distintos países, verificou-se que as pesquisas destacam o engajamento como um estado positivo relevante para o sistema educacional e para os professores que o vivenciam, pois contribui de forma efetiva nos melhores resultados.

Tomados em conjunto, as análises de conteúdo dos estudos possibilitaram identificar as variáveis antecedentes de engajamento, conforme exposto na tabela 2:

Tabela 2. *Antecedentes de Engajamento de professores*

Demandas de trabalho	
Organizacionais	Pessoais
Ambiguidades e conflitos de papeis; (Méri­da-López, Extremera & Rey, (2017)	Fadiga ocupacional (Garrick et al, 2017).
Conflitos trabalho/família (Simbula, 2010)	Idade (Van der Heijden et al, 2014)
Exigências de trabalho (Garrick et al, 2017).	Emoções negativas (Buric & Macuka, 2018)
Mudança dentro das escolas (Garrick et al, 2017).	Sobrecarga física; (Garrick et al, 2017).
Pressão para realizar as tarefas (Garrick et al, 2017).	Sobrecarga psicológica; (Garrick et al, 2017).
Tempo gasto com atividade de casa (pesquisas e planejamento) (Garrick et al, 2017).	
Recursos do trabalho	
Organizacionais	Pessoais
Ajuste na função do trabalho (Sebastian Rothmann e Lukondo Hamukang’andu, 2013)	Autodeterminação (Timms & Brough, 2012)
Ambiente de trabalho (Timms & Brough, 2012)	Autoeficácia docente (Simbula, Mazzetti e Guglielmi, 2011; Simbula, Guglielmi e Schaufeli (2011); Lu Minghui, Chen & Milo, 2018)
Apoio da chefia (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013)	Auto-percepção da empregabilidade (Van der Heijden et al, 2014)
Processo de inclusão e a valorização das iniciativas próprias, (Makinen, 2013)	Bem-estar subjetivo; (Garrick, 2014)
Apoio no trabalho (Garrick et al, 2017)	Comportamentos mais positivos (Garrick et al, 2017).
Apoio social (família, amigos e outros) (Lu Minghui, Chen & Milo (2018)	Equilíbrio emocional (Timms & Brough, 2012; Cheung & Lun (2015)
Autonomia de trabalho (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013)	Emoções positivas (Buric & Macuka, 2018)
Clima de Segurança Psicológica (CSP);	
Clima organizacional; (Timms & Brough, 2012)	
Clima Social Psicológico (CSP) (Garrick et al,	Exercícios físicos; (Kuhnel e Sonnetag,

2014)	2011; Garrick et al, 2014);
Desenvolvimento profissional (Garrick et al, 2017).	Hobbies; (Garrick et al, 2017a).
Férias em tempo oportuno (Kuhnel e Sonnetag, 2011)	Inteligência Emocional (Mérida-López, Extremera & Rey, (2017)
Gestão escolar (Garrick et al, 2017)	Proatividade (Haynie, Flynn & Mauldin, 2017)
Medidas aprimoradas para o gerenciamento do comportamento dos alunos (Garrick et al, 2017)	Qualidade do sono;(Garrick et al, 2017)
Oportunidades para aprendizagem (Simbula, Mazzetti e Guglielmi, 2011)	Satisfação com a carreira (Timms & Brough, 2012)
Oportunidades para desenvolvimento (Simbula, Mazzetti e Guglielmi, 2011; Van der Heijden et al, 2014)	Significado no trabalho (Garrick et al, 2014)
Orientação de trabalho (Sebastiaan Rothmann e Lukondo Hamukang'andu, 2013)	Significado psicológico interno do apoio social Lu Minghui1, Chen e Milo (2018)
Percepção de justiça (Lyu, 2016)	Tempo dedicado a socialização (Garrick et al, 2017)
Recursos de trabalho baseado no desenvolvimento (Peral & Geldenhuys, 2016)	
Redesenho do trabalho; (Simbula, 2010; Garrick, 2014; Peral & Geldenhuys, 2016)	
Relações Sociais de Troca com seu Líder (LMX) (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013)	

Nota. Elaborada pela autora

Discussões

Os estudos apresentaram as contribuições do engajamento de professores em diferentes perspectivas: nas funções de chefia, nas atuações dos professores em sala de aula e na qualidade de aprendizagem dos alunos (Garrick et al, 2017, Sebastiaan Rothmann e Lukondo Hamukang'andu, 2013). Estes aspectos coadunam com os objetivos da educação básica de garantir a aprendizagem de qualidade dos alunos, como também a valorização e

melhores condições de trabalho para os professores (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

É importante salientar que, ao considerar o engajamento, os estudos aqui analisados, em sua maioria, confirmou hipóteses importantes de seus antecedentes que comprovaram relações significativas entre demandas (ambiguidades e conflitos de papeis; conflitos trabalho/família, exigências de trabalho, mudança dentro das escolas, dentre outros) e recursos do trabalho docente (ambiente de trabalho, apoio da chefia, apoio no trabalho, apoio social (família, amigos e outros), autodeterminação, autoeficácia, auto-percepção da empregabilidade, bem-estar subjetivo etc) na educação básica, que colaboram no equilíbrio e nos melhores resultados do ensino-aprendizagem (Timms & Brough, 2012, Peral & Geldenhuys, 2016, Garrick et al, 2017, Lu Minghui, Chen & Milo, 2018).

Além disto, algumas implicações práticas foram levantadas: as oportunidades de desenvolvimento docente colaboram para a aprendizagem ao longo da vida laboral, conseqüentemente, nos melhores resultados para a rede de ensino (Van der Heijden et al, 2014). Outra questão importante é a recuperação diária dos professores, pois para prolongar os aspectos positivos adquiridos nas férias, é importante reduzir as demandas de trabalho e garantir o relaxamento durante o período de folga e alguns dias após as férias (Kuhnel & Sonnetag, 2011).

Por exemplo, a gestão escolar, pode reduzir o número de alunos nas aulas, mesmo que esta recomendação não atenda muito a realidade da educação básica, devido a situação econômica, mas é muito importante entender que a conservação da saúde do professor o faz permanecer atuante, com mais qualidade no trabalho durante um longo espaço de tempo, sem se ausentar (Kuhnel & Sonnetag, 2011). Estes aspectos reportam ao equilíbrio que o professor pode alcançar na sua prática de ensino e nos resultados com os alunos, ao

considerar as características mais positivas do ambiente de trabalho (Schaufeli & Taris, 2014; Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli, 2018).

Para melhorar o bem-estar dos funcionários, a fim de promover a eficácia organizacional, Kuhnel e Sonnetag (2011) sugeriram incentivar os funcionários a fazerem várias pausas curtas (uma semana cada) ao longo do ano, em vez de férias longas. Por outro lado, a razoabilidade dessa sugestão é corroborada pelos resultados da pesquisa de Lu Minghui, Chen e Milo (2018), mostrando que a melhoria na eficácia do professor garante maior satisfação no trabalho e pode reduzir os adoecimentos. Portanto, estes exemplos de implicações práticas colaboram com as especificidades da atuação docente, consequentemente, para os seus processos de vigor, dedicação e concentração.

A presente revisão da literatura apresentou uma sistematização de estudos de 2009 a 2019 que consideram a temática do engajamento de professores na educação básica. Os resultados demonstraram que existem antecedentes que colaboram na percepção e potencialidades de vigor, dedicação e concentração destes profissionais, contribuindo com os melhores resultados de ensino e aprendizagem.

O estudo destacou demandas de trabalho e recursos do trabalho, citadas na tabela 2, que colaboram com discussões pertinentes para o contexto escolar da educação básica. Especialmente, os aspectos relacionados às sobrecargas psicológicas, que diante de apoio da chefia, orientações pedagógicas, pautadas em evidências, gestão escolar, que objetiva um bom clima organizacional, construção de oportunidades de aprendizagem para os docentes e outras variáveis, aliadas ao gerenciamento do comportamento dos alunos, servem para manter ou elevar os mais altos níveis de engajamento, consequentemente, resultados mais positivos para o contexto educacional.

Contudo, algumas limitações são percebidas: primeiro, não se delimitou os instrumentos de medida e modelos teóricos de pesquisa, direcionados para recursos e

demandas do trabalho, quando também, os artigos achados não trouxeram esta delimitação. Entretanto, não teve possibilidades de incluir somente aqueles estudos que apresentassem modelos que envolvem as demandas e recursos de trabalho, uma vez que poucos ou nenhum permaneceria para a análise.

Mesmo tomando estes critérios, muitos artigos foram excluídos no processo de leitura, por apresentarem conceitos poucos focados nos objetivos pré-definidos. Uma segunda limitação é que a maioria dos artigos apresentou o delineamento transversal em suas metodologias. Estas desvantagens pautaram-se na falta de comprovação dos comportamentos encontrados em tempos variados, com possibilidades de generalizar algo que acontece somente em determinadas situações do ambiente educacional.

Para agendas de pesquisas futuras têm-se algumas sugestões, como por exemplo, a consulta em outras bases científicas, pesquisar outras correlações de variáveis em um recorte através de um período maior de tempo de publicações. Entretanto, o mais importante é que se tratou de uma proposta que apresenta discussões teóricas e práticas, pois as análises evidenciaram o quanto os estados de vigor, dedicação e concentração no trabalho podem colaborar para os desempenhos e a saúde dos docentes, especialmente, por ser uma etapa tão significativa para formação humana.

À guisa de conclusão, os resultados das produções analisadas, ratificam características da pesquisa na atualidade, bem como a incipiência das pesquisas quanto ao tema na realidade nacional, o que traz oportunidades de realização de estudos que contribuam para a construção de modelos teóricos mais consistentes, para se melhor compreender e usufruir dos benefícios da promoção do engajamento no contexto da educação básica brasileira.

2. EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Resumo

O engajamento no trabalho trata-se de um construto relacionado à natureza cognitiva e efetiva, que colabora nas conexões entre os trabalhadores e suas atividades, sendo vigoroso, dedicado e concentrado, sem perder o foco nos objetivos a serem alcançados. Portanto, com intenção de evidenciar a validade desta medida, por meio de análises de estrutura interna, de variância das médias entre os grupos de gênero e função no trabalho (chefia e regência) e de relações com variáveis convergentes, este estudo se baseou na versão reduzida da escala (UWES-9). A amostra constituiu-se de 528 professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás, 69,1% do sexo feminino, (DP=0,46). Os testes dos modelos indicaram que a estrutura unidimensional obteve melhor ajuste. Sobretudo, a escala apresentou correlações positivas com comportamentos relativos às distribuições, processos e inter-relacionamentos associados ao trabalho. As propriedades psicométricas do instrumento recomendam seu uso futuro em investigações destinadas a avaliar o engajamento no trabalho em amostras com docentes da Educação Básica.

Palavras-chave: Engajamento. Educação básica pública. Professores.

EVIDENCE OF VALIDATION OF THE SCALE PUBLIC OF BASIC EDUCATION TEACHERS' ENGAGEMENT

Abstract

Work engagement is a construct related to the cognitive and effective nature, which collaborates in the connections between the workers and their activities, being vigorous, dedicated and concentrated, without losing the focus on the goals to be achieved. Therefore, with the intention of evidencing the validity of this measure, through internal structure

analyzes, variance of the means between the groups of gender and function in the work (boss and regency) and relations with convergent variables, this study was based on the version reduced scale (UWES-9). The sample consisted of 528 teachers from the State Basic Education in Goiás, 69.1% female, (SD = 0.46). The tests of the models indicated that the one-dimensional structure obtained a better fit. Above all, the scale presented positive correlations with behaviors related to work-related distributions, processes, and inter-relationships. The psychometric properties of the instrument recommend its future use in investigations to evaluate the engagement in the work in samples with teachers of Basic Education.

Keywords: Engagement. Public basic education. Teachers.

Introdução

O engajamento no trabalho tem por características laborais estados relativamente positivos, que possibilitam motivações e desejos dos trabalhadores na melhoria dos resultados organizacionais (Schaufeli, Dijkstra & Vazquez, 2013, Schaufeli, 2018). Logo, estes aspectos são essenciais para a docência na educação básica, pois reportam às perspectivas dos professores desenvolverem suas atividades com qualidade e contribuir efetivamente na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, Schaufeli (2013) trata o engajamento numa perspectiva de natureza cognitiva e efetiva, relacionado às conexões entre os indivíduos e suas atividades, com o bem-estar e sentimento de pertencimento laboral. Assim, estas características favorecem bons desempenhos para os trabalhadores, pois ao vivenciarem estados mais positivos, durante as atividades, permanecem com mais saúde.

Estes aspectos convergem com percepções de justiça no trabalho, pois representam possibilidades de entenderem sobre as distribuições, processos e relacionamentos

interpessoais nos espaços de trabalho docente (He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016)

Logo, trata-se de um estado físico, cognitivo e emocional disposicional do trabalhador durante a execução de seu trabalho. Estas características favorecem a melhor execução das tarefas, dispondo-se de esforços de maneiras positivas, gerando bons resultados para a organização e se mantendo saudável (Bakker & Demerouti, 2017).

De acordo com Hakanen & Bakker (2017), engajamento resulta do equilíbrio entre as exigências e os recursos no trabalho. Portanto, a clareza destes dois vieses permite que o trabalhador se sinta pertencido de maneira significativa nos objetivos individuais e organizacionais a serem alcançados. Logo, ao reportar aos professores, inseridos em ambientes propícios aos desgastes emocionais, estes aspectos se tornam necessários para o seu bem-estar no trabalho.

O modelo teórico mais estudado do engajamento é o tridimensional, definido por vigor, dedicação e concentração. Vigor caracteriza-se por altos níveis de energia e de resistência mental, durante o trabalho, que mesmo defronte às dificuldades, há predominância de vontade e o esforço. A dedicação caracteriza-se por sensação de significado, entusiasmo, inspiração, desafio e orgulho. Já a concentração traz a leveza laboral, pois o trabalhador tem a sensação que o tempo passa rapidamente, portanto, cria uma conexão com o trabalho e se integra às tarefas com mais foco (Vazquez; Magnan; Pacico; Hutz & Schaufeli, 2015).

O engajamento docente, neste estudo, é entendido como um estado positivo do professor na atuação em seu trabalho, tendo energia necessária para melhor se envolver com os alunos nas atividades propostas. Além disto, caracteriza pela sensação de significados, entusiasmos e desafios de maneira esforçada para alcançar os objetivos, sem perder o foco e equilíbrio emocional, mesmo diante de situações conflituosas, que exigem tomadas de decisões rápidas e pautadas em evidências no espaço escolar. Ademais, é também garantir

que a relação dinâmica entre professor e aluno seja mais significativa, centrada numa perspectiva de reciprocidade que colabore em resultados mais positivos (Vazquez et al, 2015; Hakanen & Bakker, 2017; Bakker & Demerouti, 2017)

Para pesquisar este fenômeno, o modelo tridimensional de Engajamento de Utrecht (UWES-17) foi primeiro testado por Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker (2002) através de uma escala refinada de 17 itens. Seguidamente, Schaufeli, Bakker e Salanova (2006) testou a versão reduzida de 09 itens, com três fatores. Após este estudo, outras análises obtiveram resultados que evidenciaram ajustes em modelos unidimensionais e tridimensionais, que possibilitam refletir resultados em vários contextos de trabalho.

Porquanto, as validações mais recentes da UWES-9 são: na China, Fong e Ng, (2012) e Fong & Ho, (2015), na França, Zecca, Györkös, Becker, Massoudi, Bruinb & Rossier (2015), na África: Klassen, Aldhafri, Mansfield, Purwanto, Siu, Marina, Woods-McConney, (2012) e Bruin e Henn, (2013) e no Brasil, Vazquez et al, (2015). Assim posto, estes estudos apresentaram bons índices de ajustes e consistência interna, nesta versão reduzida e adaptada para o contexto de pesquisa.

Portanto, o engajamento desperta bastante interesse de muitos pesquisadores nas organizações gerais, mas poucos estudos analisam sobre suas contribuições ou testam esta escala na educação básica, especialmente na pública. Portanto, levanta-se o questionamento sobre o seu ajuste, nesta amostra específica, pois os docentes são responsáveis por desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de muitos futuros profissionais, que por sua vez, assumem e, ainda, assumirão cargos e funções diversas no mercado de trabalho. Sendo assim, pesquisas que respaldam as percepções sobre engajamento docente são importantes para contribuir nas práticas do ensino e aprendizagem com qualidade.

No entanto, como Vazquez et al (2015) sugerem, são necessárias mais pesquisas para testar a escala de engajamento (versão reduzida da UWES-9 brasileira) em diversos

trabalhadores, considerando seu ajuste uni ou tridimensional. Portanto, o presente estudo objetivou reunir evidências de validade de estrutura interna, de variância de médias entre grupos: gênero e função no trabalho (chefia e regência) e validade convergente em professores da educação básica.

Método

Participantes e procedimentos

A amostra constituiu-se de 528 professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás, 69,1% do sexo feminino, (DP=0,46), média de 43 anos de idade (DP=7,87), 81,6% com especializações, 80,3% efetivos, 86% são regentes em sala de aula e 59,7%, com carga horária de 40 horas/aula. Quanto ao tempo de serviço na instituição, a grande maioria tem entre 11 a 15 anos de prática de trabalho (32,8%), (DP=1,65).

Para a coleta dos dados, primeiramente, a aplicação foi realizada mediante autorização e todos os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para isto, aconteceu um momento, do responsável pela coleta, para apresentar os objetivos da pesquisa e a forma de acesso via link docs.google ou meio físico. Após os combinados e aceites, os professores receberam por meio de papel ou e-mail os questionários de forma anônima e confidencial para que pudessem respondê-los.

Esta pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, através do Parecer número 1.990.979, seguindo os procedimentos éticos, conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), relativos à pesquisa com seres humanos (Amaral Filho, 2017; Brasil, 2012).

Medidas

Todos os participantes (n = 528) responderam à versão reduzida da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (UWES-9), Vazquel et al (2015), em formato de resposta tipo

Likert de 01 a 05 pontos (discordo totalmente a concordo totalmente), distribuídos por três dimensões: vigor, 03 itens da dimensão dedicação e 03 itens da dimensão concentração. Exemplo de itens: Vigor: 2. Sinto-me forte e vigoroso no meu trabalho. Dedicção: 1. Meu trabalho me inspira. 2. Tenho vontade de ir para o trabalho quando levanto de manhã. Concentração: 1. Tenho orgulho do trabalho que realizo. 2. Eu fico imerso no meu trabalho. Com um coeficiente alfa de 0,92.

Percepção de Justiça Organizacional - EPJO: Escala validada no Brasil por Mendonça; Pereira; Tamayo e Paz (2003), composta por 20 itens em formato de resposta tipo Likert de 01 a 05 pontos (discordo totalmente a concordo totalmente), distribuídos por três dimensões: Justiça distributiva (06 itens), por exemplo: “Jd-1. Sou recompensado de maneira justa por minha responsabilidade no trabalho”. “Jd-2. Sou recompensado, de maneira justa, por minha experiência profissional”. A Justiça processual (07 itens), por exemplo: “Jp-1. A minha empresa procura coletar informações precisas antes de tomar as decisões, Jp-2. A minha empresa da oportunidade para os empregados recorrerem das decisões tomadas”. E Justiça Interacional (07 itens) – Ji: “Ji-1. Ao se relacionar com os empregados o meu chefe consegue superar os favorecimentos pessoais”, “Ji-2. Ao tomar as decisões, o meu chefe considera o meu ponto de vista”. Com um coeficiente alfa de 0,93.

Variáveis de controle: Sociodemográficos: Gênero (1- feminino e 2 - masculino), idade (números de anos), estado civil (1 – solteiro (a), 2 – casado (a), 3 – união estável, 4 – divorciado (a), 5 – viúvo (a)), escolaridade (1. Graduação, 2. Especialização, 3. Mestrado, 4. Doutorado, 5. Pós-Doutorado) e laborais (tempo de trabalho: 1. < 1 ano, 2. 1 a 3 anos, 3. 4 a 5 anos, 4. 6 a 10 anos, 5. 11 a 15 anos, 6. 16 a 20 anos, 7. > 20 anos), carga horária (1. 20 horas/aula, 2. 30 horas/aula, 3. 40 horas/aula, 4. 40 horas/aula + substitutivas), função (1. professor (a) regente, 2. Professor em função de chefia) e vínculo funcional: 1. Efetivo, 2.

Contrato indeterminado, 3. Contrato determinado, 4. Termo Resolutivo, 5. Prestação de serviços).

Resultados

Para testar novas evidências de validade da escala de engajamento no trabalho, este estudo considerou alguns testes no SPSS, 22.0. Destacando: Análise da Estrutura Interna, Análise da Variância da Médias entre Grupos e Análise Convergente, como expostas a seguir:

Análise da Estrutura Interna

Relativamente ao teste de estruturação da medida, iniciou-se pelos índices de ajustes dos modelos. Primeiramente, os modelos unifatorial e tridimensional da UWES-9 foram testados em duas perspectivas de análises, a primeira sem o reespecificado entre os itens e a segunda usando do recurso do reespecificado (considerando ou não a livre estimação das correlações entre os erros dos itens).

Logo, testou-se a estruturação da medida com uma dimensão ou três dimensões. Os modelos rodados, sem nenhum ajuste entre os itens, apresentaram indicadores com valores um pouco abaixo do considerado como bom ajuste. E, dentre os dois modelos reespecificados dos itens, o modelo unidimensional, em seu conjunto de valores, tornou-se o mais aceitável.

Os resultados demonstraram que os modelos: unifatorial e tridimensional, testados, são aceitáveis, mas o ajuste do modelo unidimensional apresentou mais significante. Assim posto, valendo-se da perspectiva que a UWES-9 é uma escala validada e testada no Brasil por Vazquez et al 2015, com suporte teórico consolidado, portanto, conservou-se o modelo unidimensional de 09 itens, da escala referência, como a evidência de validade desta amostra pesquisada, exposto na tabela 03.

Tabela 3. *Indicadores de Ajuste da Modelagem por Equações Estruturais.*

Modelo	χ^2 (gl)	TLI	CFI	RMSEA (IC 90%)
1. Unifatorial	252,524 (27)	0,810	0,858	0,13 (,112 - ,140)
2. Tridimensional	209,678 (24)	0,824	0,883	0,12 (,106- ,137)
1. Unifatorial *reespecificado	44,550 (18)	0,967	0,983	,05 (,034 - ,073)
2. Tridimensional *reespecificado	138,611 (19)	0,857	0,925	,10 (,093 - ,127)

* reespecificado = livre estimação das correlações entre os erros dos seguintes itens: 1 e 2, 3 e 4, 5 e 6, 7 e 8; χ^2 : qui-quadrado; gl: graus de liberdade; TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fix Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation.

Análise da Variância das Médias entre Grupos

O presente estudo apresentou a média geral com escore de 4,1 (DP=0,555) de engajamento total ($n=528$), relativamente ao gênero: feminino ($n=365$) 4,1 (DP=0,56) e masculino ($n=163$) 4,0 (DP=0,55). Já a média dos fatores: o escore de vigor foi 3,9 (DP=0,63) de engajamento total ($n=528$), relativamente ao gênero: feminino ($n=365$) 3,9 (DP=0,65) e masculino ($n=163$) 3,8 (DP=0,63). Enquanto, o escore de dedicação ($n=528$), foi 4,2 (DP=0,63) ($n=528$), relativamente ao gênero: feminino ($n=365$) 4,2 (DP=0,63) e masculino ($n=163$) 4,1 (DP=0,73). E o escore de concentração ($n=528$), foi 4,1 (DP=0,63) ($n=528$), relativamente ao gênero: feminino ($n=365$) 4,1 (DP=0,65) e masculino ($n=163$) 4,1 (DP=0,64).

A ANOVA mostrou diferenças, mas não significativas entre os grupos de gênero, engajamento total foi de $F(,563) = 1,846$, $p < 0,17$), vigor $F(,867) = 2,204$, $p < 0,14$), dedicação $F(,563) = 1,846$, $p < 0,17$) e concentração $F(,717) = 1,564$, $p < 0,21$). Pelo exposto, os testes post-hoc evidenciaram que os grupos não diferem de forma significativa entre si nas médias dos níveis de engajamento.

Ademais, os resultados apresentaram a média geral de escore 4,8 (DP=0,55) de engajamento total (528), relativamente ao professor na função regência (454) 4,0 (DP=0,57) e função chefia (74) 4,3 (DP=0,42). Já a média dos fatores: o escore de vigor foi 3,9 (DP=0,55) de engajamento total (528), relativamente ao professor na função regência (454) 3,9 (DP=0,64) e função chefia (74) 4,1 (DP=0,63).

Enquanto, o escore de dedicação foi 4,2 (DP=0,68) de engajamento total (528), relativamente ao professor na função regência (454) 4,1 (DP=0,70) e função chefia (74) 4,4 (DP=0,49). E o escore de concentração foi 4,1 (DP=0,64) de engajamento total (528), relativamente ao professor na função regência (454) 4,1 (DP=0,65) e função chefia (74) 4,3 (DP=0,54).

A ANOVA mostrou diferenças significativas entre os grupos de função, engajamento total foi de $F(3,02) = 10,069$, $p < 0,002$, vigor $F(1,78) = 4,556$, $p < 0,03$, dedicação $F(4,142) = 9,168$, $p < 0,003$ e concentração $F(3,345) = 8,326$, $p < 0,004$. Pelo exposto, os testes post-hoc evidenciaram que os grupos diferem de forma significativa entre si nas médias dos níveis de engajamento, quando relacionadas ao professor função regência e função chefia.

Comparando com estudo de validação inicial da escala brasileira de Vazquez et al., (2015) que fora de 4,4 (DP=1,2), a pesquisa apresenta resultados bem aceitáveis, tanto para o engajamento de segunda ordem como para os três fatores de primeira ordem da medida.

Análise de Validade Convergente

Estudos de He, Zhu, & Zheng (2014); Strom, Sears, & Kelly, (2014); Martins & Oliveira, (2015), Lyu (2016) e Oliveira & Ferreira, (2016) apresentam correlações significativas entre engajamento e percepção de justiça. Estes estudiosos defendem que a percepção de justiça decorre das relações entre trabalhador e organização, as quais podem levar à ativação de mecanismos de defesa, recusa, atitudes, comportamentos de envolvimento e disposição, bem característicos dos estados positivos do engajamento. Neste estudo

comprova-se, também, estes resultados significativos de correlações entre estes construtos, como se observa na tabela 4.

Tabela 4 - *Médias, desvios-padrão e coeficientes das correlações.*

Variáveis	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Engajamento	4,08	,55	-							
2. Vigor	3,92	,63	,820**	-						
3. Dedicção	4,16	,68	,903**	,634**	-					
4. Concentração	4,15	,64	,833**	,475**	,662**	-				
5. Percepção de Justiça	3,10	,81	,303**	,240**	,302**	,234**	-			
6. Justiça Distributiva	2,09	1,0	,195**	,211**	,179**	,116**	,533**	-		
7. Justiça Processual	3,41	1,1	,229**	,170**	,222**	,193**	,898**	,243**	-	
8. Justiça Interacional	3,57	1,0	,284**	,194**	,306**	,222**	,886**	,195**	,793**	-

p<0,01**, p<0,05* M: Média; DP: Desvio-padrão

Pelo exposto, o Engajamento correlacionou de forma significativa e positiva com Percepção de justiça ($r=0,303$; $p<0,01$). Ademais, engajamento correlacionou de forma positiva e significativa com as dimensões justiça distributiva ($r=0,195$; $p<0,01$), processual ($r=0,229$; $p<0,01$) e interacional ($r=0,284$; $p<0,01$). Como também, as dimensões vigor ($r=0,240$; $p<0,01$), dedicação ($r=0,302$; $p<0,01$) e concentração ($r=0,234$; $p<0,01$) correlacionaram de maneiras significativas com percepção de justiça. Além disto, as dimensões dos dois construtos possuem correlações positivas e significativas entre si, podendo classificá-las como bastante relevantes para a amostra de professores desta pesquisa.

Estes resultados suportaram a análise convergente entre as escalas Engajamento e Percepção de justiça, mesmo sendo consideradas diferentes, tratam de fenômenos que se correlacionam muito bem (Miles & Shevlin, 2001).

Discussões

Assim, ao testar os índices psicométricos da medida, no que se refere a sua validade interna, constatou-se ajustes adequados e resíduos aceitáveis. Em especial, ao testar um único fator, os índices obtidos não se afastam de estudos já obtidos por 09 e 17 itens, no Brasil por

Vazquez et al, (2015, 2018) e Ferreira, Damásio, Mourão, Porto, Chinelato, Novaes e Morelo, (2016). Além disto, estes índices e ajustes corroboram com estudos internacionais de Fong e Ng, (2012) e Fong & Ho, (2015). Logo, estes resultados demonstram o quanto a escala se correlaciona bem em vários contextos de pesquisa, podendo ser usada sem maiores problemas, em especial, o modelo unidimensional, desta pesquisa, que se apresentou mais parcimonioso que os demais modelos testados.

Contudo, é importante considerar a complexidade do engajamento ao fazer uma análise, pois é um fenômeno dinâmico, que pode ser alterado diante do contexto de trabalho (Schaufeli & Taris, 2014). Estes aspectos podem caracterizar saúde ou doença dos trabalhadores, depende se os resultados são positivos ou negativos. Por isto, para interpretar um resultado com este fenômeno, é importante levar em conta esta complexidade, não se deve evidenciar um problema de medida de imediato, mas, especialmente, de influências do contexto laboral. Neste sentido, reporta-se aos estudos de Hakanen & Bakker (2017), quando tratam das características entre demandas e recursos no trabalho, pois consideram que o contexto de trabalho interfere de forma substancial sobre as percepções dos professores.

Relativamente às correlações entre variáveis, o estudo apresentou um escore geral de 4,1 de média, que demonstra um resultado muito bom. Além disto, ao testar a variância das médias entre grupos, considerando gênero, percebeu-se que esta variável sociodemográfica não apresenta uma diferença significativa entre homens e mulheres na amostra. Pelo exposto, os professores demonstraram que não se diferem entre si quanto ao gênero, quando questionados através dos itens da UWES-9. Portanto, leva-se em conta que o contexto educacional apresenta características parecidas para ambos. Assim, coadunam com os resultados encontrados na China, por Fong e Ng, (2012) e Fong & Ho, (2015), na França, por Zecca, Györkös, Becker, Massoudi, Bruinb & Rossier (2015), na África por Klassen,

Aldhafri, Mansfield, Purwanto, Siu, Marina, Woods-McConney, (2012) e Bruin e Henn, (2013) e no Brasil por Vazquez et al, (2015).

Ao contrário, o grupo referente à função exercida pelos professores, chefia ou regência, os dados apresentaram uma diferença significativa, que respalda características dos processos de corresponsabilização (Nunes & Oliveira, 2017; Libâneo, 2016). Logo, os docentes podem exercer várias funções no processo de ensino-aprendizagem e, todas estas funções sofrerem pressões para os melhores desempenhos dos alunos. Diante disso, os níveis de engajamento podem variar mediante a função exercida e o contexto de trabalho (Schaufeli & Taris, 2014, Vazquez et al, 2015).

Estes aspectos são das especificidades da Educação Básica Estadual Pública de Goiás, pois os professores podem optar, a cada semestre, por assumirem funções diferentes: regência em sala, coordenação pedagógica, coordenação disciplinar, gestão escolar, tutoria, assessoria pedagógica, dentre outras funções, mas todas compõem-se à rede colaborativa de ensino-aprendizagem deste sistema de ensino.

Relativamente às correlações com variáveis externas (convergências com outras variáveis), os resultados apresentaram uma correlação significativa e positiva entre engajamento e percepção de justiça, na dimensão de segunda ordem e também com todas as suas dimensões de primeira ordem. Pelo exposto, os comportamentos de vigor, dedicação e concentração podem ser mais potencializados, quando os espaços laborais apresentam características de distribuições de responsabilidades, que inserem os trabalhadores nos processos organizacionais e apresentam bons relacionamentos interpessoais (He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016).

No contexto docente da educação básica é essencial, para que se exerça melhor a função, sentir-se pertencido ao ambiente escolhido para trabalhar. Além disto, o respaldo da

chefia, mostrando as reais distribuições das tarefas, a imersão nos processos, mesmo que sejam aqueles mais da chefia imediata, colaboram nos estados de vigor, dedicação e concentração no trabalho, especialmente, quando as interrelações entre os pares são as mais claras possíveis.

Considerações finais

Este estudo objetivou levantar evidências de validade de Engajamento, optando-se pela versão reduzida da escala UWES-9, (Vazquez et al, 2015), por meio de análises de estrutura interna, de variância das médias entre grupos de gênero e função no trabalho (chefia e regência) e de relações com variáveis convergentes. Para tais perspectivas, analisou-se e percebeu-se um bom ajuste na amostra com professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás.

Portanto, considera-se como evidências de validade, que se ajusta de forma ideal ao objetivo do estudo, que era perceber se realmente poderia contribuir na percepção relatada dos docentes, no que tange aos seus comportamentos mais intrínsecos no contexto de trabalho, que é sempre cheio de pressões e diversidades sociais.

Contudo, este estudo também traz contribuições sobre as percepções dos professores, relativamente aos seus comportamentos mais positivos, para atuação prática no processo de ensino aprendizagem. É um contraponto referente ao que se pretende medir e seus ajustes e o contexto educacional pesquisado, pois não deixa de mostrar aspectos que interferem de forma significativa na atuação docente em sala de aula, na gestão escolar e pedagógica, como também em todas as possibilidades de funções que se proponha assumir na educação básica pública estadual.

3. NOVAS EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA ORGANIZACIONAL

Resumo

A justiça organizacional é a psicologia da justiça que respalda as perspectivas de atuações e relacionamentos nas organizações. Logo, o estudo avaliou a nova evidência de validade de estrutura interna, de consistência interna e convergente da Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO). Participaram 528 professores da educação básica, que responderam a escala original de 20 itens (06 de Justiça distributiva, 07 de processual e 07 de interacional). As análises confirmatórias apresentaram que o modelo de melhor ajuste é o tridimensional, coadunando com a escala de origem. A escala obteve correlações positivas com engajamento e suas dimensões: vigor, dedicação e concentração, dirigidos ao contexto docente. À guisa de conclusão, o referido instrumento demonstrou um ajuste adequado, possibilitando seu uso em pesquisa futura com professores.

Palavras-chave: Percepção de Justiça. Educação básica pública. Professores.

NEW EVIDENCE OF VALIDITY OF THE ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEPTION SCALE

Abstract

Organizational justice is the psychology of justice that supports the perspectives of performance and relationships in organizations. Therefore, the study evaluated the new evidence of internal structure validity, of internal and convergent consistency of the Organizational Justice Perception Scale (EPJO). Participated 528 teachers of basic education, who answered the original scale of 20 items (06 of Distributive Justice, 07 of procedural and 07 of interactional). The confirmatory analyzes showed that the best fit model is the three-dimensional, matching the scale of origin. The scale obtained positive correlations with

engagement and its dimensions: vigor, dedication and concentration, directed to the teaching context. As a conclusion, this instrument demonstrated an adequate adjustment, allowing its use in future research with teachers.

Keywords: Perception of Justice. Public basic education. Teachers.

Introdução

A literatura sobre a organização e o trabalho tem demonstrado o quanto o contexto docente pode ser uma fonte de justiça e injustiça (Demo, Martins & Rowe 2013). Neste sentido, alguns estudiosos passaram a testar variáveis sobre características dos espaços laborais que trazem impactos negativos aos trabalhadores, levando-os às atitudes e comportamentos disfuncionais (Rego 2002; Asmar, Ferreira & Souto 2005; Sousa & Mendonça, 2016).

Com o avançar das pesquisas, o interesse, sobretudo, direcionou para análises dos aspectos do trabalho e da organização, relativamente aos comportamentos mais positivos dos trabalhadores, conseqüentemente nos melhores resultados. Por exemplo, motivação no trabalho, satisfação laboral, vínculos com a organização, processos de tomada de decisões e engajamento (Demo, Martins & Rowe 2013; Cojuharenco & Patient, 2013; Masagão & Ferreira, 2015; Monteiro & Mourão, 2016). Logo, estas características são relacionadas aos comportamentos e atitudes voltadas para o trabalho.

Porquanto, a Justiça Organizacional é a teoria que respalda as análises individuais e organizacionais relacionadas às competências cognitivas, atitudinais e comportamentais dos trabalhadores. Contudo, refere-se, também sobre as percepções de justiça das trocas nos ambientes de trabalho, distribuições de tarefas, esforços e participações nos processos organizacionais. A justiça organizacional permite aos trabalhadores a possibilidade de avaliar se os tratamentos recebidos estão justos, com possibilidades de influenciar em suas atitudes e

comportamentos, por exemplo, comprometimento, confiança, desempenho, rotatividade e assédio moral (Demo, Martins & Rowe 2013; Jesus & Rowe, 2014). A percepção de justiça no ambiente de trabalho leva o trabalhador a investir em seu desenvolvimento, pois acredita no reconhecimento por parte da organização.

Neste sentido, vários modelos já foram testados: unidimensional, bidimensional, tridimensional e tetradimensional e pentadimensional (Asmar, Ferreira & Souto 2005; Sousa & Mendonça, 2016; Prestes, Mendonça & Ferreira, 2013; Chetty & Neeraja, 2017). O modelo unidimensional foi iniciado por Adams em 1965, com a intenção de analisar a justiça na distribuição dos recursos materiais ou não materiais, como salários, promoções e lucros que poderiam ser distribuídos entre os trabalhadores nas organizações (Demo, Martins & Rowe 2013; Jesus & Rowe, 2014). Da mesma maneira que o trabalhador observa se está inserido no ambiente de trabalho, também analisa se há uma distribuição justa das tarefas e benefícios.

Relativamente ao modelo bidimensional, as primeiras pesquisas foram feitas por Thibaut e Walker, em 1975, com o objetivo de analisar os processos desenvolvidos na organização para determinar as distribuições como justas ou não justas. Logo, os trabalhadores não só preocupam com o quanto ganhará, mas, também, quais são os procedimentos utilizados para esta distribuição. Por exemplo, o trabalhador pode até aceitar uma redução de salário, caso perceba que os procedimentos foram justos (Jesus & Rowe, 2014; Masagão & Ferreira, 2015; Firoozi; Kazemi & Sayadi, 2017).

O modelo tridimensional emergiu, décadas depois, adicionando a dimensão justiça interacional, que se relaciona-se à qualidade do tratamento interpessoal e sociais entre os trabalhadores, neste sentido, destacam: Colquitt (2012); Cropanzano & Discorfanio, (2009); Assmar, Ferreira & Souto (2005), Rego, (2014). Seguidamente a esta inserção, passou-se a pesquisar com três dimensões: justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional

(Mendonça; Pereira; Tamayo & Paz, 2003; Asmar, Ferreira & Souto 2005; Sousa & Mendonça, 2016; Prestes, Mendonça & Ferreira, 2013; Chetty & Neeraja, 2017; Masagão & Ferreira, 2015; Firoozi; Kazemi & Sayadi, 2017).

Outra inserção aconteceu e o modelo se tornou tetradimensional: justiça distributiva, justiça processual, justiça interacional e justiça informacional, sendo esta definida como o fornecimento de informações e a explicação das decisões tomadas (Colquitt, 2012; Rego, 2014). Intencionaram trazer a dimensão informacional, dentro da dimensão interacional, para detalhar o desenvolvimento profissional através das informações. Logo em seguida, também surgiu o modelo pentadimensional, com outro acréscimo, dentro da mesma dimensão, chamada de dimensão interpessoal (Crawshaw, Cropanzano & Nadisic, 2013; Khan, Abbas, Gul & Raja, 2015).

Relativamente a validação desta escala no Brasil, destacam-se: as unidimensionais de Siqueira et al. (1996) e Gomide e Siqueira (2008); as tridimensionais de Rego (2014) e Mendonça et al (2003) e a tetradimensional de Rego (2002) e Colquitt, Conlon, Porter & NG (2001). Ainda não existe um consenso de melhor escala, mas uma opção de medida que considere o contexto pesquisado.

No presente estudo, optou-se pelo modelo de três dimensões: justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional, pois possibilita a melhor compreensão do construto e testes variados em amostras brasileiras com confiabilidade e segurança. Para tanto, o estudo baseia-se na escala validada no Brasil por Mendonça; Pereira; Tamayo & Paz (2003), por apresentar altos e significativos ajustes, constando, em seus testes, profissionais de Goiás. Ademais, podendo ser mais adequado para a utilização na amostra de professores da educação básica, como também, por se tratar de uma nova evidência mais recente, especialmente, como inédita na amostra pesquisada.

Então, para analisar a percepção de justiça, muitos estudiosos levam-se em consideração que a justiça distributiva se refere às comparações resultantes dos esforços e dos resultados feitos pelos indivíduos, relacionando-as as outras pessoas que os servem de referências. Assim, vale-se dos princípios de equidade das comparações entre investimentos e contribuições que estão inseridos nos processos de aquisição do desenvolvimento humano e organizacional. Além disto, discutam que os trabalhadores fazem comparações entre si e seus pares, considerando justas ou não as divisões de tarefas, discussões das pautas de trabalho e resultados alcançados (Rego 2002; Masagão & Ferreira, 2015; Firoozi; Kazemi & Sayadi, 2017).

A justiça processual relaciona-se aos procedimentos adotados pela organização para distribuir as recompensas, como também se o trabalhador tem voz ativa nos processos. Para tanto, baseia-se nas extensões de comunicações adotadas pelos líderes, ao se reportarem aos seus liderados, levando em conta suas reivindicações nas tomadas de decisões ou suas contestações. Então, implica a preocupação subjacente dos procedimentos formais de decisões, independentemente dos resultados esperados (Rego, 2002; Chou; Chou, Jiang & Klein, 2013; Monteiro & Mourão, 2016; Hassard, Teoh & Cox, 2017).

A justiça interacional é associada com a qualidade do relacionamento interpessoal, em especial, nas aplicações de procedimentos das práticas organizacionais, que equivalem ao lado mais humano das lideranças. Além disto, admite dois desdobramentos: a justiça interpessoal e a justiça informacional. A primeira caracteriza como os gestores tratam com dignidade e respeito os seus funcionários, envolvendo-os nas decisões distributivas e procedimentos. A segunda associa-se ao grau de informações que os gestores fornecem aos empregados e explicações sobre decisões e procedimentos (Rego, 2002; Crawshaw, Cropanzano & Nadisic, 2013; Khan, Abbas, Gul & Raja, 2015).

Percepção de justiça e Educação Básica Pública

Os comportamentos organizacionais são relevantes, especialmente, quando se referem à Educação Básica Estadual Pública. Por analogia, concernem-se em quatro aspectos (Rego, 2002; Firoozi; Kazemi & Sayadi, 2017). Primeiramente, é norma que a entidade que distribui as recompensas salariais é a mesma que distribuiria as tarefas, assumindo uma maneira binômica de atuações de líderes e liderados. Ao contrário, na educação básica pública, não existe uma sobreposição, mas uma cultura organizacional diferente. Ou seja, a rede distribui as tarefas e obrigações a serem cumpridas, mas de certa maneira, não controla diretamente as possíveis recompensas, porque a estrutura salarial depende de fatores legais, estatutários e políticos que ultrapassam as fronteiras de possibilidade de atuação da instituição empregadora.

Relativamente à distribuição das atividades docentes, existe bastante fluidez no modelo das ações, pois são planejadas anualmente, semestralmente, bimestralmente ou quinzenalmente, depende muito das demandas que vão sendo inseridas ou pelos resultados alcançados. Notadamente, existem muitas correções de rotas, bem como replanejamentos. Além disto, as flutuações das tarefas não estão relacionadas diretamente no plano de remunerações, de modo que existem diferentes níveis de desempenhos dos professores (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

Por outro lado, um segundo aspecto deve ser considerado, as supervisões diferem bastante de outros tipos de organizações, pois nem sempre tem correspondências exatas nas atividades docentes (Rego, 2002; Firoozi; Kazemi & Sayadi, 2017). Por exemplo, os docentes da educação básica pública, designadamente, não devem obediência direta a um só líder, existe uma rede colaborativa, possuindo vários líderes até chegar à sua real atividade. Portanto, seguem diretivas de dimensões administrativas, de dimensões de pessoas, de dimensões de relacionamentos e de dimensões pedagógicas.

Para, além disto, o docente da educação básica pública tem uma independência culturalmente aceita, pois torna uma interação diferenciada entre líderes e liderados, considerando, pouco frequente, o olhar direto de um único superior. Ademais, esta peculiaridade é evidente quando é necessária uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem, dependerá muito da modalidade de ensino que está inserido, e muitas vezes, os professores assumem a sala de aula em diferentes modalidades: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, podendo em cada turno assumir uma modalidade diferente da outra. Sendo assim, cada procedimento pode vir de uma instância diferente, mesmo que tenha um líder mais direto, por exemplo, gestor escolar ou coordenador pedagógico, assimilam responsabilidades e respostas diferentes (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

Um terceiro aspecto é aceitável, pois a independência na atividade da ação, proposta pela rede não o retira da responsabilidade, diferentemente disto, faz parte de um processo de corresponsabilização (Rego, 2002; Firoozi; Kazemi & Sayadi, 2017). Sendo assim, não é impedido de participar das escolhas e resultados, mas não é de ordem direta, ou seja, muitas vezes a tarefa que precisa realizar não é diretiva da chefia imediata, porém, é de conhecimento e responsabilidade de todos. Assume, então, características informacionais e interacionais e reagem diferentemente a cada uma das instâncias que os gerenciam (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

O quarto aspecto trata dos procedimentos, das distribuições das funções, das promoções, dos mecanismos de seleções, adotadas internamente, como também, dos imperativos legais e estatutários de origem externa dos trabalhadores da educação básica pública (Rego, 2002; Firoozi; Kazemi & Sayadi, 2017). Assim-se este contexto de trabalho difere de outras organizações, que possuem procedimentos de origem interna, proveniente de políticas e práticas dos líderes de ordem direta. Diferente disto, na educação básica pública

adota-se procedimentos de origens externas, dos quais não participaram na elaboração. É plausível que os docentes distingam mais claramente os atos que estão sob controle dos seus superiores e os que não estão (Ribeiro, 2013; Libâneo, 2016; Nunes & Oliveira, 2017).

Diante destas considerações, este estudo objetiva apresentar novas evidências de validade de estrutura interna, de consistência interna e convergente da Escala de Percepção de Justiça Organizacional com professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás.

Método

Participantes e procedimentos

A amostra constituiu-se de 528 professores da educação básica pública de Goiás, 69,1% do sexo feminino, (DP=0,46), média de 43 anos de idade (DP=7,87), 81,6% com especializações, 80,3% efetivos, 86% são regentes em sala de aula e 59,7%, com carga horária de 40 horas/aula. Quanto ao tempo de serviço na instituição, a grande maioria tem entre 11 a 15 anos de prática de trabalho (32,8%), (DP=1,65).

Para a coleta dos dados, primeiramente, a aplicação foi realizada mediante autorização e todos os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para isto, aconteceu um momento do responsável pela coleta apresentar os objetivos da pesquisa e a forma de acesso via link docs.google ou meio físico. Após os combinados e aceites, os professores receberam por meio de papel ou e-mail os questionários de forma anônima e confidencial para que pudessem respondê-los.

A pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás-GO, através do Parecer número 1.990.979, seguindo os procedimentos éticos, conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito à pesquisa com seres humanos (Amaral Filho, 2017; Brasil, 2012).

Medidas

Todos os participantes ($n = 528$) responderam a escala de Percepção de Justiça Organizacional - EPJO, validada no Brasil por Mendonça; Pereira; Tamayo e Paz (2003), composta por 20 itens, em formato de resposta tipo Likert de 01 a 05 pontos (discordo totalmente a concordo totalmente), distribuídos por três dimensões: Justiça distributiva (06 itens), por exemplo: “Jd-1. Sou recompensado de maneira justa por minha responsabilidade no trabalho”. “Jd-2. Sou recompensado, de maneira justa, por minha experiência profissional”. A Justiça processual (07 itens), por exemplo: “Jp-1. A minha empresa procura coletar informações precisas antes de tomar as decisões, Jp-2. A minha empresa da oportunidade para os empregados recorrerem das decisões tomadas”. E Justiça Interacional (07 itens) – Ji: “Ji-1. Ao se relacionar com os empregados o meu chefe consegue superar os favorecimentos pessoais”, “Ji-2. Ao tomar as decisões, o meu chefe considera o meu ponto de vista”. Com um coeficiente alfa de 0,93.

Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (UWES-9), versão reduzida de Vazquez et al (2015), em formato de resposta tipo Likert de 01 a 05 pontos (discordo totalmente a concordo totalmente), distribuídos por três dimensões: vigor, 03 itens da dimensão dedicação e 03 itens da dimensão concentração. Exemplo de itens: Vigor: 2. Sinto-me forte e vigoroso no meu trabalho. Dedicação: 1. Meu trabalho me inspira. 2. Tenho vontade de ir para o trabalho quando levanto de manhã. Concentração: 1. Tenho orgulho do trabalho que realizo. 2. Eu fico imerso no meu trabalho. Com um coeficiente alfa de 0,92.

Variáveis de controle: Sociodemográficos: Gênero (1- feminino e 2 - masculino), idade (números de anos), estado civil (1 – solteiro (a), 2 – casado (a), 3 – união estável, 4 – divorciado (a), 5 - viúvo (a)), escolaridade (1. Graduação, 2. Especialização, 3. Mestrado, 4. Doutorado, 5. Pós-Doutorado) e laborais (tempo de trabalho: 1. < 1 ano, 2. 1 a 3 anos, 3. 4 a 5 anos, 4. 6 a 10 anos, 5. 11 a 15 anos, 6. 16 a 20 anos, 7. > 20 anos), carga horária (1. 20

horas/aula, 2. 30 horas/aula, 3. 40 horas/aula, 4. 40 horas/aula + substitutivas), função (1. professor (a) regente, 2. Professor em função de chefia) e vínculo funcional: 1. Efetivo, 2. Contrato indeterminado, 3. Contrato determinado, 4. Termo Resolutivo, 5. Prestação de serviços).

Resultados

Para levantar as novas evidências de validade, primeiramente, realizou-se Análise Fatorial Confirmatória (AFC) através de equações estruturais, no SPSS, 22.0, AMOS 22.0 (Provan, Sydow & Podsakoff, 2017), questionando: H1: A EPJO ajusta de forma significativa na amostra da pesquisa?

A partir das concepções de invariância configural do instrumento, examinou-se a equivalência dos números de fatores e cargas fatoriais dos itens, com intuito de verificar se comportava com a mesma estrutura de referência conceitual. Seguidamente, testaram-se os modelos tridimensionais com 20 e 19 itens, associando cada dimensão à invariância métrica, para interpretar por vários pontos o viés da amostra coletada (Vandenberg & Lance, 2000).

Para tal aspecto, levaram-se em considerações os vários indicadores que possibilitam esclarecer um bom ajuste do modelo teórico da medida. Assim, tem-se o χ^2 calculado, a razão entre o valor de χ^2 e os seus graus de liberdade – χ^2/gl (Byrne, 2010;), o Comparative Fit Index – CFI (Byrne, 2010), o Goodness of fit index – GFI (McDonald & Ho, 2002) e o Root Mean Square Error of Aproximation - RMSEA (Lee, MacCallum & Browne, 2018).

Por fim, considerou-se, como resultados significativos, o modelo mais restrito com um grau de mudança do qui-quadrado não significativo. Ou seja, valores maiores ou iguais a 0,90 para os índices CFI e GFI e menores ou iguais a 0,10 para o índice RMSEA (Byrne, 2010; Lee, MacCallum & Browne, 2018).

Os resultados do teste do modelo tridimensional analisado, com as três dimensões e 20 itens, revelaram bem aceitáveis. Contudo, a análise da medida PJO se comportou um

pouco mais significativa quando se excluiu o item 05, da dimensão Justiça distributiva, pois os índices de ajuste se situaram dentro de padrões aceitáveis e muito bom. Além disto, também, verificou-se um modelo unifatorial que se apresentou-se parcimonioso. Assim posto, valendo-se da perspectiva que a EPJO é uma escala validada e testada no Brasil, com suporte teórico consolidado e a diferença não fora tão relevante e a maioria dos ajustes atendeu aos critérios psicométricos aceitáveis, conservou-se os 20 itens da escala referência como a nova evidência de validade. Conforme Tabela 05:

Tabela 05 - *Testes dos modelos*

Modelos	χ^2/gl	P	CFI	GFI	RMSEA
03dimensões (20 itens)	4,185	<0,000	0,94	0,90	0,08
03dimensões (19 itens)	3,716	<0,000	0,96	0,92	0,07
Unifatorial	4,591	<0,000	0,95	0,90	0,08

Fonte: Elaborada pela autora

Em síntese, os resultados obtidos revelaram equivalência da escala entre os indivíduos e coletivo de professores da educação básica, pois a maioria dos índices apresentaram resultados muito bons. Conseqüentemente, pode-se utilizá-la em quaisquer comparações necessárias na amostra pesquisada.

A Tabela 6 apresenta os itens e as cargas fatoriais obtidas na amostra, sendo possível observar que foram significativas. Em síntese, a nova evidência de validade da EPJO reproduziu a estrutura de três fatores da escala original, compondo de 06 itens que avaliam a Justiça distributiva (JD), 07 itens que avaliam Justiça Processual (JP) e 07 itens que avaliam Justiça interacional (JI). A consistência interna da escala, calculada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, na amostra total, foi de 0,93 para o fator JD, de 0,88 para o fator JP e de 0,92 para o fator JI 0,94.

Tabela 6 - Cargas fatoriais dos itens da EPJO em professores da Educação Básica

Itens deste estudo	Carga fatorial
<i>Justiça Distributiva</i>	
1. Sou recompensado de maneira justa por minha responsabilidade no trabalho.	0,86
2. Sou recompensado, de maneira justa, por minha experiência profissional.	0,93
3. Sou recompensado, de maneira justa, por meus esforços na realização do meu trabalho.	0,93
4. Sou recompensado, de maneira justa, pela qualidade do trabalho que apresento.	0,47
5. Se considerar os demais salários pagos na rede de ensino, recebo um salário justo.	0,39
6. Sou recompensado, de maneira justa, pelo estresse o qual sou submetido durante o meu trabalho.	0,65
<i>Justiça processual</i>	
7. A minha equipe procura coletar informações precisas antes de tomar as decisões.	0,81
8. A minha equipe dá oportunidade para os todos recorrerem das decisões tomadas.	0,79
9. Através de representantes, a minha equipe possibilita a participação dos professores quando vai decidir sobre questões que os afetam diretamente.	0,72
10. A minha equipe estabelece critérios para que as decisões tomadas sejam justas.	0,69
11. A minha equipe escuta e compreende as opiniões de todas as pessoas que serão atingidas pela decisão.	0,85
12. Na minha equipe recebo feedbacks úteis relacionados com as decisões que dizem respeito ao meu trabalho.	0,79
13. No meu trabalho as pessoas podem solicitar esclarecimentos ou informações sobre as decisões tomadas pelos chefes.	0,75
<i>Justiça Interacional</i>	
14. Ao se relacionar com os funcionários o meu chefe consegue superar os favorecimentos pessoais.	0,81
15. Ao tomar as decisões, o meu chefe considera o meu ponto de vista.	0,85
16. O meu chefe usa o tempo que for necessário para explicar as decisões tomadas e as suas consequências.	0,80
17. O meu chefe se preocupa com os meus direitos.	0,71
18. O meu chefe me trata com sinceridade e franqueza.	0,85
19. O meu chefe fornece-me informações sobre o meu desempenho no trabalho, permitindo-me fazê-lo melhor.	0,84
20. O meu chefe oferece justificativa adequada para as decisões.	0,90

Análise de Validade Convergente

A percepção de justiça relaciona-se das relações entre trabalhador, organização e o contexto de trabalho, podendo ativar mecanismos de defesa, recusa, atitudes, comportamentos de envolvimento e disposição laboral. Neste sentido, alguns pesquisadores já testaram a EPJO associando-a positivamente com engajamento (He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016; Lyu, 2016).

De particular importância para os objetivos deste estudo, esta correlação colabora para justificar as novas evidências da PJO. Portanto, fundamenta-se na seguinte hipótese: H2 - A PJO correlaciona de forma significativa com engajamento do trabalho docente? Assim, para testar a validade convergente foram calculados os coeficientes de Correlação de Pearson entre estas variáveis, conforme tabela 7.

Tabela 7 - Médias, desvios-padrão e coeficientes das correlações.

Variáveis	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Engajamento	4,08	,55	-							
2. Vigor	3,92	,63	,820**	-						
3. Dedicção	4,16	,68	,903**	,634**	-					
4. Concentração	4,15	,64	,833**	,475**	,662**	-				
5. Percepção de Justiça	3,10	,81	,303**	,240**	,302**	,234**	-			
6. Justiça Distributiva	2,09	1,0	,195**	,211**	,179**	,116**	,533**	-		
7. Justiça Processual	3,41	1,1	,229**	,170**	,222**	,193**	,898**	,243**	-	
8. Justiça Interacional	3,57	1,0	,284**	,194**	,306**	,222**	,886**	,195**	,793**	-

p<0,01**, p<0,05* M: Média; DP: Desvio-padrão

Pelo exposto, o engajamento correlacionou de forma significativa e positiva com Percepção de justiça ($r=0,303$; $p<0,01$). Ademais, engajamento correlacionou de forma positiva e significativa com as dimensões justiça distributiva ($r=0,195$; $p<0,01$), processual ($r=0,229$; $p<0,01$) e interacional ($r=0,284$; $p<0,01$). Como também, as dimensões vigor ($r=0,240$; $p<0,01$), dedicação ($r=0,302$; $p<0,01$) e concentração ($r=0,234$; $p<0,01$)

correlacionaram de maneiras significativas com percepção de justiça. Logo, as correlações mostraram que a análise convergente foi suportada entre Percepção Justiça e Engajamento.

Discussões

Os resultados apresentaram uma estrutura de 03 dimensões, confirmando o modelo tridimensional, com resultados semelhantes às validações de Mendonça et al (2003) e Rego (2014). Alguns índices psicométricos foram diferenciados da validação original, contribuindo para seu índice de nova validade. Além disto, a consistência interna dos itens variou de 0,39 a 0,93 e o alpha total foi de 0,93, o mesmo da escala original.

Relativamente a invariância fatorial, alguns itens apresentaram pontuações maiores, garantindo maior generalidade e confiabilidade na utilização da referida escala. Portanto, esta nova evidência de validade permite a avaliação dos níveis de percepções de justiça em professores, tanto nas condições de distribuição do trabalho e contentamento com colegas e chefias, quanto nas características mais intrínsecas às tarefas e relacionamentos entre pares nos ambientes organizacionais (Rego, 2002, Khan, Abbas, Gul & Raja, 2015).

Já nas análises das correlações, foi evidente a existência das convergências entre Percepção de justiça e Engajamento, já que todas as correlações entre as dimensões de segunda ordem e as dimensões de primeira ordem variaram com valores significativos com engajamento (He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016, Lyu, 2016). Neste sentido, as convergências mostraram que as percepções dos professores, quanto as dimensões de percepção de justiça, são semelhantes as do engajamento no trabalho, pois caracterizam atitudes e comportamentos positivos de pertencimento, dedicação, vigor, concentração, comprometimento e outros que se relacionam ao trabalho docente.

Ainda referente ao assunto anterior, os professores reconhecem o apoio da chefia quando demonstraram comportamentos de satisfação com a função em que trabalham.

Contudo, os professores satisfeitos com seus cargos e funções tendem a valorizar mais o ambiente de trabalho, logo, entendem melhor as distribuições, procedimentos e as relacionamentos entre os pares (Demo, Martins & Rowe 2013; Cojuharenco & Patient, 2013; Masagão & Ferreira, 2015; Monteiro & Mourão, 2016). Além disto, criam vínculos mais positivos, construídos pelas interações cotidianas nos espaços de trabalho, podendo estar associados às percepções dos professores de serem pertencidos e valorizados pela chefias, colegas e organização.

Porquanto, os resultados coadunam com a teoria da Justiça Organizacional, pois os professores apresentaram suas percepções sobre suas atitudes e comportamentos, quando responderam a EPJO. Logo, estes aspectos trazem a compreensão do trabalhador no quanto se sente pertencido ao trabalho, reconhece se as distribuições das atividades foram justas e se os procedimentos foram pensados em equipe, com possibilidades de favorecer o seu bem-estar no espaço de trabalho (Demo, Martins & Rowe 2013; Jesus & Rowe, 2014).

Diante destas discussões, esta validação da EPJO oferece subsídios empíricos adequados ao modelo teórico tridimensional da justiça organizacional (justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional). Logo, está em consonância com a escala de origem, como um instrumento teoricamente válido e tecnicamente adequado, que permite a avaliação dos professores quanto as suas percepções sobre as relações de justiça nos seus espaços de trabalho.

Este estudo objetivou reunir novas evidências de validade da Escala de Percepção de Justiça Organizacional de Mendonça et al (2003), mediante análise descritiva, confirmatória e convergente. Para tais perspectivas, analisou e percebeu um bom ajuste na amostra com professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás. Doravante, pode-se considerá-la como Escala de Percepção de Justiça Organizacional de professores - EPJOp.

Ou seja, os índices psicométricos obtidos pela EPJOp garantiram bons índices de cargas fatorias e consistências internas muito boas. De acordo com os resultados das AFCs, verifica-se que as estruturas escolhidas se apresentaram simples e parcimoniosas, sendo recomendadas para realizações futuras de pesquisas com professores. Portanto, serve para investigar o nível de percepções de justiça nas distribuições das tarefas, procedimentos e interações nos espaços de trabalho docente.

Em síntese, a escala apresentou-se fidedigna àquilo que objetivava avaliar e se configurou como uma importante ferramenta nas percepções de justiça entre os trabalhadores no âmbito da educação básica pública. Recomenda-se sua aplicação em professores da educação básica não pública, com características diferentes do contexto pesquisado, tanto em sua validação original quanto neste estudo.

As limitações deste estudo se referem ao viés do método, pois adotou-se somente o corte transversal e autorrelato. Portanto, seria importante, para nova agenda de pesquisa, perceber se existe flutuações nas percepções dos professores através de estudo diário ou longitudinal. Além disto, considera-se também que a amostra é formada por professores do mesmo contexto educacional. Em que pesem, portanto, estas limitações, o mais importante é que a atual investigação colabora na percepção de atitudes e comportamentos no trabalho de professores da educação básica.

4. ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Resumo

O engajamento é um fenômeno físico, cognitivo e emocional do trabalhador durante a execução de seu trabalho. Logo, este estudo objetiva analisar as diferenças deste construto em três etapas distintas, com os mesmos participantes, relativamente às pressões exercidas em momentos de avaliações externas. A amostra constituiu-se de 133 professores da educação básica pública de Goiás. Utilizou-se do método *Painel data* para estimar os níveis de engajamento em cada coleta, considerando o contexto de pesquisa e a constância da combinação de dados em séries temporais, evidenciando que o ambiente influencia os estados de vigor, dedicação e concentração dos docentes. Portanto, o artigo discute o contexto em cada uma destas etapas temporais, considerando as contingências que os professores estavam vivenciando, em cada momento, para o alcance das metas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Palavras-chave: Engajamento, Professores. Educação básica

BASIC EDUCATION' TEACHERS' ENGAGEMENT: A LONGITUDINAL STUDY

Abstract

Engagement is a physical, cognitive and emotional phenomenon of the worker during the execution of his or her work. Therefore, this study aims to analyze the differences of this construct in three distinct stages, with the same participants, regarding the pressures exerted in moments of external evaluations. The sample consisted of 133 teachers from public basic education in Goiás. The Panel data was used to estimate the levels of engagement in each collection, considering the research context and the constancy of the combination of data in time series, showing that the environment influences the states of strength, dedication and

concentration of teachers. Therefore, the article discusses the context in each of these temporal stages, considering the contingencies that the teachers were experiencing, in each moment, to reach the goals established by the education system.

Keywords: Engagement, Teachers. basic education

Introdução

O engajamento é um fenômeno físico, cognitivo e emocional exercido pelo trabalhador durante a execução de seu trabalho. Para, além disto, pessoas engajadas dispensam mais esforços para executar atividades, gerando resultados positivos para si e para a organização (Bakker & Demerouti, 2017). Em termos individuais os resultados apresentam-se como crescimento e desenvolvimento pessoal, em termos organizacionais os resultados advindos deste fenômeno refletem-se em qualidade no desempenho.

O engajamento resulta da experiência no trabalho a partir da combinação de dois conjuntos de condições, a saber: as exigências do trabalho e os recursos disponíveis para lidar, por meio da drenagem energética e dos processos de motivação. Ou seja, são processos psicológicos subjacentes ao equilíbrio entre as demandas e recursos individuais e organizacionais do trabalhador (Hakanen & Bakker, 2017).

Os estudos iniciais sobre engajamento, trazem-no em contraponto ao *burnout*. Assim, uma corrente determinada o aponta como um oposto do esgotamento, exaustão e falta de perspectiva para se desenvolver no trabalho, de outro lado, outra corrente o reflete como um construto independente de *burnout*. Entretanto, são dois construtos com fenômenos que se relacionam, mas com características próprias, e não um ao contrário do outro, mesmo que não façam parte do mesmo eixo ou em um mesmo contínuo. Portanto, é um estado afetivo-cognitivo mais generalizado, que persiste sem focar em um único objeto, indivíduo e comportamento (Bakker, 2016).

O engajamento, neste estudo, é visto pela perspectiva tridimensional, definido por vigor, dedicação e concentração (Vazquez; Magnan; Pacico; Hutz & Schaufeli, 2015). Vigor caracteriza-se por altos níveis de energia e de resistência mental durante o trabalho, que mesmo defronte às dificuldades, há predominância de vontade e o esforço. Por exemplo, os professores que são mais dispostos, também despertam nos alunos a busca das energias mais positivas, capazes de colaborar na aquisição de melhores aprendizagens.

A dedicação caracteriza-se por sensação de significado, entusiasmo, inspiração, desafio e orgulho. Ou seja, é um estado essencial para o ato docente, pois um processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento pleno, perpassa pelas possibilidades de sentido e de aplicabilidade na sua prática. Já a concentração traz a leveza laboral, tem-se a impressão que o tempo passa rapidamente e o indivíduo cria uma conexão no que faz no trabalho, pois está totalmente integrado às tarefas. Logo, é um estado de referência para a prática docente, pois a atenção plena no momento de ensinar é essencial para o estabelecimento das relações de aprendizagem com qualidade.

Assim, o engajamento apresenta dimensões que permitem sua identificação e mensuração de forma independente, possibilitando a verificação do significado psicológico no trabalho (Schaufeli, 2018). Então, a consciência de planejar e gerir estados deste fenômeno é importante, pois os professores, independente da função que esteja exercendo: regência em sala de aula, coordenação, gestão, tutoria e assessoria pedagógica, estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem em rede, e sofrem as mesmas pressões psicológicas para o alcance dos melhores resultados.

Mesmo que muitos estudos evidenciem as características essenciais do engajamento, ainda existe uma necessidade de diferenciá-lo de adição laboral (Schaufeli, Dijkstra & Vaquez, 2013; Taris, Van Beek, & Schaufeli, 2014; Bakker & Albrecht, (2018). Engajamento é conexão, uma disposição com prazer na atividade, a adição laboral é intensidade, até

mesmo exagero. Uma pessoa engajada, naturalmente, não exagera, mas exerce um vínculo positivo com o trabalho, sem deixar de ver sentidos na convivência social, valoriza o que faz, sem deixar de ter uma vida plena.

Engajamento é um estado mental, disposicional e de aspectos positivos de prazer e de imersão total nas tarefas, indicando a saúde ocupacional (Vazquez et al, 2015; Schaufeli, 2018). Ou seja, a pessoa engajada apresenta sentimentos de inspiração, bem-estar e prazer no que faz, mais relacionado ao modo como se engajam do que no alcance das metas. Isto é diferente de comprometimento, pois exige mais que a realização da atividade, é um sentimento de pertencimento, gerando uma sensação de prazer e integração no momento da imersão no trabalho.

Relativamente às pesquisas sobre saúde ocupacional dos trabalhadores, relacionadas ao engajamento, o modelo mais utilizado é JDR-WE (*Job Demand, Resources and work engagement*), relacionado às demandas e recursos do trabalho, que se compõe de fatores do desenvolvimento pleno do indivíduo, respaldando os aspectos positivos do contexto laboral (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen & Bakker, 2017; Schaufeli, 2017; Bakker & Albrecht, 2018).

Não basta mensurá-lo e delimitá-lo, pois engajamento é um processo dinâmico, que pode sofrer alterações de um tempo para outro, pois as condições laborais interferem de forma substancial em seus aspectos. Portanto, são estas alterações, quando negativas, que comprometem a saúde do trabalhador, pois a falta de equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos colaboram na instabilidade emocional (Taris & Schaufeli, 2016; Breevaart & Bakker, 2018).

Para tanto, a análise que se faz, centra-se no equilíbrio entre as demandas e os recursos do trabalho, de tal maneira, que o bom e saudável comportamento promova o engajamento, especialmente, quando o docente sente o clima de segurança psicológica

(Garrick, Mak, Cathcart, Winwood, Bakker & Lushington, 2018). Assim, existe uma correlação de equilíbrio entre as demandas e recursos de trabalho, quando se leva em conta os desafios das pessoas para se engajar nas ações profissionais efetivas ou complexas, trazendo-lhes prazer ao realizá-las. Ou seja, professores são mais prósperos e permanecem sadios porque sentem vínculos positivos na realização das tarefas (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker & Demerouti, 2018).

Por isto, é um tema muito relevante para educação básica pública, pois pessoas engajadas são referenciais para o sucesso, a eficácia e o desempenho nas organizações (Schaufeli, 2014; Seppälä, Hakanen, Mauno, Perhoniemi, Tolvanen, & Schaufeli, 2015). Logo, a relação exercida entre engajamento e desempenho no trabalho traz resultados positivos, pois docentes que sentem pertencidos conseguem gerenciar melhor as possíveis pressões psicológicas nos momentos de altas exigência (Bakker & Albrecht, 2018).

Compreender o engajamento docente é essencial, pois o objetivo principal do planejamento na educação é estimular a evolução escolar e promover a qualidade da aprendizagem. Sendo assim, é preciso considerar o contexto em que está inserido e, isso, inclui os professores que fazem parte diariamente das práticas que colaboram para os melhores resultados. Logo, o engajamento surge naturalmente entre os docentes, pois o processo de corresponsabilização exige responsabilidades e benefícios para toda a rede colaborativa (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker & Demerouti, 2018).

Além disto, o engajamento docente colabora o alcance do objetivo compartilhado para o resultado da aprendizagem de qualidade dos alunos. Portanto, é preciso que as lideranças pedagógicas envolvam os responsáveis nos mesmos propósitos e intenções educacionais através de bons diálogos. Portanto, o engajamento somente acontecerá se o superintendente pedagógico, coordenador de núcleo pedagógico, assessores de gestão pedagógica, diretores

de núcleo pedagógico, tutores, gestores, coordenadores pedagógicos e professores garantam um foco compartilhado (Bakker & Demerouti, 2018; Bakker & Albrecht, 2018).

Contudo, na educação básica pública é evidente a dificuldade de ter altos níveis de engajamento docente constantes, especialmente, nos momentos de maiores pressões psicológicas para o alcance das metas, pois a comunicação é bastante falha, nem sempre o que realmente planeja para a execução acontece com qualidade. Outro aspecto essencial para o engajamento é a formação continuada da rede colaborativa, pois investindo no desenvolvimento dos professores, melhoram-se as suas práticas de ensino, conseqüentemente a qualidade da aprendizagem dos alunos, porém é bastante escassa (Libâneo, 2016; Bakker & Demerouti, 2017; Bakker & Demerouti, 2018).

Porquanto, o levantamento de pontos positivos e negativos das ações planejadas também é importante para que os indivíduos reconheçam o contexto que estão inseridos. Assim, as responsabilidades para cada tarefa devem estar claras, colaborando nas percepções das próprias atitudes, que podem trazer impactos positivos para o clima escolar e para o alcance dos melhores resultados.

Logo, este estudo objetivou analisar as diferenças do engajamento em três etapas distintas, com os mesmos professores, relativamente às pressões exercidas em momentos de avaliações externas. Para tanto, optou-se por um estudo longitudinal em três tempos, considerando o contexto de pesquisa e a constância da combinação de dados em séries temporais, evidenciando que o ambiente influencia os estados de vigor, dedicação e concentração dos docentes.

Contexto de pesquisa

O ambiente da educação básica, especialmente, a pública, tem suas especificidades, que o diferencia dos demais seguimentos educacionais. Isto posto, deve-se considerar a realidade da educação básica pública e o processo de escolarização da última década. Além

disto, tomar como referência os dados que o Brasil ocupa o 53º lugar, entre os países avaliados pelo último *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), pois os resultados indicaram que 34% dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I, chegam ao final desta etapa de ensino sem ter proficiência adequada na leitura e 62%, que concluem o Ensino Fundamental II, não dominam com proficiência a leitura e escrita. Ainda mais, os alunos da 3ª Série do Ensino Médio apresentam conhecimentos insuficientes nos cálculos básicos de matemática. Então, ao relacionar estes resultados nacionais com os internacionais, a educação brasileira apresenta-se com sérias dificuldades de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Diante destas evidências, a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, regulamentada pela Presidência da República, sobre orientação do disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), diagnostica as condições de oferta de ensino, a qualidade da aprendizagem, a permanência dos estudantes até o final do ensino básico. Para tanto, oferece subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais, aferindo as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática a cada dois anos (Brasil, 2018).

Logo, não mais pelo senso comum e sim pelo resultado da avaliação externa, as cobranças por melhorias na aprendizagem recaem de forma mais intensa sobre as práticas docentes. Desta forma, os professores se tornam alvos de muitas esperanças sociais e políticas através de críticas externas, como também são cobrados, internamente, por mais trabalhos, mais foco para que os alunos tenham realmente interesse em estudar e realizar as avaliações internas e externas com mais compromissos.

Mesmo diante desta realidade, a Educação Básica Estadual Pública Goiana assumiu o 1º lugar no país nas proficiências de Matemática e Língua Portuguesa no último IDEB

(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2017. Logo, considera-se que o alcance destes resultados exigiu muito trabalho dos professores, tendo que conviver com uma enorme sobrecarga psicológica, devida as cobranças para atender as metas (Brasil, 2018).

Ao pesquisar sobre engajamento docente, levou-se em conta as pressões exercidas nestes períodos que aproximam da verificação de proficiência do SAEB/IDEB na rede, que acontece nos anos ímpares. Assim posto, a primeira etapa de coleta de dados aconteceu entre março e maio de 2017, momento inicial dos trabalhos mais direcionados para atender as perspectivas desta avaliação externa.

As características do ambiente da rede eram consideradas normais para os primeiros meses de trabalho, pois contava com os acompanhamentos pedagógicos em rede, as cargas horárias eram as escolhidas pelos professores naquele semestre. Relativamente aos planejamentos dos professores regentes, as aulas já deveriam ser preparadas com foco nos descritores exigidos pela avaliação externa, independentemente da série.

Quanto aos professores com função de chefia, como por exemplo, coordenadores, gestores, tutores, diretores de núcleo pedagógico e assessores de gestão pedagógica, os trabalhos já estavam pautados nas observações e análises dos planejamentos, para ver se contemplavam os aspectos exigidos para a aprendizagem de qualidade e também se os planos de aula, especialmente das turmas finais de cada modalidade de ensino, direcionavam para atender as avaliações externas. Ou seja, tanto as demandas e recursos de trabalho atendiam uma perspectiva normal da rede de ensino público.

A segunda etapa aconteceu entre agosto e outubro de 2017, no auge das cobranças para resultados. Portanto, o clima escolar estava bastante diferente da primeira etapa, pois com aproximação da avaliação externa, as demandas de trabalho aumentaram. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação - SEE exigiu que todas as 40 regionais elaborassem um

Projeto de Ação de Estratégias (PAE), onde estabeleceria o atingimento de meta a curto prazo.

O PAE compunha de planejamento e intensificação das ações de acompanhamento e monitoramento (in locus), pelos assessores de gestão pedagógica, diretores de núcleo pedagógico, tutores, gestores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de formação da equipe colaborativa com foco em aspectos didáticos e pedagógicos de qualidade para a aprendizagem dos alunos.

Foi estabelecida uma rotina de trabalho de 90 dias, intensificando os acompanhamentos e o monitoramentos das atividades pedagógicas, atuando sobre aos pontos de atenção, por exemplo, mapear o fluxo (reprovação, faltas, abandonos) e rendimentos com o programa Mais Educação, Material Pedagógico Completar-MPC, APRENDER + e da Avaliação Diagnóstica Amostral - ADA. A intenção era garantir a corresponsabilidade de todos envolvidos no trabalho docente.

Neste plano deveria conter aulas extras de Língua Portuguesa e Matemática, cumprimento de sexto horário para todos os professores. Por exemplo, aulas de planejamento que eram feitas fora da unidade escolar, passou-se a ser cumprida como aula, com intuito de potencializar mais ainda os conteúdos e os descritores exigidos pela avaliação externa. Neste sentido, cadernos de Língua Portuguesa e Matemática foram elaborados, contendo conteúdos e atividades que ajudassem a prática dos professores em sala de aula e caravana com aulas intensas para aos alunos foram proporcionadas. Portanto, tudo isto acarretou custos físicos, emocionais e psicológicos para todos os envolvidos.

Ademais, os professores de todas as disciplinas passaram contribuir de forma direta para alcance das metas, muitos deles elaboraram “aulões” dentro dos seus próprios conteúdos, colaborando com habilidades de leitura e interpretação, soluções de cálculos etc. Os assessores de gestão, diretores de núcleo pedagógico, tutores, gestores e coordenadores

tinham que garantir que as ações acontecessem de maneira significativa, por isto, muitos acompanhamentos foram feitos, exigindo uma logística diferente e constante.

Toda a rede, em processo de corresponsabilização, passou a cumprir uma carga intensa de trabalho. Logo, as demandas de trabalho dos professores eram muitas, assumindo características cognitivas, emocionais e psicológicas, pois mesmo a rede proporcionando mais recursos de trabalho, estes pautavam no aluno, não havia um equilíbrio entre demandas e recursos do trabalho docente.

A terceira etapa, intencionalmente, aconteceu entre fevereiro a abril de 2018, após o período de avaliação externa, recomeço de um ano letivo sem a análise de proficiência, por se tratar de um ano par. Nesta etapa, o ambiente escolar estava bastante diferente da segunda etapa, pois apresentava características normais de início de ano, em especial, sem tantas exigências para resultados externos. Os professores tinham demandas e recursos de trabalho dentro de uma normalidade, os planejamentos e práticas contendo os conteúdos do currículo, respaldando-se nas perspectivas de qualidade da aprendizagem dos alunos, a partir dos descritores, mas sem aquela cobrança excessiva para o alcance da meta a curto prazo.

Para perceber os comportamentos, nestas três etapas de trabalho, optou-se por uma análise exploratória dos dados, que especificamente, pudesse mostrar as possíveis flutuações dos níveis de engajamento dos professores da amostra pesquisada. Ou seja, analisar se os níveis de engajamento modificariam diante dos momentos de maiores pressões para o alcance de resultados.

Método

Procedimentos e participantes

A pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, através do Parecer número 1.990.979, sido realizados os procedimentos éticos, conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de

Saúde (CNS), no que diz respeito à pesquisa com seres humanos (Amaral Filho, 2017; Brasil, 2018). Tratou-se de um estudo longitudinal em três tempos, com um intervalo médio de 04 meses entre cada coleta, com professores da Educação Básica Pública de Goiás, no período de março de 2017 a abril de 2018.

Para a coleta dos dados, primeiramente foi realizado um contato inicial com as instituições de ensino. A aplicação foi realizada mediante autorização e, antes da aplicação, todos os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após os combinados e aceites, os professores receberam, por meio e-mail ou papel impresso, os questionários de forma anônima e confidencial para que pudessem respondê-los.

No tempo 01 (T1), foram enviados 1152 e-mails, com um retorno de 40,8%, somando 470 questionários respondidos. Quanto à aplicação via papel, o retorno foi de 68 questionários dos 100 questionários enviados, totalizando 528 participantes. No tempo 02 (T2), dos 528 participantes, que foram convidados a responderem os questionários, 48,48% responderam, somando 256 participantes, somando um *missing* de 51,52%. No Tempo 03 (T3) enviou-se 256 e-mails, com um *missing* de retorno de 48,5%, obteve-se 133 professores respondentes (51,95%).

Então, o tamanho da amostra é aceitável, pois em análise fatorial e multivariada a amostra não pode ser menor que 50 participantes, devendo ser superior a 10 vezes o número de variáveis da medida de referência, no caso 09 itens de engajamento (Hill & Hill, 2002). Portanto, conclui-se que esses *missings* não foram problemas sérios no presente estudo.

Portanto, a amostra constituiu-se de 133 professores, 62,4% do sexo feminino, com média de 42 anos de idade (DP=5,98), 80,5% com especializações, 84,2% são efetivos, 79,7% são regentes em sala de aula, 56,4% tem a carga de 40 horas/aula e a média de tempo de trabalho é de 10,2 anos (DP= 4,5).

Medidas

Para esta pesquisa, foram utilizados instrumentos autoaplicáveis, baseando-se em escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Engajamento: Escala adaptada e validada por Vazquez et al (2015), formada por 03 fatores: 03 itens de vigor, por exemplo: Sinto-me forte e vigoroso no meu trabalho. 03 itens de dedicação, por exemplo: Meu trabalho me inspira. 03 itens de concentração, por exemplo: Tenho orgulho do trabalho que realizo. Com um coeficiente alfa de 0,92 nesta amostra.

Variáveis de controle: Sociodemográficos: Gênero (1- feminino e 2 - masculino), idade (números de anos), estado civil (1 – solteiro (a), 2 – casado (a), 3 – união estável, 4 – divorciado (a), 5 - viúvo (a)), escolaridade (1. Graduação, 2. Especialização, 3. Mestrado, 4. Doutorado, 5. Pós-Doutorado) e laborais (tempo de trabalho: 1. < 1 ano, 2. 1 a 3 anos, 3. 4 a 5 anos, 4. 6 a 10 anos, 5. 11 a 15 anos, 6. 16 a 20 anos, 7. > 20 anos), carga horária (1. 20 horas/aula, 2. 30 horas/aula, 3. 40 horas/aula, 4. 40 horas/aula + substitutivas), função (1. professor (a) regente, 2. Professor em função de chefia) e vínculo funcional: 1. Efetivo, 2. Contrato indeterminado, 3. Contrato determinado, 4. Termo Resolutivo, 5. Prestação de serviços).

Resultados

A partir do método *Painel data*, estimou-se os níveis em cada coleta, considerando o contexto de pesquisa e a constância da combinação de dados em séries temporais. Portanto, os dados coletados receberam tratamento estatístico por meio do software SPSS 22,0. Primeiramente, realizou-se a análise exploratória dos itens para analisar se estruturavam de acordo com a escala original nas três etapas. Por se tratar de um estudo autorrelatado, a variância do construto poderia influenciar as relações examinadas, especialmente, por serem três momentos, em um contexto com situações diferenciadas a cada coleta feita. Portanto,

após este processo, analisou-se a validade discriminante da medida através da Análise Fatorial Confirmatória - AFC, AMOS 22, (Provan, Sydow & Podsakoff, 2017).

Para tal aspecto, levaram-se em considerações os vários indicadores que possibilitam esclarecer um bom ajuste do modelo teórico da medida. Assim, tem-se o χ^2 calculado, a razão entre o valor de χ^2 e os seus graus de liberdade – χ^2 /gl (Byrne, 2010;), o Comparative Fit Index – CFI (Byrne, 2010), o Goodness of fit index – GFI (McDonald & Ho, 2002) e o Root Mean Square Error of Aproximation – RMSEA (Lee, MacCallum & Browne, 2018).

Considerou-se o modelo adequado quando o valor do χ^2 não fora significativo, indicando que não existiu diferença entre a estrutura teórica que subjaz aos dados analisados (Byrne, 2010). Além disto, levou-se em conta a razão χ^2 /gl inferior a 3, o CFI e GFI com coeficientes iguais ou maiores que 0,90 e os valores de RMSEA inferiores a 0,10 (Lee, MacCallum & Browne, 2018).

Portanto, o modelo hipotetizado com os três fatores incluídos (vigor, dedicação e concentração) do engajamento T1 foi comparado com o modelo de três fatores de T2 e T3, controladas as covariâncias e seguindo as recomendações de (Lee, MacCallum & Browne, 2018). Assim posto, os resultados das AFCs ofereceram subsídios concernentes às adequações dos modelos, demonstrando os bons ajustes. Estas discussões corroboram que a medida de engajamento se ajusta com bons índices nas três amostras de medidas repetidas. Conforme tabela 08.

Tabela 08. *Análise de Fator Confirmatória de Engajamento*

Modelos	N	χ^2	p	χ^2 /gl	CFI	GFI	RMSEA
T1	133	54,488	< 0,000	3,0	0,98	0,98	0,06
T2	133	59,335	< 0,000	2,8	0,95	0,95	0,08
T3	133	32,250	< 0,05	1,5	0,95	0,97	0,06

Fonte: elaborada pela autora.

Com intuito de analisar o delineamento de medidas repetidas - *Painel data* (Dormann & Griffin, (2015). Primeiramente, optou-se pelo recurso do Modelo Linear Geral. Para tanto, levou-se em consideração uma execução de ANOVA de amostra repetida, quando pessoas, condições e escalas são as mesmas na pesquisa, em tempos diferentes (Field, 2013). Seguidamente, testou, as variâncias das médias entre o engajamento T1, T2 e T3 com função, tempo de trabalho e carga horária. Sendo que todas as análises tiveram como variável controle o gênero.

Inicialmente, tem-se a estatística descritiva que apresenta as variáveis, as médias e os desvios-padrão de cada etapa. Os resultados apresentaram que as variáveis se alocaram na ordem correta, as diferenças entre as médias entre T1 para o T2 diminuiu em 0,12, do T2 para o T3 houve um aumento de 0,06. Logo, houve uma oscilação do T1 para T3 de -0,06, demonstrando que o T2 contribuiu para a flutuação do nível de engajamento, conforme o contexto de pesquisa já evidenciava, muita pressão para resultados internos e externos.

Seguidamente, para testar os valores de esfericidade e suas possibilidades de correção, considerou-se o Teste de Mauchly. Contudo, o valor de significância de (0,000) foi menor que (0,05), aceitando que as variâncias das diferenças entre os níveis são significativamente diferentes, violando a H_0 e confirmando a H_1 , que não existe esfericidade. Portanto, ainda, considerou-se a correção aplicada ao grau de liberdade, que serviu para determinar a razão F. Assim, como o modelo está (3-1), teve o limite inferior de (0,500), a correção de Greenhouse-Geiser demonstrou aproximação do limite mais baixo de (,832), representou um desvio substancial de esfericidade (Field, 2013).

A estatística entre participantes representa a razão entre a variância sistemática e a variância não sistemática, ou seja, o valor de F é comparado com o valor crítico entre 1 e 132 graus de liberdade. Então, a ANOVA principal demonstrou diferença significativa $F_{(132,1)} = 970,544$, $p < 0,001$) entre T1, T2 e T3 da pesquisa entre os participantes

Os testes post-hoc mostraram que os grupos diferem entre si nas médias de engajamento. Ademais, existe uma correlação significativa entre T1 e T2, mas não apresentou um alto nível de variabilidade do T2 e T3. Logo, apresentou um resultado um tanto anômalo, pois não tem uma diferença tão significativa entre estes últimos pares. Entretanto, evidenciou que o contexto contribuiu para que o nível de engajamento voltasse a elevar, ou seja, se houve o aumento, iniciou-se um processo de recuperação dos níveis de vigor, dedicação e concentração no trabalho, perdidos no T2. Este resultado demonstra o quanto a pressão psicológica, que os professores sofrem nos momentos de avaliações externas, interferem nos seus estados de engajamento, mas que podem ser recuperados após esse contexto.

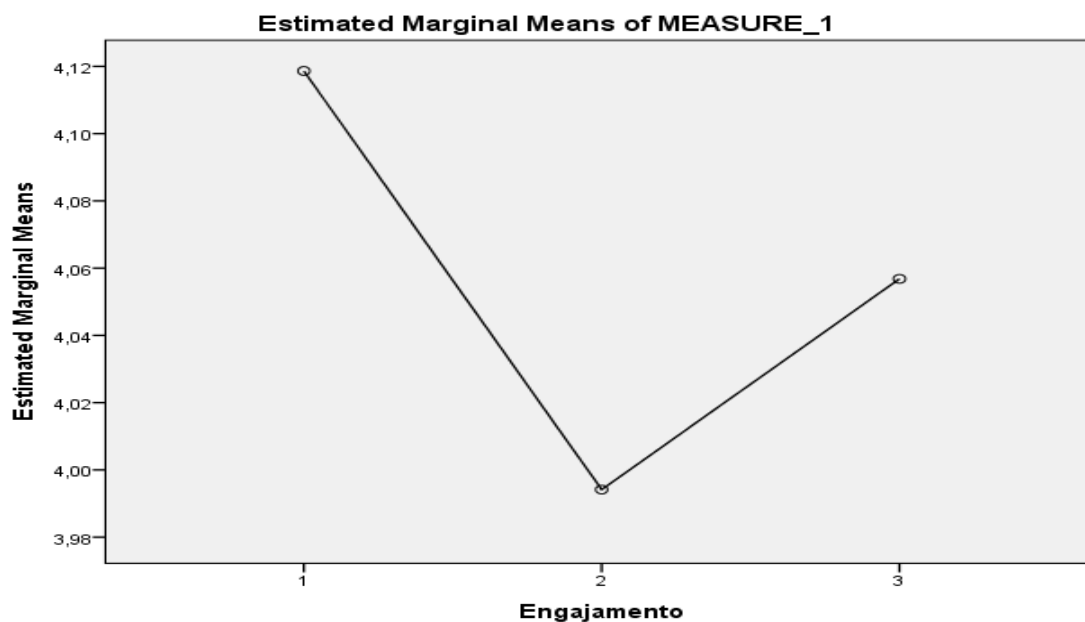
Para uma melhor visualização dos resultados discutidos acima, tem-se que: T1 e T2 ($,124$, $p<,000$), T1 e T3 ($,062$, $p<,002$), T2 e T1 ($-,124$, $p<,000$), T2 e T3 ($-,063$, $p<,05$), T3 e T1 ($-,062$, $p<,002$) e T3 e T2 ($,063$, $p<,05$). Ou seja, os resultados demonstram que existem diferenças entre os níveis de engajamento, com os mesmos professores, em três etapas diferentes, considerado tempo e contexto de pesquisa. Assim posto, a tabela 09 e a figura 02 servem de aparatos para evidenciar as correlações das diferenças entre as médias nos tempos pesquisados.

Tabela 09. *Médias, desvio-padrão e teste estatístico*

Variável	T1	T2	T3	F	P \leq
Engajamento	4,119 ^a (.50)	3,99 ^a (.57)	4.06 (.47)	970,544	0,001

Nota: As médias que compartilham o mesmo sobescrito apresentam diferenças significativas

Figura 02. Diagrama dos níveis de engajamento nos três tempos



Análise da Variância entre engajamento, gênero, tempo de trabalho, função chefia e regência e carga horária

Relativamente à média do engajamento geral entre gênero, tempo de trabalho, função chefia e regência e carga horária nos três tempos de coleta, os resultados mostraram que houve diferença de $F(132,1) = 20,004$, $p < 0,001$). O que se observa que o T2 é a etapa que o nível de engajamento apresenta flutuações, como se discutiu ao analisar os níveis em cada série temporal ao contexto de pesquisa sem relacionar as variáveis controle.

Quando é colocada a variável função professor-regência juntamente aos níveis de engajamento, a ANOVA principal não demonstrou diferença significativa $F(132,1) = 0,721$, $p < 0,398$) entre os participantes quanto a função exercida. Portanto, independentemente, da função que o professor esteja exercendo, regência e chefia, as pressões do contexto influenciam de maneira significativa nos níveis de vigor, dedicação e concentração dos trabalhadores.

Quanto ao Engajamento e tempo de trabalho, os resultados mostraram que a ANOVA principal indicou diferenças entre as médias de $F(132,1) = 15,599$, $p < 0,001$). Relativamente

ao Engajamento e Carga Horária, os resultados mostraram a Anova de $F(132,1) = 4,224$, $p < 0,007$). Logo, apresentam-se flutuações no T2 para todas cargas horárias, ou seja, a quantidade de horas trabalhadas influencia nos níveis de engajamento, quando aliadas às pressões para o alcance das metas.

Os níveis de engajamento com a função do professor regência e carga horária, os resultados apresentaram a ANOVA principal apresentou diferenças entre as médias de $F(132,1) = 13,297$, $p < 0,001$). Quanto ao Engajamento, função professor chefia e tempo de trabalho, os resultados mostraram a ANOVA principal indicou diferenças entre as médias de $F(132,1) = 8,129$, $p < 0,001$). Relativamente ao Engajamento, carga horária e tempo de trabalho, os resultados da ANOVA principal indicou diferenças significativas de $F(132,1) = 7,094$, $p < 0,001$). Quando se relacionou engajamento dos professores com a função regência, carga horária e tempo de trabalho, a ANOVA principal indicou diferenças significativas entre as variáveis de $F(132,1) = 9,150$, $p < 0,001$).

Neste sentido, o conjunto dos resultados demonstrou, que na maioria das relações analisadas dos níveis de engajamento com as variáveis-controle, houve flutuação no T2, já discutido como um momento propício às pressões psicológicas que interferem de forma significativa nos resultados. Além disto, observou-se que os níveis de engajamento diminuíram mais quando foram inseridas todas variáveis-controle. Ou seja, a função, a carga horária e o tempo de trabalho, tomados em conjuntos colaboram para a diminuição do engajamento no trabalho docente.

Seguidamente, para testar os valores de esfericidade e suas possibilidades de correção relacionando engajamento com gênero, tempo de trabalho, função chefia e regência e carga horária nos três tempos de coleta, considerou-se, também, o Teste de Mauchly. Contudo, o valor de significância de 0,758 ($> 0,000$) foi menor que (0,05), violando a H_0 e confirmando a H_1 , que não existe esfericidade, teve o limite inferior de (0,500), a correção de Greenhouse-

Geiser demonstrou aproximação do limite mais baixo de ($,805$), representou um desvio substancial de esfericidade (Field, 2013). Ou seja, os dados analisados são confiáveis.

Discussões

Este estudo objetivou analisar as diferenças do engajamento em três etapas distintas, com os mesmos professores, relativamente às pressões exercidas em momentos de avaliações externas. Portanto, os resultados encontrados corroboram com estudos internacionais, que se utilizam de séries temporais, para analisar o quanto o engajamento flutua de acordo com o contexto de trabalho (Harju, Hakanen & Schaufeli; 2016; Taris & Schaufeli, 2016).

Ademais, o contexto pode influenciar no trabalho de forma positiva quando existe um suporte através dos recursos do trabalho (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen & Bakker, 2017). Por isto, as pessoas ficam mais engajadas, mesmo sobre pressão para alcance de metas. Diferentemente disto, quando o contexto é de pressão e estresse e, não existe um bom gerenciamento das demandas, as pessoas podem ficar menos engajadas (Schaufeli, 2017; Bakker & Albrecht, 2018).

Portanto, este estudo confirma a flutuação do engajamento, na medida em que, os níveis do T1, primeira etapa de coleta de dados, que aconteceu entre março e maio de 2017, início dos trabalhos mais objetivados para atender as perspectivas da avaliação externa, apresentaram diferenças significativas para o T2. Diante das evidências dos testes estatísticos e suas análises, o resultado do T2, coleta que aconteceu em entre agosto e outubro de 2017, no auge das cobranças para resultados, professores tendo que trabalhar para além da normalidade, especialmente, cumprindo o sexto horário e aulas extras de planejamento, demonstra que o contexto modificou comportamentos dos professores, perdendo, de certa forma, os seus aspectos mais positivos.

Verificou-se, ainda, que não houve diferença significativa dos níveis de engajamento entre o T2 e T3, congruente com os resultados obtidos por Harju, Hakanen e Schaufeli (2016) e Taris e Schaufeli, (2016), que refletem sobre a flutuação do engajamento influenciados pelo contexto de trabalho. Ou seja, a terceira etapa, intencionalmente, aconteceu entre fevereiro a abril de 2018, após o período de avaliação externa, recomeço de um ano letivo sem a análise de proficiência, por se tratar de um ano par, diminuindo assim, as pressões e estresses. Então, os indivíduos reiniciam a recuperação de seus aspectos mais positivos, elevando os seus níveis de engajamento.

Logo, este estudo, também, explorou dados considerando as pressões exercidas sobre o trabalho dos professores, independentemente da função que estivesse exercendo, pois, uma especificidade da educação estadual pública goiana é o trabalho em equipe colaborativa, existe um processo de corresponsabilização. Assim, os períodos que aproximam da verificação de proficiência do SAEB/IDEB na rede, que acontece nos anos ímpares, promovem pressões psicológicas para o alcance de resultados.

Logo, os níveis de engajamento variam de acordo com as pressões para resultados a serem alcançados pelos professores em sua atividade laboral. Então, deve-se levar em conta que o contexto educacional público, especialmente, o da educação básica, contempla especificidades, que colaboram para as pressões psicológicas inerentes às demandas de seu trabalho, como é comum observar nos anos que acontecem as avaliações externas.

Concernente as estas discussões, as estimativas obtidas apresentaram diferenças entre os níveis de engajamento para os mesmos professores em tempos diferentes. Então, evidencia que o contexto educacional apresenta características que contribuem para modificar os estados de engajamento docente a cada etapa de suas atividades, durante o ano letivo.

Assim, este estudo oportuniza olhares iniciais sobre as diferenças entre tempos e contexto de coleta. Logo, as ações interventivas, que colaborariam com o equilíbrio deste comportamento nos docentes, são essenciais para o alcance dos melhores resultados e garantir a sua saúde mental.

À guisa de conclusão, os resultados, aqui analisados, ratificam o caráter moderno de pesquisa, devido a incipiência de delineamento longitudinal, que pode colaborar na insistência dos ajustes de modelos em amostras repetidas. Especialmente, por considerar os comportamentos dos professores nos momentos de maiores pressões psicológicas, pois precisam gerar bons resultados para toda a rede de ensino.

Para, além disto, como descreve Vazquez et al (2015), as amostras brasileiras demonstram particularidades a serem consideradas, que muitas vezes não ocorrem em amostras internacionais. Embora tenham sido encontradas diferenças significativas relativamente às variáveis relacionadas ao engajamento nas séries temporais, ainda são necessários mais estudos que investiguem o impacto de outros fatores contextuais e culturais. Ou seja, houve somente estudos preliminares, deixando de considerar outras variáveis que antecedem o engajamento no trabalho docente.

5. CARGA PSICOLÓGICA E ENGAJAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PODER MEDIACIONAL DA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA

Resumo

As condições de trabalho, saúde e estresse caracterizam o trabalho docente na modernidade. Neste sentido, o estudo intenciona ampliar a compreensão das relações entre carga psicológica e engajamento, quando operacionalizadas por mediação tripla de justiça distributiva, justiça processual e interacional. Para tanto, a amostra constituiu-se de 528 professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás. Para testar as hipóteses os efeitos diretos e indiretos das variáveis, adotou-se um conjunto de modelos de regressões múltiplas, que permitiram confirmar o modelo proposto. Concluiu-se que a percepção de justiça se constitui como recurso organizacional que estimula o engajamento e regula os efeitos das altas cargas psicológicas, vivenciadas pelos professores da educação básica que participaram deste estudo.

Palavras-chave: Carga psicológica, Percepção de Justiça, Engajamento, Professores.

PSYCHOLOGICAL WORKLOAD AND BASIC EDUCATION' TEACHERS' ENGAGEMENT: MEDIATIONAL POWER OF PERCEPTION OF JUSTICE

Abstract

The conditions of work, health and stress characterize the teaching work in modernity. In this sense, the study intends to broaden the understanding of the relations between psychological load and engagement, when operationalized by triple mediation of distributive justice, procedural and interactional justice. The sample consisted of 528 teachers from the State Basic Education of Goiás. In order to test the hypotheses for the direct and indirect effects of the variables, a set of multiple regression models was adopted, which allowed to confirm the proposed model. It was concluded that the perception of justice constitutes an organizational

resource that stimulates the engagement and regulates the effects of high psychological loads, experienced by the primary education teachers who participated in this study.

Keywords: Psychological workload, Perception of Justice, Engagement, Teachers.

Introdução

As situações de trabalho são bastante estressoras no contexto educacional, especialmente, para os professores. Por isso, alguns estudos promovem discussões sobre melhores ambientes de trabalhos, que favoreçam o engajamento docente (Bakker, 2014; Schaufeli, 2018; Breevaart & Bakker, 2018). Neste sentido, dentre o conjunto dos aspectos inerentes ao trabalho têm-se as demandas e recursos de trabalho de cada seguimento organizacional.

Portanto, dois aportes teóricos sustentam as relações estabelecidas neste estudo, a saber: Demandas e Recursos de trabalho - RDT (Bakker e Demerouti, 2017) e a Justiça Organizacional (Hosgorur, Altinkurt & Kan, 2017; Firoozi, Kazemi, & Sayadi, 2017; Beuren, Santos, Marques & Resendes, 2017). Conforme a RDT, as demandas de trabalho são características físicas e psicológicas ou organizacionais dos ambientes de trabalho, relativos aos esforços dos trabalhadores. Por exemplo, a pressão do tempo e a ambiguidade de papel, que podem desgastar o trabalhador, fazendo-o engajar-se menos (Crawford, LePine & Rich, 2010; Hakanen & Roodt, 2010; Breevaart, Bakker & Demerouti, 2014).

Não obstante, as demandas de trabalho direcionam em duas perspectivas: a demanda de obstáculo caracterizada pelos aspectos estressantes do ambiente do trabalho, por exemplo, conflito e ambiguidade de papéis, políticas e mudanças organizacionais e recursos inadequados (Crawford et al., 2010; Hakanen & Roodt, 2010; Nahrgang, Michigan & Hofmann, 2011, Schaufeli, 2018; Breevaart & Bakker, 2018).

Por outra perspectiva, a demanda desafiadora, mesmo com características estressantes, não interfere no desenvolvimento do trabalhador, pois se relaciona positivamente com os níveis elevados de responsabilidade, de sobrecarga e de pressão de tempo no trabalho, porém pode interferir negativamente nos comportamentos mais positivos do trabalhador (Bakker, 2014; Schaufeli, 2018; Breevaart & Bakker, 2018).

Relativamente ao professores, optou-se, neste estudo, pela demanda desafiadora, doravante chamada de carga psicológica, pois, os professores, além do perfil, potencialidade cognitiva e consciência de suas atribuições, precisam desenvolver habilidades diferenciadas para exercer as competências de planejar, fazer gestão de sala, práticas de ensino inovadoras e melhores processos avaliativos (Neves, 2014; Viana & Machado, 2016; Demo, 2016).

A carga psicológica caracteriza-se pelo conjunto de exigências que requer gasto de energia, mas são estimulantes, pois podem apresentar oportunidades para alcançar a maestria, crescimento pessoal ou objetivos futuros e, assim, são positivamente correlacionados tanto com a fadiga e engajamento (Crawford et al, 2010). Ou seja, a carga psicológica estimula resultados positivos desde que existam bons recursos de trabalho mediando a relação que exerce com engajamento, ao contrário, pode gerar fadiga ocupacional.

Portanto, carga psicológica refere-se à pressão do tempo para a realização das atividades no trabalho, exigindo níveis maiores de vigor, dedicação e concentração para conseguir alcançar resultados com qualidade. Além disto, ainda compreende uma perspectiva de trabalho em equipe, pois mesmo o trabalhador fazendo a sua própria tarefa, dentro do tempo estipulado, ele tem, às vezes, a necessidade de esperar pelas atividades realizadas por outros (De Araújo, Graça & Araújo, 2003; Alves, Hokerbergii & Faerstein, 2013). Ademais, as consequências da elevada exposição às cargas psicológicas, em tempo e intensidade, estão

relacionadas não somente à saúde psicológica, como também à saúde física do trabalhador (Sasaki, 2013; Zapelão & Martino, 2014; Garcia et al., 2015).

Portanto, a carga psicológica de professores relaciona-se as várias demandas de trabalho, tanto pessoais como organizacionais, por exemplo, ter competências cognitivas emocionais adequadas para a função, pois não basta ter somente conhecimento técnico e profissional na área de atuação, precisa, também, ter equilíbrios emocionais necessários para ter habilidades de trabalhar com as indisciplinas em sala de aula, não participação efetiva dos pais, questões sociais, culturais, políticas e, ainda, ser responsáveis pelos desempenhos internos e externos dos alunos. (Carlotto; Pizzinato & Barcinski, 2012; Libâneo, 2016; Breevaart & Bakker, 2018).

Em consonância às discussões, os recursos de trabalho são aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais, que colaboram na percepção das metas, redução das exigências e custos associados às naturezas físicas e psicológicas do trabalho. Ademais, segue dois aspectos: internos - diz respeito ao seu otimismo, a sua autoconfiança ou seus conhecimentos especializados para desenvolver as tarefas e seus resultados. O de aspecto externo - relaciona-se ao conjunto de atividades, tarefas e processos, materiais, equipamentos, tipo de organização e equipe que está inserido o trabalhador (Schaufeli, Djstkra & Vazquez, 2013; Breevaart & Bakker, 2018).

Quanto ao nível organizacional consideram-se o salário, oportunidades de desenvolvimento, segurança de trabalho, a clareza de papéis e participação nas tomadas de decisões. Relativamente ao nível das tarefas tem o *feedback* de desempenho, a variedade de habilidades, o significado das tarefas, a identidade das tarefas, a autonomia e a percepção de justiça (Schaufeli & Taris, 2014; Cojuharenco & Patient, 2013; Garrick, Mak, Cathcart, Winwood, Bakker & Lushington, 2018).

Pelo exposto, a Justiça Organizacional pode assumir um importante papel como recurso do trabalho, respaldando e dando suporte aos trabalhadores. Para tanto, desdobra-se em três dimensões: a justiça distributiva é relacionada ao conjunto de recursos alocados pela organização, como retribuição ao investimento do profissional, a justiça processual discute os procedimentos e os resultados alcançados e a justiça interacional trata da qualidade dos tratamentos interpessoais nos ambientes de trabalho (Hosgorur, Altinkurt & Kan, 2017; Firoozi, Kazemi, & Sayadi, 2017; Beuren, Santos, Marques & Resendes, 2017).

Este é o modelo tridimensional, escolhido para a pesquisa neste estudo, pois atende características essenciais para discutir sobre a educação básica pública. Primeiramente, tem-se a dimensão justiça distributiva que se refere às comparações resultantes dos esforços e dos resultados feitos pelos indivíduos, relacionando-as a outras pessoas que os servem de referências. Além disto, os docentes fazem comparações entre si e seus pares, considerando justas ou não as divisões de tarefas, discussões das pautas de trabalho e resultados alcançados (Mendonça, Pereira, Tamayo & Paz, 2003; Crawshaw, Cropanzano & Nadisic, 2013; Khan, Abbas, Gul & Raja, 2015).

Numa segunda dimensão, tem-se a justiça processual, que se relaciona aos procedimentos adotados pela organização, para distribuir as recompensas, como também possibilitar a voz ativa do trabalhador nos processos. Para tanto, baseia-se nas extensões de comunicações adotadas pelos líderes, ao se reportarem aos seus liderados, levando em conta suas reivindicações nas tomadas de decisões ou suas contestações (Cojuharenco & Patient, 2013; Monteiro & Mourão, 2016; Hosgorur, Altinkurt & Kan, 2017; Firoozi, Kazemi, & Sayadi, 2017).

A justiça interacional é a terceira dimensão, associada com a qualidade do relacionamento interpessoal, em especial, nas aplicações de procedimentos das práticas organizacionais, que equivalem ao lado mais humano das lideranças. Apresenta-se em três

perspectivas: a primeira caracteriza como os gestores tratam com dignidade e respeito os seus funcionários, envolvendo-os nas decisões distributivas e procedimentos. A segunda associa-se ao grau de informações que os gestores fornecem aos empregados e explicações sobre decisões e procedimentos (Mendonça et al, 2003; Prestes, Mendonça & Ferreira, 2013; Cojuharenco & Patient, 2013; Colquitt, 2012; Chetty & Neeraja, 2017).

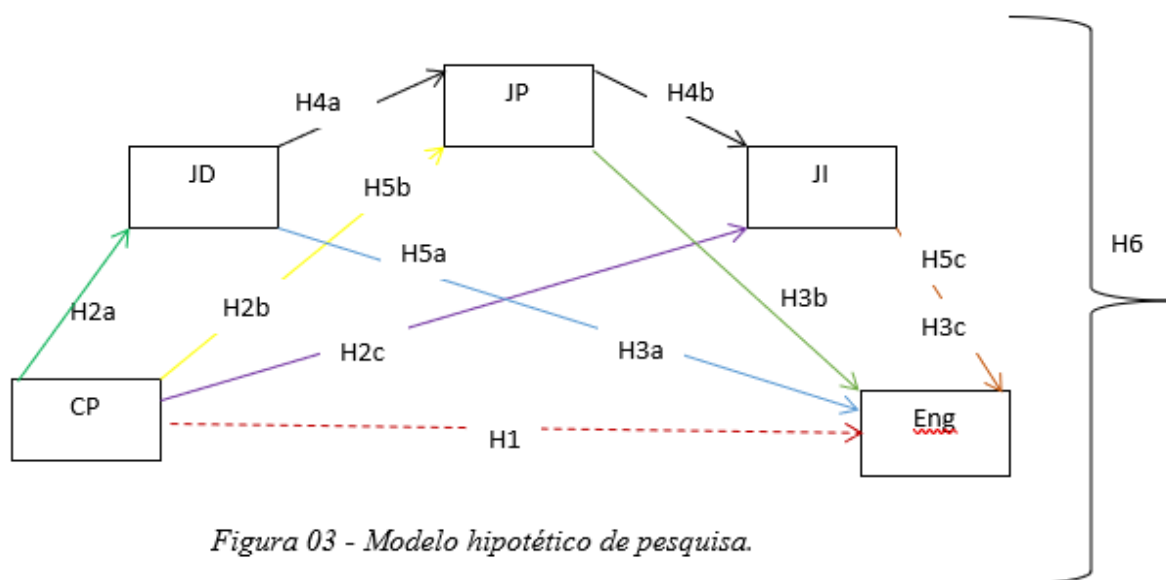
Como resultados de relações equitativas nas organizações, o engajamento coaduna com a maneira do trabalhador exercer o seu trabalho, trazendo-lhe uma sensação de bem-estar, independente da função e da organização que esteja inserido. Difere-se do comprometimento com o trabalho, pois não foca exatamente nos objetivos e resultados planejados para determinados tempos. Então, engajar-se é uma forma prazerosa que o indivíduo propõe em sua vida laboral (He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016; Schaufeli, 2018).

O engajamento apresenta-se como comportamentos positivos nas realizações das tarefas organizacionais, trazendo equilíbrios físicos e psicológicos entre as demandas e os desempenhos do trabalhador. Além disto, ser engajado não traduz o exagero com o trabalho, pois não eleva seus afazeres acima da família, vida social, lazer e saúde (Schaufeli, Dijkstra & Vazquez, 2013; Schaufeli, 2018).

O engajamento é compreendido como fenômeno que abrange o Vigor - o quanto o trabalhador se sente energizado, fortalecido e vibrante no trabalho; a Dedicção - é o modo como ele se sente conectado e entusiasmado em suas tarefas; a Concentração - que demonstra como se sente completamente imerso e absorvido nas tarefas propostas em seu trabalho. Contudo, neste estudo, este construto é operacionalizado em sua dimensão de segunda ordem, pois os três fatores se compõem em uma estrutura unidimensional.

Portanto, o objetivo deste estudo é investigar sobre engajamento no contexto do trabalho docente, especialmente, o quanto é influenciado por carga psicológica. Esta

influência pode ser direta ou indireta, quando é mediada por percepção de justiça. Como se observa nas relações representadas na Figura 03.



Nota: CP = Carga Psicológica, Eng = Engajamento, JD = Justiça Distributiva, JP = Justiça Processual, JI = Justiça Interacional.

Considerando a importância da justiça distributiva, processual e interacional para atenuar a relação entre carga psicológica e engajamento, este estudo investiga o quanto os professores são capazes de serem engajados, mesmo diante de altas pressões psicológicas para realizar as tarefas e como a percepção justiça medeia esta relação. Consequentemente, como o modelo Demandas e Recursos do trabalho (RDT) contribui nas percepções destas relações, quando aliado às concepções de Justiça organizacional.

Carga psicológica e Engajamento

As demandas de trabalho podem ser consideradas fontes estressoras quando requer esforços excessivos e impactam os custos cognitivos, físicos e emocionais dos trabalhadores (Bakker & Demerouti, 2017). Neste sentido, a carga psicológica de professores é uma demanda desafiadora que apresenta aspectos que pode acarretar adoecimentos. Logo, quando

relacionada ao trabalho docente, compromete suas competências didáticas e pedagógicas, de certa maneira, o engajamento (Bakker & Demerouti, 2018). Ademais, para identificar as características da carga psicológica de professores, consideram-se as dificuldades relacionadas à organização do trabalho, especialmente, a desproporcionalidade entre o salário e as responsabilidades exercidas. (Carlotto; Pizzinato & Barcinski, 2012; Neves, 2014; Viana & Machado, 2016; Breevaart & Bakker, 2018).

Contudo, a prática docente exige grandes esforços, desgastam energias psicológicas dos professores para exercer a função, sentindo-se pressionados com a sobrecarga, conseqüentemente, desempenham menos. Logo, mesmo mediante esforços psicológicos intensos, quando o trabalhador percebe justiça em seu contexto de trabalho, podem aumentar os seus níveis de engajamento (He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016; Schaufeli, 2018).

Entretanto, quando os professores têm vigor, dedicação e concentração, para a realizarem ações propostas no ambiente de trabalho, desempenham melhor (Crawford et al, 2010; Hakanen & Roodt, 2010; Bakker & Demerouti, 2014; Breevaart & Bakker, 2018). Ao contrário, um docente, com alta carga psicológica, pode entrar numa espiral negativo de ações e reações que contribuem para sua ineficácia nos trabalhos. Logo, também contribui para a falta de confiança no trabalho realizado, especialmente, quando se exige uma solução de problemas imediatos, comprometendo os seus níveis de engajamento (Carlotto 2010; Neves, 2014; Bakker & Demerouti, 2014; Viana & Machado, 2016; Nunes & Oliveira, 2017). Baseando-se nestas discussões, levanta-se a seguinte hipótese: H1. Carga psicológica é negativamente associada com engajamento.

Carga psicológica e Percepção de Justiça

As cargas psicológicas são derivadas, principalmente, dos elementos do processo de trabalho que são fontes de estresses. Contudo, ainda, exigem níveis maiores de concentração

dos trabalhadores, colaborando nas relações com desafios da realização de tarefas, nas colaborações com colegas e na interdependência para alcançar os resultados (Crawford et al., 2010; Hakanen & Roodt, 2010; Breevaart & Bakker, 2018).

Por conseguinte, a carga psicológica é destaque em estudos teóricos e empíricos, como exigência de atenção e concentração, dentre outros fatores que a compõe, sendo interpretada como influência direta no desempenho no trabalho, quando comparada ao esforço físico. Por outro lado, as consequências das elevadas demandas psicológicas, em tempo e intensidade, estão relacionadas não somente à saúde psicológica, como também à saúde física do trabalhador (Crawford et al., 2010; Hakanen & Roodt, 2010; Breevaart & Bakker, 2018).

Contudo, na docência, ainda tem o desinteresse dos alunos pelos estudos, casos de indisciplina, violência e atos infracionais nas escolas que afetam negativamente o psicológico dos professores. Além disto, soma-se a má remuneração e as condições de trabalho, principalmente a carga horária excessiva. Estas e outras são as principais causas de angústia e fobia que produzem problemas psicológicos graves, entre outras doenças que afastam os professores do trabalho (Carlotto, 2010; Chan, Chen & Chong, 2010; Dollard & Bakker, 2010; Garrick, Winwood, Mak, Cathcart, Bakker & Lushington, 2014; Breevaart & Bakker, 2018).

Ademais, a diversidade do contexto de trabalho docente é um fator bastante comprometedor do engajamento, pois exige recursos de trabalho diferenciado para atender as necessidades práticas desta profissão. Diante disto, muitos professores pensam em desistir e abandonar suas funções, por se sentirem sem equilíbrio emocional para proporcionar qualidade no ensino-aprendizagem (Carlotto; Pizzinato & Barcinski, 2012; Chan, Chen & Chong, 2010; Dollard & Bakker, 2010; Garrick, Winwood, Mak, Cathcart, Bakker & Lushington, 2014; Breevaart & Bakker, 2018).

Entretanto, quando se relaciona aos comportamentos de percepções de justiça, estes aspectos podem atenuar de forma positiva, contribuindo para o engajamento. (Colquitt, 2012; Cojuharenco & Patient, 2013). Para tanto, estudos expõem que as percepções de justiça dos trabalhadores interferem nas emoções, afetos, atitudes e comportamentos nos ambientes de trabalho (Cole, Bernerth, Walte, & Holt, 2010). Ou seja, trabalhadores que recebem respostas justas são mais participativos e mais engajados e desempenham melhores. Ao contrário, quando recebem respostas injustas, apresentam atitudes e comportamentos negativos, consequentemente, desempenham menos.

Baseando-se nesses estudos, tem-se que: a carga psicológica é negativamente associada com justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional, respectivamente, H2a, H2b e H2c. Ademais, tem-se a H4a, justiça distributiva é positivamente relacionada com a justiça processual e H4b, justiça processual é positivamente relacionada com justiça interacional.

Percepção de Justiça e Engajamento

Os professores mais engajados no trabalho são aqueles que se sentem bem tratados com dignidade e respeito, como também inseridos nos processos de decisões organizacionais. (He, Zhu, & Zheng, 2014). Neste sentido, a justiça distributiva, baseada na teoria da equidade, explica este poder significativo dos aspectos relacionados à natureza das tarefas, pois os indivíduos quando sentem associados aos resultados e percebem que as distribuições das atividades foram justas, tendem ser mais vigorosos, dedicados e concentrados no que fazem (Strom, Sears, & Kelly, 2014; Firoozi, Kazemi & Sayadi, 2017; Breevaart & Bakker, 2018).

A justiça processual pode ser preditora de atitudes e comportamentos dos trabalhadores, durante uma mudança na organização. Em especial, em ambientes com incertezas, por ter a capacidade de afetar o resultado da satisfação, bem como as atitudes de

grande ordem, confiança, compromissos e comportamentos cooperativos (Monteiro & Mourão, 2016; Firoozi, Kazemi & Sayadi, 2017).

Contudo, a busca pela mudança, para um melhor ambiente trabalho, alia-se aos trabalhos em equipe que exigem assertividades, requerem iniciativas pessoais para elaboração dos objetivos e resiliências para realizações das demandas físicas e psicológicas. Para, além disto, alguns estudos demonstram que são necessários caminhos diferentes para o processo ensino-aprendizagem, pois cada vez mais os professores perdem suas saúdes, comprometem suas competências didáticas e pedagógicas por altas demandas de trabalho e poucos recursos de trabalho (Carlotto; Pizzinato & Barcinski, 2012; Neves, 2014; Viana & Machado, 2016; Breevaart & Bakker, 2018).

Existem quatro razões pelas quais os professores se engajam em suas atividades. A primeira se relaciona às emoções positivas que os profissionais vivenciam, podendo ser felicidade e entusiasmo no ambiente de trabalho. Segunda razão é porque manifestam aspectos físicos e psicológicos saudáveis. Terceira é quando podem criar os seus próprios recursos pessoais e recursos de trabalho. E a quarta razão se refere à transferência de engajamento de um trabalhador para outro, nos processos práticos de interação (Bakker & Bal, 2010; Breevaart & Bakker, 2018).

Estas perspectivas coadunam com a justiça interacional, pois a qualidade do tratamento interpessoal que, o trabalhador recebe pelo seu líder, durante a aplicação dos procedimentos, é essencial ao lado humano das práticas organizacionais, isto é, ao modo pelo qual a gestão (aqueles que controlam as recompensas e recursos) se comporta em relação aos recebedores da justiça (Cojuharenco & Patient, 2013; Zhu, & Zheng, 2014;).

Portanto, levantam-se as seguintes hipóteses: H3a - Justiça distributiva, H3b - Justiça processual e H3c - Justiça interacional relacionam diretamente e positivamente com engajamento.

Mediação de Percepção de Justiça entre Carga psicológica e Engajamento

Para mediar as relações entre carga psicologia e engajamento, as percepções de justiça, quando relacionadas às decisões organizacionais, podem contribuir para melhores resultados. Sendo assim, não basta reconhecer as consequências da falta de justiça nas organizações, mas é necessário identificar o que antecede os sentimentos de injustiça e as formas de reposição da justiça (Mendonça et al, 2003; He, Zhu, & Zheng; 2014; Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016).

Analogamente, considera-se que os recursos trabalhos, pelo viés das percepções de justiça, assumem um papel fundamental para atenuar as situações adversas do trabalho docente. Portanto, podem promover vigor no trabalho, aumentando a dedicação para as tarefas, como também a concentração para as realizar (Chou, Chou, Jiang & Klein, 2013; Monteiro & Mourão, 2016; Schaufeli, 2018).

Assim, é que foram estabelecidas as seguintes hipóteses: H5a, H5b e H5c - Justiça distributiva, processual e interacional medeiam a relação entre carga psicológica e engajamento. H6 - Existe um poder de explicação melhor entre a carga psicológica e o engajamento quando mediados triplamente por justiça distributiva, processual e interacional.

Método

Participantes

Participaram, deste estudo, 528 professores da Educação Básica Estadual Pública de Goiás. A maioria do gênero feminino 69,1%, (DV=0,46), média de 43 anos de idade (DV= 7,87), 81,6% com especializações (DV= 0,43), 80,3% efetivos, (DV=0,80), 86% são regentes em sala de aula, (DV= 0,80), 59,7% com carga horária de 40 horas/aula (DV= 0,61). Quanto ao tempo de serviço, correspondeu a 10,2 anos (DV=4,5).

Procedimentos

A aplicação dos questionários aconteceu mediante autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para isto, o responsável comunicou aos participantes os objetivos da pesquisa e a forma de acesso via link docs.google e físico. Após os combinados e aceites, os professores receberam por meio de papel ou e-mail os questionários de forma anônima e confidencial para que pudessem respondê-los. Foram enviados 1152 questionários via e-mails, com um retorno de 460 participantes. Quanto à aplicação via papel e lápis, foram entregues 100 questionários, com um retorno de 68 questionários, somando-se 528 participantes.

A pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, através do Parecer número 1.990.979, sido realizados os procedimentos éticos, conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito à pesquisa com seres humanos (Amaral Filho, 2017; Brasil, 2018).

Medidas

Todas as medidas basearam em escalas de Likert de cinco pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Carga psicológica: Subescala de versão brasileira de 05 itens de Tamayo, Pinheiro, Tróccoli, & Paz, (2000), da Escala de Suporte Organizacional Percebido (ESOP). Exemplo de itens: “No meu trabalho há pressão quanto ao prazo para se completar as tarefas”. Foram obtidos, neste estudo, os ajustes de ($\chi^2 / gl = 2,47$; GFI = 0,99; CFI = 0,99; RMSEA = .05), com um coeficiente alfa de = 0,70.

Percepção de Justiça Organizacional - PJO: versão validada no Brasil por Mendonça et al (2003) e em processo de novas evidências de validade com professores da educação básica por Martins & Mendonça (2019), usando 06 itens da Justiça distributiva, por exemplo: “Jd-1. Sou recompensado de maneira justa por minha responsabilidade no

trabalho”. Com 07 itens de Justiça processual, por exemplo: “Jp-1. A minha empresa procura coletar informações precisas antes de tomar as decisões”. E os 07 itens de Justiça Interacional – Ji: “Ji-1. Ao se relacionar com os empregados o meu chefe consegue superar os favorecimentos pessoais”. Foram obtidos, neste estudo, os ajustes de ($\chi^2 / gl = 4,18$; GFI = 0,90; CFI = 0,94; RMSEA = .08), com um coeficiente alfa de = 0,93.

Engajamento (UWES-09): Adaptada e validada no Brasil por Vazquez et al (2015), em processo de validação com professores da educação básica por Martins & Mendonça (2019), com 03 itens da dimensão vigor, 03 itens de dedicação e 03 itens de concentração. Exemplo de itens: vigor 2. “Sinto-me forte e vigoroso no meu trabalho”. A dedicação 1. “Meu trabalho me inspira”. A Concentração 1. Tenho orgulho do trabalho que realizo”. Foram obtidos, neste estudo, os ajustes de ($\chi^2 / gl = 2,53$ GFI = 0,98; CFI = 0,98; RMSEA = .05), com um coeficiente alfa = 0,92.

Variáveis de controle: Sociodemográficos: Gênero (1- feminino e 2 - masculino), idade (números de anos), estado civil (1 – solteiro (a), 2 – casado (a), 3 – união estável, 4 – divorciado (a), 5 – viúvo (a)), escolaridade (1. Graduação, 2. Especialização, 3. Mestrado, 4. Doutorado, 5. Pós-Doutorado) e laborais (tempo de trabalho: 1. < 1 ano, 2. 1 a 3 anos, 3. 4 a 5 anos, 4. 6 a 10 anos, 5. 11 a 15 anos, 6. 16 a 20 anos, 7. > 20 anos), carga horária (1. 20 horas/aula, 2. 30 horas/aula, 3. 40 horas/aula, 4. 40 horas/aula + substitutivas), função (1. professor (a) regente, 2. Professor em função de chefia) e vínculo funcional: 1. Efetivo, 2. Contrato indeterminado, 3. Contrato determinado, 4. Termo Resolutivo, 5. Prestação de serviços).

Resultados

Através dos dados coletados, realizou-se um conjunto de Análises Fatoriais Confirmatórias (AFCs) no SPSS, 22.0 e AMOS 2.2 para examinar a validade discriminante das medidas e para teste do modelo de mediação, usou-se o PROCESS, 22.0. Logo, o modelo

hipotetizado de cinco fatores (carga psicológica, justiça distributiva, processual e interacional e engajamento) apresentou um bom ajuste (GFI =1,000; CFI = 1,000; RMSEA = .02 e $p < .001$). Portanto, o viés de método comum não representou ameaças aos resultados (Provan, Sydow & Podsakoff, 2017).

Análise descritiva

Em consonância à análise descritiva feita, a tabela 10 apresenta as médias, os desvios-padrão e as correlações entre as variáveis de pesquisa. Portanto, os resultados ressaltam que carga psicológica, justiça distributiva, justiça processual, justiça interacional e engajamento são significativamente relacionados.

Logo, a carga psicológica correlacionou de forma negativa e significativa com Engajamento ($r=-,136$; $p<0,001$), Justiça distributiva ($r=-,206$; $p<0,001$), Justiça processual ($r=-,122$; $p<0,001$), Justiça interacional ($r=-,186$; $p<0,001$). Ademais, as dimensões justiça distributiva ($r=0,196$; $p<0,001$), processual ($r=0,232$; $p<0,001$) e interacional ($r=0,288$; $p<0,01$), correlacionaram, respectivamente, de forma positiva e significativa com Engajamento.

Tabela 10 - *Estatística descritiva, médias, desvios-padrão e correlações.*

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Gênero	1,3	,47	-						
2. Carga Horária	3,3	,61	,048	-					
3. Tempo de trabalho	4,5	1,6	,129**	,118**	-				
4. Engajamento	4,8	,56	-,099*	,048	,029	-			
5. Carga Psicológica	3,2	,93	,027	,033	,051	-,136**	-		
6. Justiça distributiva	2,2	,93	-,090*	,002	,013	,196**	-,206**	-	
7. Justiça processual	3,4	1.1	-,090*	,002	,013	,232**	-,122**	,209**	-
8. Justiça interacional	3,6	1.0	-,090*	,002	,013	,288**	-,186**	,171**	,789**

* $p<.05$ ** $p<.001$

Teste das hipóteses

Relativamente às hipóteses, testou-se um conjunto de modelos de regressão múltipla. Para tanto, adotou-se o modelo 6 (Hayes, 2013), para testar a mediação tripla, sugerindo que a relação entre carga psicológica (variável independente) e engajamento (variável dependente) é mediada por justiça distributiva (mediador 1), justiça processual (mediador 2) e justiça interacional (mediador 3). Portanto, testou-se cada percurso, disposto na figura 1 do estudo. As estimativas encontradas basearam-se em 5.000 amostras de bootstrap. Ademais, os efeitos foram estimados pelo viés corrigido (VC), usando do recurso de 95% do intervalo de confiança dos dados (IC). Além disto, adicionou-se a variável gênero para controlar todas as equações.

Conforme apresentado na tabela 2, que segue adiante, a hipótese 1 que sugeria que carga psicológica seria negativamente associada com engajamento foi suportada, conforme os resultados ($b = -.03$, $t_{(525)} = -1,4$, $p < .002$). Por conseguinte, ao testar a correlação entre carga psicológica com justiça distributiva (H2a) ($b = -.25$, $t_{(525)} = -5,6$, $p < .001$), com justiça processual (H2b) ($b = -.07$, $t_{(524)} = 1,4$, $p < .15$), e com justiça interacional (H2c) ($b = -.11$, $t_{(523)} = -3,5$, $p < .005$), suportou-se, respectivamente, a H2a e H2c, porém, não suportou a H2b.

Logo, os resultados também suportaram a hipótese 3a e hipótese 3c que sugeriam, respectivamente, correlações diretas e positivas dos mediadores: justiça distributiva ($b = .07$, $t_{(522)} = 3,0$, $p < .003$), e justiça interacional ($b = .13$, $t_{(522)} = 3,7$, $p < .002$) com engajamento. Consequentemente, a hipótese 3b, justiça processual com engajamento ($b = -.01$, $t_{(522)} = -3,7$, $p < .8$), não apresentou correlação significativa, não suportando esta hipótese.

Seguidamente, testou-se a hipótese 4a, que afirmava que justiça distributiva (mediador 1) seria positivamente relacionada justiça processual (mediador 2) ($b = .23$, $t_{(524)} = 5,1$, $p = .000$) e Hipótese 4b, que justiça processual seria positivamente relacionada com justiça

interacional (mediador 3) ($b = .78$ $t_{(523)} = 28$, $p = .000$). Para estas perspectivas, as hipóteses foram confirmadas.

Portanto, os resultados demonstram que o modelo hipotetizado de tripla mediação foi confirmado. Contudo, as relações que envolviam somente a justiça processual não trouxeram significâncias. Este aspecto pode ser esclarecido mediante o contexto da educação básica estadual pública, pois relaciona-se aos procedimentos de distribuições de funções, promoções, mecanismos de seleções adotadas internamente, pautadas em imperativos legais e estatutários e de origem externa aos espaços de trabalho (Rego, 2002; Libâneo, 2016; Oliveira, 2017).

Assim posto, o contexto pesquisado difere das demais organizacionais, pois os procedimentos são de origem externa, proveniente de políticas e práticas dos líderes de ordem indireta. Consequentemente, os professores adotam procedimentos dos quais não participaram na elaboração. Não é um resultado inadequado, mas uma evidência do que realmente é a especificidade deste ambiente de trabalho, pois algumas características individuais de processos não fazem parte das percepções dos professores. Ou seja, a justiça processual separada das demais justiças não é percebida, porém em junção com a justiça distributiva e interacional colabora nos resultados mais positivos para a promoção do engajamento.

Logo, as análises dispõem que existe associação negativa entre carga psicológica e engajamento ($b = -.08$, $t_{(525)} = -3.1$, $p = .002$), mas quando se introduziu a justiça distributiva, processual e interacional, como mediadoras, os resultados desmonstram que a carga psicologia fez menor efeito sobre o engajamento ($b = -.03$, $t_{(525)} = -1.3$, $p = .002$). Assim, o modelo de mediação tripla hipotetizado foi confirmado, pois com a inserção dos três mediadores, o efeito diminuiu em 5%, demonstrando uma mediação total.

Portanto, a diferença da variância explicada mostra que os fatores de primeira ordem da percepção justiça, quando tomados em conjunto, colabora para atenuar as pressões da carga psicológica sobre o engajamento, explicando 17% da variância do engajamento dos professores ($R^2 = .15$ para $R^2 = .32$ ($\Delta R^2 = .17$). Posto que o poder de explicação aumenta ao mesmo tempo que o efeito diminui no modelo de mediação sugerido. Conforme a tabela 11:

Tabela 11 – *Efeitos diretos e indiretos de carga psicológica e engajamento*

	JD			JP			JI			Engajamento		
	Coef.	T	p	Coef.	t	p	Coef.	t	p	Coef.	t	p
Sexo	-.29	-3.2	.001	-.01	-.14	.88	-.07	-1,2	.21	-.03	-.57	.56
CP (Efeito direto)	-.25	-5.1	.000	-.07	-1,4	.15	-.11	-3,5	.005	-.08	-3,1	.002
JD				.23	5.5	.000				.07	3.0	.003
JP							.78	28,0	.000	-.01	-3.7	.08
JI										.13	3.7	.002
CP (Efeito indireto)										-.03	-1.3	.01
$R^2 = .15$												
$R^2 = .32$												
$\Delta R^2 = .17$												

Nota: CP = Carga Psicológica, Eng = Engajamento, JD = Justiça Distributiva, JP = Justiça Processual, JI = Justiça Interacional. *** $p \leq 0.000$ ** $p \leq 0.01$ * $p \leq 0.005$

Em vista disto, testou-se a magnitude e a significância do efeito indireto padronizado do estudo: Efeito indireto 1 (Hipótese 5a): carga psicológica, justiça distributiva e engajamento; Efeito Indireto 4 (Hipótese 5c): carga psicológica, justiça interacional e engajamento). Efeito Indireto 7 (Hipótese 5d): carga psicológica, justiça distributiva, justiça processual, justiça interacional e engajamento.

Relativamente, as hipóteses que sugeriram que o relacionamento significativo entre carga psicológica e engajamento era mediado de forma indireta e significativa, respectivamente, foram suportadas, conforme resultados:

Os resultados apresentados na tabela 12 demonstraram que os intervalos de confiança não passaram pelo “0”, indicando que a percepção de justiça medeia significativamente a relação entre carga psicológica e engajamento. Isto posto, a Hipótese 6 é confirmada, pois

quando se tem carga psicológica elevada, sendo mediada por este recurso organizacional, percebe-se mais elevado o nível do engajamento dos professores.

Tabela 12 - *Efeito indireto padronizado da carga psicológica e engajamento*

	Bootstrapping		
	VC	95%	IC
	baixo		alto
<i>Efeitos indiretos</i>			
Ind 1 – Carga psicológica – Justiça Distributiva – Engajamento	.23	,07	,76
Ind 4 – Carga psicológica – Justiça interacional – Engajamento	,08	,03	,28
Ind 7 – Carga psicológica – Justiça Distributiva – Justiça Processual, Justiça Interacional - Engajamento	,18	,06	,60

Discussões

Esta pesquisa objetivou analisar como a carga psicológica interfere no nível de engajamento docente. Além disto, demonstrou-se que justiça distributiva, processual e interacional dos professores são mediadores na relação entre carga psicológica e engajamento, quando foram controlados com a variável controle - gênero.

Portanto, marca a especificidade da educação básica estadual pública, que implica o reconhecimento de desejo, de perfil, de atribuições e competências necessárias para a atuação docente. Ou seja, pressupõe-se que o papel do professor, seus compromissos éticos e suas contribuições para a sociedade precisam estar bem definidos e respaldados pelo conjunto de processos da gestão educacional (Nunes & Oliveira, 2017; Monteiro & Mourão, 2016; Hosgorur, Altinkurt & Kan, 2017; Firoozi, Kazemi, & Sayadi, 2017; Breevart & Bakker, 2018).

Para, além disto, os resultados apresentaram que a relação entre carga psicológica e engajamento, quando mediada por justiça distributiva, processual e interacional, em conjunto, atenua situações adversas, contribuindo para melhores processos de ensinagem e aprendizagem. (Carlotto; Pizzinato & Barcinski, 2012; Neves, 2014; Zhu, & Zheng; 2014;

He, Strom, Sears, & Kelly, 2014; Martins & Oliveira, 2015; Oliveira & Ferreira, 2016; Viana & Machado, 2016).

Destarte, os novos achados, contribuem para o entendimento sobre antecedentes de engajamento docente. Igualmente, os resultados suportaram o modelo hipotético de mediação tripla, apresentando três caminhos diferentes de carga psicológica para o engajamento dos professores.

Primeiramente, a justiça distributiva medeia o efeito de carga psicológica no engajamento dos professores. Portanto, este resultado está de acordo com a teoria da Justiça Organizacional, pois, mesmo com altas cargas de trabalho, quando o professor se sente pertencido, reconhecido nas tomadas de decisão e interagido com o processo de ensino-aprendizagem, engajam mais (Masagão & Ferreira, 2015; Monteiro & Mourão, 2016; Monteiro & Mourão, 2016; Hosgorur, Altinkurt & Kan, 2017; Firoozi, Kazemi, & Sayadi, 2017).

Em consonância, com a teoria do modelo RDT, pressupõe-se em cada profissão a sua própria especificidade. Então, neste estudo, tem-se como demandas de trabalho (carga psicológica) e recursos de trabalho (justiça distributiva, processual e interacional), atenuando as pressões psicológicas, gerando melhores níveis de engajamento. Portanto, constitui-se um modelo teórico com características aplicáveis em várias configurações laborais, independentemente das exigências e recursos envolvidos (Vazquez et al, 2015; Bakker & Demerouti, 2018; Schaufeli, 2018; Breevaart, & Bakker, 2018).

Relativamente, ao segundo caminho proposto para análise, revelou-se que justiça interacional medeia positivamente a relação entre carga psicológica e engajamento. Este achado está em consonância com as concepções sobre engajamento e seu poder de influenciar ações práticas inovadoras e melhores desempenhos (Monteiro & Mourão, 2016; Hosgorur,

Altinkurt & Kan, 2017; Firoozi, Kazemi, & Sayadi, 2017; Bakker & Demerouti, 2018; Schaufeli, 2018).

Além disso, o terceiro caminho entre carga psicológica e engajamento incluiu três mediadores - justiça distributiva, processual e interacional, coletivamente. Assim, fundamenta-se nos aspectos positivos dos professores, pois quando estão mais reconhecidos, confiantes nas relações com a equipe de trabalho, podem-se ter mais vigor na sua prática, conseqüentemente, garantindo melhores planejamentos, gestão de sala e desempenhos dos alunos.

Logo, podem ser dedicados e concentrados nas tarefas por experimentarem mais estados positivos. Assim, tornam-se capazes de novas ideias e ampliação de conhecimentos, pois professores mais atentos às atividades laborais garantem melhores níveis de engajamento (Vazquez et al, 2015; Bakker & Demerouti, 2018; Schaufeli, 2018)

Considerações finais

Em geral, os resultados levantaram questionamentos e discussões importantes sobre as naturezas das relações testadas, revelando diferentes caminhos possíveis a partir da carga psicológica e engajamento docente, que é uma contribuição empírica importante da pesquisa para a literatura. Porquanto, discute-se, por consciência das habilidades dos professores em produzir e aplicar ideias, considerando o estudo como apropriado para potencializar seus conhecimentos sobre as temáticas que envolvem as práticas de ensino e aprendizagem na educação básica.

Relativamente às limitações, o modelo teórico foi testado somente na pesquisa transversal, pois não discutiu as correlações das variáveis em tempos diferentes. Para tal aspecto, seria importante explorar os dados em estudos longitudinais, de multiníveis e diários (Bakker & Demerouti, 2008; Schaufeli, 2018; Breevart & Bakker, 2018). Além disto, outra

limitação se refere à natureza de autorrelato, que o condicionou somente num viés de medição.

Limita-se também pela medida da carga psicológica, compreende-se que poderia ter feito uso de outras escalas, que apresentasse outras cargas, como por exemplo, emocionais e físicas. Assim, permitisse diferentes percepções e cruzamentos de hipóteses. Além do exposto, o modelo teórico hipotetizado permite outras pesquisas, oportunizando discussões em contextos de educação básica não pública.

À guisa de conclusões e agenda, as correlações exploradas neste estudo fornecem novas discussões teóricas e práticas que podem contribuir nos modelos já existentes, ampliando os estudos sobre Demandas e Recursos do trabalho (RDT), explicando sobre os antecedentes de engajamento de professores da educação básica pública. Além disto, produz insights úteis sobre o papel dos recursos organizacionais em atenuar as relações entre carga psicológica e engajamento.

Logo, refletir sobre as contribuições proeminentes de justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional e os seus caminhos, que sendo intencionais, podem aumentar engajamento no trabalho. Em futuras pesquisas, o modelo testado pode ser expandido, considerando outras correlações com outras variáveis do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou analisar parte do modelo teórico Demandas e Recursos do Trabalho (RDT), demonstrando a influência de demandas do trabalho (operacionalizada por carga psicológica) e recursos do trabalho (operacionalizada por percepção de justiça) sobre o engajamento docente, bem como investigá-los como seus antecedentes.

Para tanto, um primeiro estudo foi feito através de uma revisão da literatura para avaliar a produção científica do engajamento em professores da educação básica de 2009 a 2019, referindo-se ao seus antecedentes e consequentes. Atendendo aos objetivos propostos, reportou-se a metodologia de revisão sistemática, que consistiu em um método estruturado para identificar estudos com os descritores *work engagement of teachers*.

Os achados sugeriram que o gerenciamento dos níveis de demandas de trabalho contribui para os seus aspectos mais positivos. Para tanto, os estudos trazem exemplos de intervenções que colaboram nesta redução ou bom relacionamento com as especificidades da atuação docente, consequentemente, para os processos de vigor, dedicação e concentração dos professores da educação básica.

Os resultados ratificaram o caráter contemporâneo, bem como a incipiência das pesquisas quanto ao tema na realidade nacional, o que, em última análise, desvela grandes oportunidades de realização de estudos que contribuam com a construção de modelos teóricos mais consistentes para se melhor compreender e usufruir dos benefícios da promoção do engajamento no contexto da educação básica brasileira.

O segundo estudo objetivou reunir evidências de validade de estrutura interna e de variância das médias entre grupos de gênero e função no trabalho (chefia e regência), bem como de validade convergente da UWES-9, em professores da Educação Básica Estadual de Pública. Pelo exposto, os resultados mostraram índices psicométricos do modelo unidimensional adequados, assim, a escala se correlacionou bem no contexto de pesquisa.

Relativamente à variância das médias entre grupos, ao considerar o gênero, percebeu-se que esta variável demográfica não apresenta uma diferença significativa entre homens e mulheres na amostra.

Ao contrário disto, o grupo referente à função exercida pelos professores, chefia ou regência, os dados apresentaram uma diferença significativa, ou seja, os níveis de engajamento podem variar de acordo com a função exercida e o contexto de trabalho. Quanto às correlações com variáveis externas (convergências com outras variáveis), os resultados apresentaram que o engajamento se correlaciona de forma significativa com percepção de justiça total e também com todas as suas dimensões.

Seguidamente, um terceiro estudo reuniu novas evidências de validade da Escala de Percepção de Justiça Organizacional. Para tanto, considerou que os fatores justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional, que se compõem esta medida, são antecedentes de engajamento bastante testados em contextos organizacionais, com diversos trabalhadores, mas não com professores da Educação Básica Estadual Pública. Logo, considerou-se as especificidades desta função e também a importância de perceber o ajuste desta escala, nesta amostra, antes de testá-la no modelo de pesquisa. Para atingir o objetivo mencionado, o estudo também se utilizou de diferentes análises: descritiva, confirmatória e convergente.

Encontrou-se, então, invariância fatorial de alguns itens em relação à estrutura empírica anterior, mas com algumas pontuações maiores, o que garante maior generalidade e confiabilidade na utilização da referida escala. Esta nova evidência de validade permite que se avalie o grau de percepções de cada dimensão, numa perspectiva dos professores da educação básica, tanto nas condições de distribuição de trabalho e grau de contentamento com colegas e chefias, quanto nas características mais intrínsecas às tarefas e nos relacionamentos entre pares nos ambientes organizacionais.

Então, a escala apresentou-se fidedigna àquilo que objetivava avaliar, e se configurou como uma importante ferramenta nas percepções de justiça entre os trabalhadores no âmbito educacional. Recomenda-se que haja sua replicação em outras organizações educacionais não públicas, com características culturais distintas e estrutura organizacional diversificada em relação às utilizadas, tanto em sua validação original quanto neste estudo.

O quarto estudo verificou as diferenças dos níveis de engajamento em três etapas distintas, como os mesmos professores, relativamente às pressões exercidas em momentos de avaliações externas. Os resultados encontrados corroboram com estudos internacionais e nacionais que sugerem diferenças nas médias de engajamento quando se considera o grupo ocupacional, contexto de trabalho e tempo de pesquisa.

Desta forma, as estimativas obtidas apresentaram diferenças entre os níveis de engajamento para os mesmos indivíduos em tempos diferentes. Portanto, evidencia que o contexto educacional tem suas especificidades, que contribuem por modificar os estados de engajamento docente a cada etapa de suas atividades. Assim, este estudo oportuniza olhares iniciais sobre as diferenças entre tempos e contexto de coleta. Logo, as ações interventivas, que colaborariam com o equilíbrio deste comportamento, são essenciais para o alcance dos melhores resultados e garantir a sua saúde mental.

O quinto estudo examinou o efeito da carga psicológica sobre o engajamento no trabalho, mediada pela percepção de justiça. Os achados revelaram que a sobrecarga de trabalho tende a respaldar baixos níveis de engajamento. Portanto, os resultados suportaram o modelo hipotético de mediação tripla, apresentando três caminhos diferentes de carga psicológica para o engajamento dos professores.

Primeiramente, a justiça distributiva medeia o efeito de carga psicológica no engajamento dos professores. Então, quando os professores se sentem pertencidos, reconhecidos nas tomadas de decisão e interagidos com o processo de ensino-aprendizagem,

mesmo com altas cargas de trabalho, engajam mais nas atividades propostas. Relativamente, ao segundo caminho, proposto para análise, revelou-se que justiça interacional medeia positivamente a relação entre carga psicológica e engajamento. Este achado está em consonância com as concepções sobre engajamento e seu poder de influenciar as motivações e as ações práticas inovadoras (Schaufeli, 2018).

Além disso, o terceiro caminho entre carga psicológica e engajamento incluiu três mediadores - justiça distributiva, processual e interacional, coletivamente. Assim, fundamenta-se nos aspectos positivos dos professores, pois quando estão mais reconhecidos, confiantes nas relações com a equipe de trabalho, podem-se ter mais vigor na sua prática, conseqüentemente, garantindo melhores planejamentos, gestão de sala e desempenhos dos alunos (Breevart & Bakker, 2018). Logo, podem ser dedicados e concentrados nas tarefas por experimentar mais estados positivos. Assim, tornam-se capazes de novas ideias e ampliação de conhecimentos, pois trabalhadores mais atentos às atividades laborais garantem melhores níveis de engajamento.

Portanto, a Secretaria de Estado de Educação - SEE, a partir dos resultados, pode planejar ações interventivas de percepção de justiça no trabalho para contribuição nos estados mais positivos dos professores. Inicialmente, os recursos de formação continuada são essenciais, pois possibilitam pontencialidades das competências das atribuições docentes, como também oportuniza novos conhecimentos. Entretanto, estas formações precisam ser planejadas através das evidências, pois, assim, será trabalhado o que realmente importa para cada professor. Não obstante, servirá para elevar a competência cognitiva e emocional de cada profissional.

Contudo, a formação dos gestores, especialmente os recentes na gestão escolar, também é importante, pois colabora na sua percepção das necessidades emocionais de seus professores. É uma maneira de capacitá-los na perspectiva de suporte efetivo e servir como

modelos positivos. Além disto, é maneira de potencializá-los para elevar as técnicas de melhores intervenções e com eficácia para o engajamento. Assim, os cursos de treinamento nas unidades escolares podem visar na construção e manutenção de recursos pessoais, por exemplo, eficácia, otimismo e resiliência. Portanto, serão relevantes nas situações de mudanças organizacionais negativas (por exemplo, redução salarial ou atrasos) e nas pressões para alcances das metas educacionais. O mais importante é reconhecer que um ambiente cheio de confiança e resiliência contribui para aquisição do vigor, da dedicação e da concentração dos professores.

Esta tese, entretanto, procurou demonstrar através dos estudos desenvolvidos, contribuições teóricas e práticas importantes para a Educação Básica Estadual Pública. Tomado o conjunto de estudos, buscou-se preencher lacunas encontradas no campo de pesquisa, em primeiro lugar, ao refletir sobre o trabalho dos professores deste nível de ensino - que, apesar de ser de grande importância para o desenvolvimento de pessoas nas suas competências cognitivas e socioemocionais, pois contribui na formação dos futuros profissionais, de todas áreas de atuação, não são tão respeitados, pois mal tem a mínima qualidade para, realmente, desenvolver o seu trabalho, muito menos recebem atenção nas pesquisas.

Um segundo aspecto importante tratado foi analisar as percepções de justiça, pois nenhum estudo foi encontrado que realmente abordasse a temática da justiça percebida pelos professores da educação básica pública, especialmente, na amostra selecionada em Goiás. Outro ponto essencial foi investigar a relação entre carga psicológica e engajamento no trabalho, fenômeno de destaque em pesquisas internacionais e nenhuma nacional.

Entende-se por inédita esta pesquisa, com este modelo teórico, pois bebe na fonte de grandes pesquisadores como Schaufeli, Bakker, Demerouti e vários outros parceiros que demonstram real interesse por estes profissionais, mas avança por ser a primeira pesquisa

nacional que realmente incorpora em seus achados aspectos relativamente aos professores da educação básica pública brasileira. Fica o legado que é possível ter aspectos positivos, tão necessários à saúde, mesmo diante de um contexto de pressões tão diversificadas.

Neste sentido, destaca-se a necessidade de mais investimentos em pesquisas para ampliar as discussões que levam às perspectivas práticas do engajamento, especialmente no contexto pesquisado. Assim, esta tese traz importantes avanços sobre engajamento, pois analisa alguns fatores que o influenciam, ajudando no entendimento dessas relações com variáveis, ainda não tão exploradas no contexto da educação básica pública brasileira.

No que se refere às implicações práticas, os resultados podem contribuir para planejamento de ações interventivas que considerem as percepções de justiça nos momentos de maiores tensões psicológicas para alcance de resultados. Visto que existe uma incidência maior de diminuir os níveis de engajamento dos professores quando aumenta a pressão para buscar metas internas e externas de aprendizagem dos alunos.

Portanto, algumas implicações práticas podem ser sugeridas para a Secretaria de Estado de Educação (SEE) para contribuir no aumento do engajamento dos professores. A organização e as lideranças de Gestão Pedagógica e Gestão de Pessoas precisariam ter consciência teórica e prática desta aplicabilidade, promovendo ações e intervenções individuais e coletivas que caracterizem como positivas (Vazquez et al, 2015), a saber:

1. Garantir que os professores trabalhem como prazer e que suas atividades combinem com seus talentos, conhecimentos, habilidades e necessidades. O primeiro passo seria proporcionar seleções por diagnósticos e mapeamentos de competências, independentemente, da função a ser exercida. Por exemplo, um professor pode assumir uma turma de alunos e série que o seu discurso e talentos não sejam apropriados, assim, pode perder seu vigor, dedicação e concentração nos planejamentos e execução das aulas. Esta seleção por diagnósticos e competências

seriam uma maneira de levar os professores a sentirem pertencidos e reconhecidos no que tem de melhor no trabalho.

2. Intervir de forma positiva nas condições de trabalho dos professores - neste sentido, as estratégias de intervenções positivas são importantes, pois ao invés de centrar seus esforços na avaliação dos resultados por metas alcançadas, o melhor é fornecer um *feedback* apropriado. Para tanto, o modelo de demandas e os recursos do trabalho (RDT) pode ser sugerido através de tutoriais ou questionários para toda a rede. O importante é que contemple sobre as demandas de trabalho (sobrecarga psicológica) e recursos de trabalho (percepções de justiça) e engajamento (vigor, dedicação e concentração), conforme já fora testado nesta tese, por um recorte na amostra, no estudo 05, trazendo possibilidades de *feedbacks* por evidências.
3. Se os resultados demonstraram que as percepções de justiça contribuem na atenuação das pressões psicológicas e elevam o engajamento, ações individuais e coletivas para os professores são essenciais, especialmente, nos momentos de maiores pressões para os alcances de metas. Por exemplo; quanto a justiça distributiva, as formações devem ter em pauta estratégias que contemplem a equidade, pois, assim, os professores percebem que seus líderes agem respeitando as diferenças. Relativamente a justiça processual, os líderes podem propor participações nos procedimentos das tarefas e na formação. Enquanto, o *feedback* individual pode contribuir nas percepções de apoio da chefia, respaldando características da justiça relacional.
4. Promover entrevistas com os professores para o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), pois a SEE através de sua rede de Assessores de Gestão Pedagógica pode promover estas entrevistas a cada Diretor de Núcleo Pedagógico, conseqüentemente, estes podem fazer o mesmo com os tutores (formadores), tornando-os possibilitados a fazer o mesmo dentro das unidades escolares com gestores, coordenadores e

professores. Assim, construir PDI para todos da rede. Além disto, é uma maneira de propor envolvimento das lideranças em um processo em que os professores seriam ouvidos, reconhecidos e estimulados a se engajarem no trabalho e nas metas estabelecidas pela rede (Vazquez et al, 2015). Assim, a corresponsabilização representaria um objetivo compartilhado a ser alcançado.

5. Construir o PDI através de aspectos da Psicologia Positiva, em parceria com a Gerência de Saúde e Bem-estar, considerando diagnóstico por meio de escalas de engajamento, forças e resiliência, proporcionando ações interventivas intencionais para o desenvolvimento contínuo, pois esta avaliação ajuda na identificação dos aspectos mais potenciais de cada indivíduo. Portanto, seria o reconhecimento das forças individuais que podem ser utilizadas em equipe, desenvolvendo e alcançando o potencial máximo de cada professor.
6. Garantir a saúde dos professores através do esporte e ginástica laboral, pois segundo Garrick et al (2017), as pressões psicológicas que os professores sofrem nos ambientes escolares comprometem bastante o engajamento, conseqüentemente, suas saúdes físicas e mentais. Logo, ações que elevam a sua recuperação diária seria essencial para intervir em doenças como estresse, depressão, esforços repetitivos entre outras. A Gerência de Saúde e Bem-estar já tem esta ação efetiva na centralizada da SEE, seria, então, estender para todas as 40 Coordenações Regionais de Educação (CRE) e Unidades Escolares (UE) de Goiás.
7. Desenvolver os professores em rede através de formações pautadas em competências cognitivas e socioemocionais. Então, as formações continuadas dos professores seriam através de diferentes programas de treinamentos, conferências, seminários, congressos em educação e psicologia positiva, capacitações, cursos específicos e *workshops*. Logo, seria colaborar na aquisição do sentimento de autoeficácia docente,

um recurso pessoal comprovado em diversas pesquisas empíricas, que elevam de maneira significativa o engajamento no trabalho.

8. Fornecer estratégias e ferramentas da Inteligência Emocional (IE) para o manejo do estresse dos professores, principalmente, proveniente do ambiente de trabalho, atenuando os seus efeitos para o corpo, mente, emoções e comportamentos (Mériada-López, Extremera & Rey, (2017). Portanto, as lideranças de Gestão Pedagógica e Gerência de Saúde e Bem-estar da SEE podem promover formações que elevem a aptidão dos líderes da rede para identificar fatores de risco e de proteção para o estresse, bem como as respostas físicas e emocionais emitidas e os impactos pessoais e profissionais. Dessa forma, poderão gerenciar/manejar os impactos do estresse em sua saúde, relacionamentos, produtividade, eficiência e demais aspectos da vida pessoal e profissional através da inteligência emocional.

Por fim, as correlações exploradas, neste estudo, fornecem novas discussões teóricas e práticas que podem contribuir nos modelos já existentes, ampliando os estudos sobre a teoria da RDT, explicando sobre os antecedentes de engajamento de professores. Além disto, produz insights úteis sobre o papel dos recursos organizacionais em atenuar as relações entre carga psicológica e engajamento.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. G. de M., Hökerberg, Y. H. M., & Faerstein, E. (2013). Tendências e diversidade na utilização empírica do Modelo Demanda-Controle de Karasek (estresse no trabalho): uma revisão sistemática. [Trends and diversity in the empirical use of the Demand-Control Model of Karasek (work stress): a systematic review]. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 125-136. DOI:10.1590/s1415-790x2013000100012
- Amaral Filho, F. S. (2017). Ética e pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: um caso a ser pensado. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n.1, jan./abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0014>
- Assmar, E. M. L., Ferreira, M. C. e Souto, S. O. (2005). Justiça organizacional: uma revisão crítica da literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18 (3), 443-453.
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>.
- Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2014). Work engagement. In P.C. Flood & Y. Freaney (Eds.), *Organizational Behaviour*.
- Bakker, A. B. (2014). Daily fluctuations in work engagement: An overview and current directions. *European Psychologist*, 19(4), 227–236. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000160>
- Bakker, A. B. (2016). Burnout. In A. Wilkinson & S. Johnstone (Eds.), *An Encyclopaedia of Human Resource Management* (pp. 36-37). Cheltenham: Edward Elgar. From: https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_405.pdf

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273. <http://dx.doi.org/doi: 10.1037/ocp0000056>. Epub 2016 Oct 10.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI:nobascholar.com
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: Current trends. *Career Development International, 23*, 4-11. <http://dx.doi.org/doi: 10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris: Presses universitaires de France. ISBN: 9782130627906
- Beuren, I. M., Santos, V., Marques, L. & Resendes, M. (2017). Relação entre Percepção de Justiça Organizacional e Satisfação no Trabalho. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade [S.l.]*, v. 11, dez. doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v11i0.1721>.
- Betoret, F. D. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. *The Spanish journal of psychology, 16*. No. 3, 338 –349. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000082>
- Byrne, Barbara M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. From: <https://trove.nla.gov.au/work/2301646>
- Brasil. (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 De dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União. From:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.

Acesso em 19.06.2018

Brasil. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. In:

<<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/at/politica-nacional-de-avaliacao-e-exames-da-educacao-basica-regulamenta-o-saeb-o-encceja-e-o-enem-apos-a-bncc/21206>>.

Acesso em 01.09.2018.

Breevaart, K., & Bakker, A. B. (2018). Daily job demands and employee work engagement:

The role of daily transformational leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(3), 338-349. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000082>

Bruin, G. P., & Henn, C. M. (2013). Dimensionality of the 9-item Utrecht Work Engagement

Scale (UWES-9). *Psychological Reports: Human Resources and Marketing*, 112, 788-799. doi: 10.2466/01.03. PR0.112.3.788-799

Buric, Irena & Macuka, Ivana, (2018). Self-Efficacy, Emotions and Work Engagement

Among Teachers: A Two Wave Cross-Lagged Analysis. *J Happiness Stud* (2018) 19:1917–1933 <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>

Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino.

Psico, 41(4), 495-502. From: <http://psycnet.apa.org/record/2011-25921-010>

Carlotto, M. S., Librelotto, R., Pizzinato, A., & Barcinski, M. (2012). Prevalência e fatores

associados à Síndrome de Burnout nos professores de ensino especial. *Análise Psicológica*, 30(3), 315-327. From:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_aS0870-2312012000200005

Chan, A. H. S., Chen, K., & Chong, E. Y. L. (2010). Work stress of teachers from primary

and secondary schools in Hong Kong. Paper presented at the Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists, Hong Kong.

From: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-recordpage>

- Chetty, K., & Neeraja, B. (2017). A study on impact of organizational justice perception on job satisfaction: Indian software employees' perspective. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 15(4), 387-399. ISSN: 0972-7302
- Cheung, Francis Y. L. & Lun, Vivian Mil-Chi (2015). Relation Between Emotional Labor and Organizational Citizenship Behavior: An Investigation Among Chinese Teaching Professionals. *The Journal of General Psychology*, 2015, 142(4), 253–272
- Chou, T. Y., Chou, S. T., Jiang, J. J., & Klein, G. (2013). The organizational citizenship e-havior of IS personnel: Does organizational justice matter? *Information & Management*, 50, 105-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2013.02.002>
- Cole, M. S., Bernerth, J. B., Walter, F., & Holt, D. T. (2010). Organizational justice and individuals' withdrawal: Unlocking the influence of emotional exhaustion. *Journal of Management*, 47(3), 367-390. DOI: 10.1111/j.1467-6486.2009.00864.x
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & NG, K. Y. (2001). Justice at the Millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Colquitt, J. A. (2012). Organizational justice. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol.1, pp.526-547). New York: Oxford University Press. From: <https://media.terry.uga.edu/socrates/publications/2015/01/Colquitt2012.pdf>
- Cojuharenco, I., & Patient, D. (2013). Workplace fairness versus unfairness: Examining the differential salience of facets of organizational justice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86, 371–393. <https://doi.org/10.1111/joop.12023>
- Crawshaw, J. R., Cropanzano, R., Bell, C. M., & Nadisic, T. (2013). Organizational justice: New insights from behavioural ethics. *Human Relations*, 66(7), 885–904. <https://doi.org/10.1177/0018726713485609>

- Crawford, R. Eean; LePine, Jeffery A. & Rich, Bruce Louis (2010). Linking Job Demands And Resources to employee Engagement and Burnout: A Theoretical Extension and Meta-Analytic Test. In: *Journal of Applied Psychology* (Vol. 95, No. 5, pp. 834 – 848) California, USA. <https://doi.org/110.1037/a0019364>
- Crawshaw, J. R., Cropanzano, R., Bell, C. M., & Nadisic, T. (2013). Organizational justice: New insights from behavioural ethics. *Human Relations*, 66(7), 885–904.
- Cropanzano, R., & Discorfanio, S. M. (2009). Organizational justice. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial and organizational psychology* (pp. 570-574). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demo, G., Martins, P. & Rowe, P. (2013). Políticas de gestão de pessoas, comprometimento organizacional e satisfação no trabalho na livraria cultura. *Revista Alcance - Eletrônica*, 20(2), 237-254. <https://doi.org/10.14210/alcance.v20n2.p237-254>
- Demo, P. (2016). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes. ISBN-13: 978-8532630063
- Demo, G., Oliveira, A. F., & Costa, A. C. (2017). Resiliência no trabalho: Revisão bibliométrica sistemática no contexto brasileiro e itinerários da produção nacional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(3), 180-189. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.3.12973>
- Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 579-599. <https://doi.org/10.1348/096317909X470690>
- Dormann, C., & Griffin, M. A. (2015). Optimal time lags in panel studies. *Psychological Methods*, 20(4), 489–505. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000041>.
- Dormann, C., & Griffin, M. A. (2015). Optimal time lags in panel studies. *Psychological*

Methods, 20(4), 489–505. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000041>.

- De Araújo, T. M., & Karasek, R. (2008). Validity and reliability of the job content questionnaire in formal and informal jobs in Brazil. *SJWEH Supplements*, (6), 52-59
- Ferreira, M. C., Damásio, B. F., Mourão, L., Porto, J. B., Chinelato, R. S. C., Novaes, V. P. e Morelo, M. P. (2016). Evidências adicionais de validade da UWES-9 em amostras brasileiras. *Estudos de Psicologia*, 21(4), outubro a dezembro de 2016, 435-445. doi: 10.5935/1678-4669.20160042
- Field, Andy. (2013). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Tradução: Lori Viali, 2ª ed. Reimpressão. Porto alegre: Artmed. ISBN 978-85-363-1927-8.
- Firoozi, M., Kazemi, A., & Sayadi, N. (2017). A Study of the Relationship between the Components of Organizational Justice and the Dimensions of Job Satisfaction of Physical Education Teachers. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*. (pp. 541-551). Serdang, Selangor, Malaysia.
- Fong, T. C. T., & Ng, S. M. (2012). Measuring engagement at work: validation of the Chinese version of the Utrecht Work Engagement Scale. *International Journal of Behavioral Medicine*, 19, 391-397. doi: 10.1007/s12529-011-9173-6
- Fong, T. C. T., & Ho, R. T. H. (2015). Dimensionality of the 9-item Utrecht Work Engagement Scale revisited: a Bayesian structural equation modeling approach. *Journal of Occupational Health*, 57(4): 353-8. doi: 10.1539/joh.15-0057-AO
- García, A. J., Calzaretta, A. V., Soto, C. M., Ortíz, V. G., Feldman, L., & Mendoza, E. H. (2015). Demanda/Control y la Salud Mental en Profesionales de la Salud: Un Estudio en Seis Países Latinoamericanos. [Demand/Control Model and Mental Health in Health Professionals: A Study in Six Latin-American]. *InformacioPsicologica*, (108), 2-18.

- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B., & Lushington, K. (2014). Psychosocial safety climate moderating the effects of daily job demands and recovery on fatigue and work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(4), 694-714. *Resource Development International*, 13(4), 477-485. <https://doi.org/doi:10.1111/joop.12069>.
- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B., & Lushington, K. (2017). Teachers' Priorities for Change in Australian Schools to Support Staff Well-Being. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(3-4), 117-126. <https://doi.org/doi:10.1007/s40299-017-0332-7>
- Garrick, A.J., Mak, A.S., Cathcart, S., Winwood, P.C., Bakker, A.B. Lushington, K. (2018). Non-work time activities predicting teachers' work-related fatigue and engagement: An effort-recovery approach. *Australian Psychologist*, 53, 243-252. <https://doi.org/10.1111/ap.12290>
- Gatti, Bernardete A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171.
- Gomide Jr., S., & Siqueira, M. M. M. (2008). Justiça no trabalho. In M. M. M. Siqueira, & A. Tamayo (Eds.). *Medidas do comportamento organizacional: Ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 189-198). Porto Alegre: Artmed.
- Jeffrey Joseph, Flynn, C. Brian, Mauldin, Shawn (2017) "Proactive personality, core self-evaluations, and engagement: the role of negative motions", *Management Decision*, Vol. 55 Issue: 2, pp.450-463, <https://doi.org/10.1108/MD-07-2016-0464>
- Hakanen, J. J., & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engagement: Analysing a conceptual model. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp.85-101). New York: Psychology Press.

- Hakanen, J., & Bakker, A.B. (2017). Born and bred to burn out: A life-course view and reflections on job burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 354-364. <https://doi.org/10.1037/ocp0000053>
- Harju, L., & Hakanen, J. J. (2016). An employee who was not there: a study of job boredom in white-collar work. *Personnel Review*, 45(2), 374–391. doi.org/10.1108/PR-05-2015-0125
- Hassard, Juliet, Teoh, Kevin & Cox, Tom. Organization uncertainly and stress amog teachers in Hong Kong: work characteristics and organizational justice. *Health Promotion International*, 2017. doi: 10.1093/heapro/daw018 Advance Access Publication Date: 30 March 2016 Article860
- Hayes, Andrew F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1111/jedm.12050>
- He, H., Zhu, W., & Zheng, X. (2014). Procedural justice and employee engagement: Roles of organizational identification and moral identity centrality. *Journal of Business Ethics*, 122(4), 681-695. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1774-3>
- Hosgorur, T., Altinkurt, Y., & Kan, D. (2017). The Mediator Role of Organizational Justice in the Relationship between Teachers' Prejudices in their School Relations and Organizational Commitment: A Structural Equation Model. *Educational Process: International Journal*, 6(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2017.61.3>
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- International Council of Nurses (2006). *The ICN Code of Ethics for Nurses*. Geneva, Switzerland
- Validação para a Língua Portuguesa da Escala de Funck et. al., “Barreiras à Utilização da Investigação” *Pensar Enfermagem* Vol. 15 N.º 1 1º Semestre de 2011 37

- Jeffrey Joseph Haynie, C. Brian Flynn, Shawn Mauldin, (2017) "Proactive personality, core selfevaluations, and engagement: the role of negative emotions", *Management Decision*, Vol. 55 Issue: 2, pp.450-463, <https://doi.org/10.1108/MD-07-2016-0464>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Khan, K., Abbas, M., Gul, A., & Raja, U. (2015). Organizational justice and job outcomes: Moderating role of islamic work ethic. *Journal of Business Ethics*, 126, 235–246. doi: 10.1007/s10551-013-1937-2
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Marina W., Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: an international validation study. *The Journal of Experimental Education*, 80, 317-337. doi: 10.1037/a0026253
- Kirkpatrick, Cheryl L e Johnson, Susan Moore (2014). Ensuring the ongoing engagement of second-stage teachers. *J Educ Change* (2014) 15:231–252 DOI 10.1007/s10833-014-9231-3
- Kuhnel, Jana & Sonnentag, Sabine (2011). How long do you benefit from vacation? A closer look at the fade-out of vacation effects First publ. in: *Journal of Organizational Behavior*; 32, 1. - pp. 125-143
- Lee, T., MacCallum, R. C., & Browne, M. W. (2018). Fungible parameter estimates in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 23(1), 58-75. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000130>.
- Libâneo, J. C (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar.,
- Lyu, Xj, (2016). Effect of organizational justice on work engagement with psychological

- safety as a mediator: evidence from China. *Social Behavior And Personality*, 2016, Vol.44(8), pp.1359-1370
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Martins, Mariana & Oliveira, Tereza C. (2015). O efeito de mediação dos comportamentos de Cidadania Organizacional na relação entre a justiça organizacional e work engagement. Dissertação de mestrado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Social e das Organizações. Lisboa – Portugal. From: <http://hdl.handle.net/10400.12/4166>
- Martins, Elisabeth Lemes S. & Mendonça, Helenides, (2019). Evidências de validade da Escala de Engajamento de professores da Educação básica. Antecedentes de Engajamento de professores da Educação Básica. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO).
- Martins, Elisabeth Lemes S. & Mendonça, Helenides, (2019). Novas evidências de validade da Escala de Percepção de Justiça Organizacional. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO).
- Masagão, Verônica C. & Ferreira, Maria C. (2015). O Impacto da Justiça Organizacional sobre o Bem-Estar Laboral: Um Estudo com Trabalhadores do Varejo *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15(1), jan-mar 2015, pp. 8-18 ISSN 1984-6657. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2015.1.327>
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting statistical equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <http://dx.doi.org/10.1037//1082-989X.7.1.64>

- Mendonça, H.; Pereira, C. ; Tamayo, Álvaro ; Paz, Maria das Graças Torres da (2003).
Validação fatorial de uma escala de percepção de justiça organizacional. Estudos
(Goiânia), Goiânia-Go, v. 30 (1), n.00, p. 111-130.
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and
emotional intelligence to teacher engagement: additive and interactive effects.
International journal of environmental research and public health, 14(10), 1156.
<https://doi.org/doi:10.3390/ijerph14101156>
- Miles, J. N. V., & Shevlin, M. E. (2001). Applying regression and correlation: A guide for
students and researchers. London: Sage Publications.
- Minghui, Lu, Lei, Hao, Xiaomeng, Cheng & Potmesilc (2018). Teacher efficacy, work
engagement, and social support amog Chinese Especial Educaciional School teachers.
Psychol., 07 May 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648>
- Monteiro, Ana Claudia & Mourão, Luciana (2016). Resiliência e Justiça organizacional
Como antecedentes da Percepção de Desenvolvimento Profissional. Psicologia:
Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2016, Vol. 32 n. 1, pp. 111-121
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012402111121>.
- Moran, J. M. A educação que desejamos; novos desafios e como chegar lá. 5ed. Campinas:
Papirus, 2014.
- Nahrgang Jennifer D. Arizona; P. Morgeson Michigan; David A. Hofmann (2011). Safety
at work a meta analyse investigation of the link between Job Demands, Job
Resources, burnout, engagement, and safety Outcomes: Journal of Applied
Psychology, v. 96, n.1, p. 71-94. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021484>
- Neves, M. S. (2014). Trabalho docente e estresse: um estudo com professores do IFMT –
Cuiabá. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de
Mato Grosso, Cáceres, 2014.

Nova Escola (2019). Adoecimentos de professores. In:

<https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>

Nunes, Cláudio, P. & Oliveira, Dalila a. (2016). Trabalho, carreira, desenvolvimento

Docente e mudança na prática educativa. Educ. Pesqui. Vol 43 n. 01. São Paulo, jan/mar. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>

Oliveira, Deanne, F. & Ferreira, Maria, C. (2016). O impacto das percepções de justiça

organizacional e da resiliência sobre o engajamento no trabalho. Estudos de psicologia, Campinas 33(4) out-dez. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000400017>

Peral, S., & Geldenhuys, M. (2016). The effects of job crafting on subjective well-being

amongst South African high school teachers. SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 42(1), 1358-1378. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1378>

Petticrew, M., & Roberts, H. (2018). Systematic reviews in the social sciences: A practical

guide. In: <[www http:// onlinelibrary.wiley.com/book/10.1002/9780470754887](http://onlinelibrary.wiley.com/book/10.1002/9780470754887)>. Acessado em 24.03.2018.

Prestes, Inês N.; Mendonça, Helenides & Ferreira, Maria Cristina (2013). Por que a

Percepção de justiça organizacional torna os trabalhadores mais comprometidos? Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 319-333, jul. /set. 2013. From: <http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2953>

Provan, Keith G., Sydow, Jorg & Podsakoff, N. P. (2017). Culture and Behavioral Strategy.

Research in Behavioral Strategy Series, ed. by T.K. Das. Charlotte, NC: IAP. From: <https://ssrn.com/abstract=3117764>

Rego, A. (2002). Comprometimento afetivo dos membros organizacionais: O papel das

- percepções de justiça. *Revista de Administração Contemporânea*, 6, 209-235.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552002000200012>
- Ribeiro, H. P. (2013). *Gritos e silêncios: degradação do trabalho e estados de saúde da voz*. São Paulo: Edição do Autor.
- Rothmann, Sebastiaan & Hamukang'andu, Lukondo (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *South African Journal of Education*, 2013; p. 33.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>
- Salanova, Marisa, María, Vera e Lorente, Laura (2012) The predicting role of self-efficacy in the Job Demands-Resources Model: A longitudinal study. *Estudios de Psicología*, 33 (2), pp. 167-17. ISSN: 0210-9395
- Sasaki, S. F. da S. (2013). Trabalho bancário e fatores associados ao presenteísmo e ao absenteísmo. [Bank work and factors associated to presenteeism and absenteeism]. DOI: 10.11606/d.6.2013.tde-16122013-131236
- Secretaria de Estado de Educação - SEE, Goiás360, 2019. In: [www.https//site.seduc.go.gov.br](http://www.site.seduc.go.gov.br). Acessado: 20, fev, 2019.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction* (pp. 279-298). New York, NY: Springer Netherlands.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and Burnout: A two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 30, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work

engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.

Schaufeli, W. B., Dijkstra, P., & Vazquez, A. C. (2013). *Engajamento no trabalho*.

São Paulo: Casa do Psicólogo.

Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? In *Employee engagement in theory and practice* (pp. 29-49). Routledge.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Schaufeli, W. B. (2014). What is engagement? Em C. Truss, R. Delbridge, K. Alfes, A. Shantz & E. Soane. (Eds.). *Employee engagement in theory and practice* (15-35). Abingdon, Oxford/Inglaterra: Routledge.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. Em G. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (43-68). Dordrecht/Holanda: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Schaufeli, W.B (2017). General engagement: Its conceptualization and measurent. *Jornal of Well-Being Assessment*, 1, 9-24. <http://dx.doi.org/10.1007/s41543-017-0001-x>

Schaufeli, W. B. (2018). Work engagement in Europe: Relations with national economy, governance and culture. *Organizational Dynamics*, 47, 99-106. Elsevier, <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.01.003>.

Seppälä, P., Hakanen, J. J., Mauno, S., Perhoniemi, R., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. B.

- (2015). Stability and change model of job resources and work engagement: A seven-year three-wave follow-up study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(3), 360–375. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2014.910510>.
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demand - Resources model. In: *Anxiety, Stress, & Coping*, vol. 23, no. 5, October, pp. 563-584. <https://doi.org/10.1080/10615801003728273>
- Simbula, Silvia , Guglielmi, Dina and Schaufeli, Wilmar B.(2011) 'A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers', *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20: 3, 285 — 304, First published on: 07 June 2010 (iFirst) To link to this Article: DOI: 10.1080/13594320903513916
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of Organizational Behavior*, 36, S72-S103. <http://dx.doi.org/10.1002/job.1924>
- Sousa, Izabela, A.C. M. & Mendonça, Helenides (2009). Justiça organizacional, prazer e sofrimento no trabalho: análise de um modelo mediacional. *RAM – Revista de Administração - MACKENZIE*, V. 10, N. 4, São Paulo, SP, jul./Ago, ISSN 1678-6971.From:<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/540/1095>
- Strom, D. L, Sears, K. L., & Kelly, K. M. (2014). Work engagement: The roles of organizational justice and leadership style in predicting engagement among employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 71–82. <https://doi.org/10.1177/1548051813485437>
- Tamayo, M. R., Pinheiro, F. A., Tróccoli, B. T., & Paz, M. G. T. (2000). Construção e

Validação da escala de suporte organizacional percebido (ESOP). [Resumo]. In Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Ed.), 52ª Reunião Anual da SBPC. Brasília, DF, Brasil.

- Taris, T.W. Van Beek, I. & Schaufeli, W.B. (2014). The beauty versus the beast: On the motives of engaged and workaholic employees (pp. 121-138). In, I. Harpaz and R. Snir (Eds), heavy work investment: Its nature, sources, outcomes, and future directions. New York: Taylor & Francis/Routledge. <http://dx.doi.org/10.1108/JMP-07-2015-0259>
- Taris, T.W. & Schaufeli, W.B. (2016). The Job Demands-Resources model. In: S. Clarke, T.M. Probst, F. Guldenmund & J. Passmore (Eds.). The Wiley Blackwell handbook of the psychology of occupational safety and workplace health (pp. 157-180). Chichester: John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118979013.ch8>
- Timms, C., & Brough, P. (2013). “I like being a teacher” Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 768-789. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2012-0072>
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3, 4-70. From: <http://www.worlduc.com.cn/FileSystem/15/928054/928937/b2db050206d249609dfa525593159914.pdf>
- Van der Heijden et al. (2015). Tailoring professional development for teachers in primary education. The role of age and proactive personality. *Journal of Managerial Psychology* Vol. 30 No. 1, 2015 pp. 22-37

- Vazquez, A. C., Magnan, E. S., Pacico, J. C., Hutz, C. S., & Schaufeli, W. B. (2015).
Adaptação e validação da versão brasileira da Utrecht Work Engagement Scale.
Psico-USF, 20(2), 207-217. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200202>
- Viana, C. M. Q. Q. & Machado, L. C. (2016) Desenvolvimento profissional docente e
intensificação do trabalho: viver ou sobreviver. *Em Aberto*, v. 29, n. 97, p. 47-
60. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>
- Zecca, G., Györkös, C., J. Becker, J., Massoudi, K., Bruin, G. P., & Rossier, J. (2015).
Validation of the French Utrecht Work Engagement Scale and its relationship with
personality traits and impulsivity. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65,
19-28. doi: 10.1016/j. erap.2014.10.003
- Zarpeão, R. Z. D. N., & de Martino, M. M. F. (2014). Demanda controle em trabalhadores
hipertensosda construção civil. [DemandControl in hypertensiveconstructionworkers]
Interfac EHS-Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade, 9(1).

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARGA PSICOLÓGICA

Adaptada como subescala de: Tamayo, M. R., Pinheiro, F. A., Tróccoli, B. T., & Paz, M. G. T. (2000). Construção e validação da escala de suporte organizacional percebido (ESOP) 52^a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Brasília, DF, Brasil.

Item 1	CT1	O meu chefe determina prazos irreais para a execução das tarefas.
Item 2	CT2	Esta organização suga a energia dos trabalhadores.
Item 3	CT3	A minha organização submete o funcionário a uma carga excessiva de trabalho.
Item 4	CT4	No meu trabalho há pressão quanto ao prazo para se completar as tarefas.
Item 5	CT5	Meu chefe espera dos seus subordinados mais do que eles são capazes de produzir.

APÊNDICE B

ESCALA DE PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA ORGANIZACIONAL

Adaptada e validada por Mendonça, H.; Pereira, C.; Tamayo, A.; Paz, M. G. T. Validação fatorial de uma escala de percepção de justiça organizacional. Estudos Saúde e Vida, v. 30, n. 1, p.111-130, 2003.

Justiça Distributiva		
Item 1	JD1	Sou recompensado de maneira justa por minha responsabilidade no trabalho.
Item 2	JD2	Sou recompensado, de maneira justa, por minha experiência profissional.
Item 3	JD3	Sou recompensado, de maneira justa, por meus esforços na realização do meu trabalho.
Item 4	JD4	Sou recompensado, de maneira justa, pela qualidade do trabalho que apresento.
Item 5	JD5	Se considerar os demais salários pagos nesta empresa, recebo um salário justo.
Item 6	JD6	Sou recompensado, de maneira justa, pelo estresse a que sou submetido durante o meu trabalho.
Justiça Processual		
Item 7	JP1	A minha empresa procura coletar informações precisas antes de tomar as decisões.
Item 8	JP2	A minha empresa dá oportunidade para os empregados recorrerem das decisões tomadas.
Item 9	JP3	Através de representantes, a minha empresa possibilita a participação dos empregados quando vai decidir sobre questões que os afetam diretamente, como a política salarial.
Item 10	JP4	A minha empresa estabelece critérios para que as decisões tomadas sejam justas.
Item 11	JP5	A minha empresa escuta e compreende as opiniões de todas as pessoas que serão atingidas pela decisão.
Item 12	JP6	Na minha empresa recebo feedbacks úteis relacionados com as decisões que dizem respeito ao meu trabalho.
Item 13	JP7	No meu trabalho as pessoas podem solicitar esclarecimentos ou informações sobre as decisões tomadas pelos chefes.
Justiça Interacional		
Item 14	Ji1	Ao se relacionar com os empregados o meu chefe consegue superar os favorecimentos pessoais,
Item 15	Ji2	Ao tomar as decisões, o meu chefe considera o meu ponto de vista.
Item 16	Ji3	O meu chefe usa o tempo que for necessário para me explicar as decisões tomadas e as consequências das mesmas,
Item 17	Ji4	O meu chefe se preocupa com os meus direitos,
Item 18	Ji5	O meu chefe me trata com sinceridade e franqueza,
Item 19	Ji6	O meu chefe fornece-me informações acerca do modo como estou desempenhando as minhas funções, permitindo-me a fazer melhor o meu trabalho.
Item 20	Ji7	O meu chefe oferece justificativa adequada para as decisões

APÊNDICE C

ESCALA DE ENGAJAMENTO NO TRABALHO

Adaptada e validada por Vazquez; Magnan; Pacico; Hutz & Schaufeli (2015). Adaptation and Validation of the Brazilian Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 207-217, mai./ago.

Vigor		
Item 1	Eng1	No meu trabalho sinto-me pleno de energia.
Item 2	Eng2	Sou forte e vigoroso no meu trabalho.
Item 3	Eng3	Estou entusiasmado com o meu trabalho.
Dedicação		
Item 4	Eng4	O meu trabalho inspira-me.
Item 5	Eng5	Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.
Item 6	Eng6	Sou feliz quando estou envolvido no meu trabalho.
Concentração		
Item 7	Eng7	Estou orgulhoso com o trabalho que faço.
Item 8	Eng8	Estou imerso no meu trabalho.
Item 9	Eng9	“Deixo-me levar” pelo meu trabalho.

APÊNDICE D

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Código	Crie um código que apenas você identificará. Este código terá a primeira e a última letra do nome de sua mãe e os dois últimos números do ano que você nasceu. Exemplo: minha mãe chama-se Maria do Carmo (terei como referência o primeiro nome) e eu nasci em 1965. Meu código é: ma65 Seu código: _____	
Sexo	1. Masculino: () 2. Feminino: ()	Idade _____
Estado Civil	1. Solteiro (a): () 2. Casado (a): () 3. União estável(a): () 4. Divorciado (a): () 5. Viúvo (a): ()	
Formação	1. Graduação () 2. Especialização () 3. Mestrado () 4. Doutorado () 5. Pós-Doutorado ()	Especifique qual (ais) área (s)? 1. _____ 2. _____
Vínculo contratual	1. Efetivo () 2. Contrato indeterminado () 3. Contrato determinado () 4. Termo Resolutivo () 5. Prestação de serviços ()	Carga horária: 1. 20 horas/aula () 2. 30 horas/aula () 3. 40 horas/aula () 4. 40 horas/aula + substitutivas ()
Função	1. Professor (a) () 2. Cargo de chefia? () Qual? _____	Se professor, qual (ais) disciplina (s) leciona? _____
Qual a sua lotação na sua função atual? SEDUCE () Subsecretaria () Unidade Escolar () Qual (ais)? _____ _____		
Há quanto tempo você trabalha na SEDUCE?		1. < 1 ano () 2. 1 a 3 anos () 3. 4 a 5 anos () 4. 6 a 10 anos () 5. 11 a 15 anos () 6. 16 a 20 anos () 7. > 20 anos ()

Deixe-nos o seu e-mail: _____

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título *Antecedentes de Engajamento em professores da educação básica*. Meu nome é Elisabeth Lemes de Sousa Martins, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, doutoranda em Psicologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa Elisabeth Lemes de Sousa Martins ou com a orientadora da pesquisa Professor (a) Helenides Mendonça, nos telefones: (62) 999379349/ (62) 39811569 ou através dos e-mails bethinhalemes@gmail.com e helenides@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

1. O presente estudo se justifica por construir novos conhecimentos e reflexões que se constituam em importantes contribuições ao atual cenário de mudanças no mundo do trabalho, uma vez as demandas de trabalho (operacionalizadas pela carga de trabalho) e recursos de trabalho (operacionalizados por percepção de justiça) influenciam no engajamento ou burnout, conseqüentemente no desempenho. Portanto, a possibilidade de pesquisar a variabilidade destes fenômenos e como as diferentes percepções influenciam no contextual docente.

2. Sua participação consiste em responder a um caderno de perguntas (questionário) que será enviado individualmente. Esse questionário possui dois blocos de perguntas. O primeiro bloco de perguntas é a sua percepção sobre o seu contexto de trabalho, especificamente com relação a sua atuação, suas necessidades e sobre o seu líder imediato. O segundo bloco de perguntas são questões socioeconômico-demográficos. Os resultados do estudo serão analisados por aglomerado e não por respostas individuais, garantindo assim, que você não seja identificado em nenhum momento durante a pesquisa ou na análise dos dados.

3. Durante todo o processo você poderá entrar em contato por telefone ou e-mail com a pesquisadora e com a orientadora da pesquisa que estarão a sua inteira disposição para

esclarecimento de dúvidas. Além disso, você poderá desistir a qualquer momento, resguardando o direito de retirar seu consentimento sem qualquer penalidade e mantendo o sigilo de sua participação garantido.

4. A participação no estudo implica em riscos mínimos. Os possíveis riscos poderão ser de natureza psicológica, como constrangimento na emissão de respostas, conflito pessoal e ansiedade, por se tratarem de questões subjetivas de natureza pessoal ligada à problemática organizacional. Quanto a esses riscos, a pesquisadora procurará eliminá-los ou atenuá-los durante as instruções, podendo suspender imediatamente a pesquisa caso perceba qualquer dano à saúde dos participantes.

5. A participação neste estudo pode trazer com benefícios maior entendimento acerca de suas próprias demandas de trabalho, bem como possibilitar reflexões sobre engajamento e *burnout*, que relaciona com o seu desempenho contextual. Espera-se que a pesquisa seja um aporte teórico para maiores esclarecimentos sobre a temática estudada.

6. Fica garantida a Assistência Integral e Gratuita por danos imediatos ou tardios, diretos ou indiretos ao participante mediante sua participação na pesquisa. Caso haja necessidade, fica assegurado ainda o encaminhamento para atendimento e acompanhamento por profissional capacitado. Sendo necessária a intervenção terapêutica, fica assegurado ao participante o direito de retornar à participação da pesquisa quando do fim de seu acompanhamento, caso seja de seu interesse e desde que ainda esteja no período correspondente a coleta de dados, conforme consta no cronograma da pesquisa.

7. Os questionários não serão identificados em nenhum momento da pesquisa, ficarão sob a guarda da doutoranda pelo tempo de 05 (cinco) anos, como previsto pela Resolução CNS 510/16 depois serão incinerados.

8. Assumimos neste momento a obrigação de que seus dados pessoais serão mantidos no mais absoluto sigilo, e que, em nenhum momento, identificaremos sua pessoa, assegurando a sua privacidade e confidencialidade. Mesmo em futuras publicações de resultados, artigos e documentos acadêmicos bem como apresentações em eventos e atividades científicas, fica aqui garantido o compromisso de manter total sigilo de sua participação na pesquisa.

9. Garantimos ao participante o acesso gratuito a todas as informações, mesmo após o término da pesquisa.

10. A participação na pesquisa não implicará custos ao participante. Todas as despesas financeiras relativas à pesquisa serão garantidas pelos pesquisadores. No entanto, caso haja algum tipo de custo quanto a pesquisa garantimos ao participante ressarcimento.

11. Fica garantido ainda o direito a indenização, caso haja algum tipo de prejuízo quanto à participação na pesquisa, conforme assegura a resolução.

A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu _____, abaixo assinado, discuti com a Dr^{da} Elisabeth Lemes de Sousa Martins sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 201__.

_____/_____/_____
Assinatura do participante Data

_____/_____/_____
Assinatura do pesquisador Data