

## Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor

Enizete Andrade Ferreira<sup>I, II</sup>  
Maely Ferreira Holanda Ramos<sup>III, IV</sup>  
Edson Marcos Leal Soares Ramos<sup>V, VI</sup>  
Andréa Lobato Couto<sup>VII, VIII</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <nztgel@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0002-5665-1254>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <maelyramos@hotmail.com>; < https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>.

<sup>IV</sup> Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Psicologia pela Universidade Federal do Pará. (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <ramosedson@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0001-5425-8531>.

<sup>VI</sup> Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>VII</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <coachingeducativo2017@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0003-2590-8608>.

<sup>VIII</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4263>

### Resumo

Este artigo discute os conceitos de autoeficácia e satisfação no trabalho com o objetivo de verificar a relação entre eles, além dos aspectos sociodemográficos e das condições de trabalho na docência. Os dados foram obtidos por meio do uso de instrumentos como: 1) questionário de caracterização e 2) escalas do tipo Likert de autoeficácia e satisfação no trabalho, aplicados a 87 professores em formação, em nível de graduação, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Pará (UFPA), os quais atuam na rede pública de ensino em escolas localizadas nesse estado. O estudo é do tipo quantitativo, exploratório e descritivo e apresenta técnicas de análise fatorial e de correspondência. Os resultados mostraram três grupos distintos de escores fatoriais dos índices de autoeficácia e satisfação: baixa (grupo de professores com os 25% menores escores), moderada (grupo com os 50% medianos escores) e alta (grupo com os 25% maiores escores). Quanto à estatística aplicada à análise de correspondência, os resultados apontaram que houve variação em relação ao nível de autoeficácia e satisfação e que as condições de trabalho podem influenciar a satisfação no trabalho docente.

Conclui-se que há associação moderada entre autoeficácia e satisfação no trabalho dos docentes investigados e que essas, ao serem cada vez mais estudadas, podem contribuir para o desenvolvimento da educação.

Palavras-chave: análise de correspondência; análise fatorial; autoeficácia; professores; satisfação no trabalho.

---

## **Abstract**

### ***Self-efficacy, job satisfaction, sociodemographic aspects and working conditions of Parfor's teacher-students***

*This article discusses the concepts of self-efficacy and satisfaction at work, aiming to evaluate the relation between them and teacher's sociodemographic aspects and working conditions. Data were obtained through instruments such as: 1) characterization questionnaire and 2) Likert scales of self-efficacy and job satisfaction, which were applied to 87 teacher-students by the Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), from Universidade do Para (UFPA), which operate in Pará's public school system. This is a quantitative, exploratory and descriptive study and uses factorial and correspondence analysis techniques. Results show three different groups of factorial scores of self-efficacy and satisfaction indices: low (25% lower-score group), moderate (50% medium-score group) and high (25% higher-score group). Regarding the statistics applied to the correspondence analysis, the results showed variation on the level of self-efficacy and satisfaction and that working conditions can influence the satisfaction in the teaching work. It is concluded that there is a moderate association between the self-efficacy and job satisfaction of the teachers investigated and that, by further studying it, these may contribute to the development of education.*

*Keywords: job satisfaction; self-efficacy; teacher work conditions; work environment.*

---

## **Resumen**

### ***Autoeficacia, satisfacción laboral, aspectos sociodemográficos y condiciones de trabajo de los docentes-alumnos del Parfor***

*Este artículo discute los conceptos de autoeficacia y satisfacción laboral con el objetivo de verificar la relación entre ellos, además de los aspectos sociodemográficos y las condiciones de trabajo en la docencia. Los datos se obtuvieron mediante el uso de instrumentos como: 1) cuestionario de caracterización y 2) escalas de autoeficacia y satisfacción laboral tipo Likert, aplicadas a 87 profesores en formación, a nivel de graduación,*

*por el Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (Parfor) de la Universidad Federal do Pará (UFPA), los cuales trabajan en escuelas públicas ubicadas en el estado de Pará. El estudio es cuantitativo, exploratorio y descriptivo y presenta técnicas de análisis factorial y correspondencia. Los resultados muestran tres grupos distintos de puntajes de factores para la autoeficacia y la satisfacción: bajo (grupo de profesores con el 25 % de puntaje más bajo), moderado (grupo con el 50 % de puntaje medio) y alto (grupo con el 25 % de puntaje más alto). Con respecto a las estadísticas aplicadas al análisis de correspondencia, los resultados mostraron variación con respecto al nivel de autoeficacia y satisfacción y que las condiciones de trabajo pueden influir en la satisfacción en el trabajo docente. Se concluye que existe una asociación moderada entre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes investigados y que esas, juntas, al ser cada vez más estudiadas, pueden contribuir al desarrollo de la Educación.*

*Palabras clave: ambiente de trabajo; autoeficiencia; condiciones del trabajo docente; satisfacción profesional.*

---

## Introdução

As categorias autoeficácia e satisfação no trabalho são importantes elementos de influência nas ações das pessoas. A autoeficácia é definida como a crença na própria capacidade de realizar determinada tarefa (Bandura, 1977) e a satisfação no trabalho passou a ser destaque nos estudos devido à sua atuação sobre a motivação e, conseqüentemente, sobre as ações dos trabalhadores (Machado *et al.*, 2011).

As crenças de autoeficácia influenciam a maneira como as pessoas pensam, de forma equivocada ou estratégica, otimista ou pessimista, a escolha de cursos de ação a seguir, os objetivos que estabelecem para si próprias e seu empenho em relação a eles (Bandura, 2000). De modo geral, Bandura pintou um retrato do comportamento humano e da motivação, no qual as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são elementos-chave no exercício de controle e agência pessoal (Pajares, 1996).

Em relação à satisfação no trabalho, Marqueze e Moreno (2009) afirmam que o estado emocional do trabalhador pode definir sua atuação. Assim, satisfação e competência são primordiais para a vida desse indivíduo, tendo em vista que suas ações também são estabelecidas por situações emotivas e o bem-estar é uma condição que promove atitudes positivas de enfrentamento à vida.

Ramos (2015) acrescenta que a satisfação pode estar associada também ao grau de afetividade quanto à função que é desempenhada pelos trabalhadores, proporcionando-lhes sensação agradável e positiva. Esse estado sugere o motivo de muitas pessoas permanecerem no trabalho, visto que tais condições as deixam felizes em suas funções.

No contexto educativo, esses construtos impactam o comportamento docente e suas ações. A autoeficácia, segundo Perandones González, Herrera Torres e Lledó Carreres (2013), é um construto cuja origem também está na Teoria Social Cognitiva (TSC) e faz referência às crenças que os professores possuem a respeito de sua própria capacidade de exercer influência positiva na aprendizagem dos alunos (Pedro, 2007). Nessa linha, Azzi e Vieira (2014) afirmam que o professor, quando avalia sua competência na docência, parte daquilo que lhe é exigido quanto ao ensino, considerando os elementos contextuais presentes no *locus* de sua prática.

Estudos voltados à autoeficácia docente sugerem que esse é um construto importante para a compreensão do comportamento dos professores em relação aos seus colegas de trabalho (Castro-Carrasco *et al.*, 2012; Silva; Silva, 2015), aos alunos (Paiva; Del Prette, 2009) e, sobretudo, ao desenvolvimento de sua prática docente (Rodríguez *et al.*, 2009).

Por conseguinte, os pensamentos, as ações e as emoções influenciam-se mutuamente, orientados pela autoeficácia. Entende-se que as percepções dos sujeitos norteiam suas ações, bem como os resultados positivos podem reforçar a autoeficácia. Destaca-se ainda que as crenças positivas nas próprias capacidades em áreas específicas, como no contexto do ensino, podem determinar o grau de compromisso para alcançar objetivos propostos (Bandura, 1977).

As pesquisas a respeito da satisfação no trabalho no espaço escolar, tomando por base a TSC, vêm sendo relacionadas ao resultado do processo ensino-aprendizagem e apresentam como suporte nesta investigação o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST), criado com o intuito de descobrir elementos potencialmente preditores da satisfação (Ramos, 2015).

Apoiado na TSC, de Albert Bandura, o MSCST é um elemento de suporte aos estudos acerca da satisfação no trabalho docente concebido por Duffy e Lent (2009), cuja proposta é analisar, de forma integrada, o conjunto de itens que compõe o contexto educativo. A satisfação no trabalho, com base nesse modelo, é explicada por meio de cinco variáveis: a) metas de apoio – diz respeito à colaboração dos colegas de trabalho; b) condições de trabalho – quando o ambiente é propício para a realização das funções; c) progresso de objetivos – quando se percebe o sucesso alcançado pelas metas desenvolvidas; d) afeto positivo – quando se desenvolvem emoções positivas por um ambiente acolhedor no local de trabalho; e) autoeficácia docente – a crença em desenvolver com sucesso suas funções na escola para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (Ramos, 2015).

Esse modelo apresentou resultados significativos de um modo geral; no entanto, com a realização de outros estudos, novos resultados foram obtidos, elegendo-se outros elementos para serem investigados, e, com isso, ele precisou ser alterado. Sendo assim, no ano de 2011, algumas adaptações foram promulgadas, compondo o seguinte formato: satisfação no trabalho, autoeficácia, afeto positivo, satisfação com a vida, apoio de eficácia relevante, condições de trabalho (referentes à percepção do sujeito) e progresso de objetivos; perfazendo um total de sete variáveis (Lent *et al.*,

2011). Foram incluídas duas categorias: “satisfação com a vida” e “apoio de eficácia relevante”, esta última substituiu “metas de apoio” e a inclusão da variável “satisfação com a vida” justifica-se pela influência direta desta sobre a satisfação no trabalho docente (Ramos, 2015).

Devido às diferentes realidades vividas por professores, muitos pesquisadores sugerem mais variáveis explicativas, considerando-se outros elementos do contexto local que podem influenciar a percepção dos docentes quanto a aspectos relacionados à satisfação. Mais recentemente, os estudos de Ramos (2015) indicam outras variáveis citadas pelos participantes, sendo a principal: “satisfação com o salário”. Essa variável pode mostrar a percepção dos docentes a respeito de sua condição profissional, que é pouco valorizada diante das responsabilidades exigidas. Essa responsabilidade, acrescida da intensificação e da precarização do trabalho (Dal Rosso, 2008), pode, também, elevar o grau de influência sobre as ações do professor.

A satisfação docente se dá a partir de elementos que se integram ao ambiente educativo e ao contexto que configura a subjetividade desse profissional. Por isso, a satisfação no trabalho depende da percepção de cada professor e não pode ser generalizada (Pedro, 2007).

## **Metodologia**

### *Natureza da pesquisa*

Este estudo é do tipo quantitativo, exploratório e descritivo, para avaliar as correlações entre autoeficácia e satisfação no trabalho dos docentes, bem como os aspectos sociodemográficos e as variáveis relacionadas às condições de trabalho. Esse tipo de estudo leva à compreensão do processo educativo, visto a partir de dados numéricos, e os resultados encontrados subsidiam estudos advindos de pesquisas qualitativas que poderão explicar diferentes eventos do cotidiano escolar (Gatti, 2004).

### *Amostra e lócus da pesquisa*

Tendo em vista que a pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre autoeficácia, satisfação no trabalho de docentes, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho, optou-se por investigar alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Esse programa, implementado pelo governo federal, é destinado à formação inicial e continuada de professores no exercício do magistério que ainda não possuem graduação ou que atuam em áreas distintas à da sua formação.

O programa tem a peculiaridade de atender professores que retornaram à sala de aula na condição de alunos e, por essa razão, contribuem com suas percepções a partir de suas práticas quando inseridos em um curso de graduação, como é o caso dos professores-alunos do curso de Pedagogia, que atuam na educação geral, isto é, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O grupo foi constituído por 87 docentes do ensino fundamental da rede pública, que atuavam em diferentes localidades do Pará e se encontravam em formação em nível de graduação pelo Parfor da Universidade Federal do Pará (UFPA) nas cidades de Belém, Abaetetuba e Cametá. Foi realizada amostragem por conveniência e por ofertar o curso de Pedagogia.

O delineamento dos participantes ocorreu por meio dos seguintes critérios de inclusão: a) professores-alunos regularmente matriculados no curso de Pedagogia/Parfor; b) que estivessem cursando o 4º ou o 5º período, equivalentes ao 4º e 5º semestres, respectivamente – decidiu-se estabelecer esse ponto de corte pela necessidade de esses participantes estarem mais apropriados à vida acadêmica e poderem avaliar os aspectos que antecedem e sucedem o curso de graduação; e c) com disponibilidade em participar desta pesquisa. É importante esclarecer que se optou por não trabalhar com alunos concluintes em função de não frequentarem a universidade de forma mais intensa e regular, restando apenas a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentando, assim, presenças esporádicas. Essas condições dificultaram o acesso ao grupo como um todo.

Para esta investigação, seis turmas entraram no critério de inclusão (4º e 5º períodos), perfazendo um total de 235 alunos matriculados dos três polos (Abaetetuba, Belém e Cametá). Desse montante, participaram 87 professores-alunos, que representam 37% do total. Dos que aderiram à pesquisa, 74,7% são mulheres e 25,3% são homens, os quais frequentam o curso de Pedagogia Parfor/UFPA dos polos mencionados. Considerando a distribuição por cidade, há 18 docentes em Abaetetuba, 42 em Belém e 27 em Cametá. Como não será realizado um estudo comparativo entre as cidades, não houve necessidade de pareamento do quantitativo dos participantes.

### *Procedimentos de geração de dados*

Foram utilizados três instrumentos na geração de dados: a) questionário de caracterização com perguntas fechadas e abertas; b) escala do tipo Likert em torno das crenças docentes; e c) escala de satisfação no trabalho. As perguntas fechadas solicitam respostas sobre idade, sexo, escola em que trabalha, período no curso, tempo de serviço, série em que leciona, jornada de trabalho, quantidade de alunos na turma, infraestrutura do prédio e local de trabalho. Com as questões abertas, levantaram-se dados sobre as percepções alusivas a estrutura da escola, fator motivador para entrar no curso pelo Programa e expectativas do curso. A escala do tipo Likert em torno das crenças dos professores foi utilizada com o propósito de identificar a percepção destes em relação à autoeficácia docente. A versão longa dessa escala possui 24 itens e a versão curta, traduzida e adaptada por Guerreiro-Casanova e Azzi (2013), tem 12 itens, cujas alternativas variam de “nada capaz” (1) a “muito capaz” (10), com consistência interna de 0,950. Aplicou-se, ainda, a escala de satisfação no trabalho (Judge *et al.*, 1998), validada nacionalmente por Guerreiro-Casanova, Ferreira e Azzi (2015),

com cinco questões que variam de “discorda fortemente” (1) a “concorda fortemente” (7), obtendo, assim, consistência interna de 0,793. O objetivo do uso dessa escala foi verificar o nível de satisfação dos docentes-alunos no seu local de trabalho. Para tanto, foi solicitada a autorização das pessoas responsáveis.

Nessa fase, a aproximação inicial ocorreu no polo Belém, onde houve apresentação do projeto de pesquisa para as turmas de Pedagogia, bem como da intenção do estudo e da participação desses sujeitos. Assim, houve esclarecimento acerca dos instrumentos de coleta – para que os participantes se apropriassem minimamente do instrumento ora empregado – e de dúvidas eventuais. Todos os instrumentos são autoexplicativos e foram aplicados coletivamente.

Antes de iniciar a coleta, foi disponibilizado com o material um termo de consentimento a ser assinado por todos, para que os dados recolhidos pudessem ser utilizados na pesquisa. Com a distribuição do material, a colaboração de alguns bolsistas proporcionou melhor desenvolvimento do trabalho. O segundo polo a ser investigado foi o de Abaetetuba. O terceiro e último foi o de Cametá, com turmas de Pedagogia (a partir do critério de inclusão), com sede funcionando na cidade de Limoeiro do Ajuru. Nesse município, foi apresentado o trabalho, porém, as coletas só puderam ser realizadas no intervalo das aulas. Houve, assim, o imperativo de se dispor de dois dias para alcançar um número maior de participantes. A intenção consistiu em distribuir e receber os questionários no mesmo dia, para evitar extravio de material ou esquecimento por parte de alguns professores.

### **Análise de dados**

Para análise, aplicou-se a combinação de duas técnicas estatísticas: análise fatorial (AF) e análise de correspondência (AC). A AF foi usada por se tratar de uma técnica estatística cujo objetivo é apresentar elementos intrínsecos a um grupo de fatores observáveis que estruturam a matriz de dados (Maroco, 2007). Ela decodifica uma estrutura consolidada para identificar os elementos que a compõem e compreender as relações entre as variáveis que estejam interrelacionadas. A sua utilização exige alguns pressupostos: teste de normalidade e identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados). Atendidas as exigências, a análise da matriz é iniciada, na qual os valores de correlações devem ser iguais ou maiores que 0,30 (Hair Júnior *et al.*, 2005).

Logo após, empregou-se a análise estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar o ajuste da análise fatorial, cujos valores variam de 0 a 1. Quanto maior a proximidade de 1, seu valor se torna mais adequado ao uso dessa técnica (Maroco, 2007).

A classificação do valor de KMO é exposta na Tabela 1 (Pestana; Gageiro, 2005; Fávero *et al.*, 2009).

Tabela 1 – Classificação da análise fatorial pela estatística KMO

Valor de KMO	Recomendação à AF
0,90   1,00	Excelente
0,80   0,90	Boa
0,70   0,80	Média
0,60   0,70	Razoável
0,50   0,60	Mal, mas ainda aceitável
0,00   0,50	Inaceitável

Fonte: Ferreira (2018), p. 79.

Após a averiguação acerca da adequação dos dados para a aplicação da técnica multivariada, foram realizados o teste de esfericidade de Bartlett, que avalia se a matriz de correlação é igual à matriz identidade, e a análise da matriz anti-imagem, que é indicada por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA), para saber se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica, pois, quanto mais próximo de 1 for o valor da MAA, mais adequada para a aplicação ela se torna com valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, os quais indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores).

A quantidade de fatores extraídos se dá a partir do critério de Kaiser. Quando esses são definidos, apresentam autovalores maiores que 1, os demais serão descartados. Os fatores extraídos são rotacionados posteriormente, por meio do método Varimax, para que possam maximizar a informação de cada variável usada na construção dos índices.

Para calcular os escores fatoriais (índices) do participante da pesquisa, multiplicam-se os valores atribuídos a cada pergunta pelos pesos fatoriais. Além disso, na busca de uma melhor compreensão, realiza-se uma padronização dos valores obtidos, para que esses possam ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Nesse caso, o *i-ésimo* valor padronizado de um índice é obtido por  $FP_i = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right)$ , em que  $F_i$  é o escore do *i-ésimo* professor e  $F_{min}$  e  $F_{max}$  são, respectivamente, os valores mínimo e máximo observados para os escores fatoriais associados a cada professor. A análise fatorial só foi possível devido à utilização do *software* SPSS, versão 24.0.

### Análise de correspondência

Essa técnica estatística é utilizada para explorar aquilo que se associa ou é similar entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas (Fávero *et al.*, 2009). Trata-se de uma técnica de interdependência cujo objetivo é destacar a excelência da estrutura dos dados averiguados e sua principal característica é a redução daqueles a serem analisados, com perda mínima de informações, transformando as linhas e as colunas das tabelas em



unidades correspondentes. Essa organização colabora para a representação conjunta dos dados, por ser essa correspondência a base para a construção dos gráficos. Com isso, há dois tipos de análise de correspondência: a *simples*, que constitui a aplicação de tabelas de contingência com dupla entrada, e a *múltipla*, que representa as tabelas de contingência com múltiplas entradas.

A técnica da análise de correspondência é validada seguindo alguns pressupostos, em torno do teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ), para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo (Pestana; Gageiro, 2005). As hipóteses testadas são as seguintes: H0, nas quais as variáveis são independentes, e H1, em que as variáveis são dependentes. O próximo passo consiste em calcular o critério  $\beta$ , que visa à verificação da dependência entre as categorias das variáveis. As hipóteses testadas são H0: as categorias das variáveis são independentes e H1: as categorias das variáveis são dependentes. Se o valor é  $\beta \geq 3$ , configura a rejeição da hipótese (H0), concluindo-se que as categorias das variáveis são associadas entre si. Outro pressuposto que precisa ser analisado é o cálculo do percentual de inércia, que diz respeito à variação apresentada por dimensão. Quando a análise de correspondência simples é utilizada, um elemento que se associa é propagado em um plano bidimensional. Dessa forma, a adição do percentual de inércia das dimensões 1 e 2 deve ser igual ou superior a 70%, para que os resultados tenham validade (Ramos; Almeida; Araújo, 2016).

A probabilidade de uma categoria de variável estar associada a outra é verificável ao se calcular o coeficiente de confiança com o uso de um procedimento baseado nos resíduos definidos a partir da diferença entre as frequências desejáveis e as observáveis. Por fim, após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança ( $\gamma$ ) para verificar a significância dos resíduos calculados. As associações entre as categorias são consideradas viáveis quando o valor do coeficiente de confiança indica, mesmo que moderadamente, probabilidades significativas, isto é,  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ , ou quando o valor do coeficiente de confiança mostra probabilidades fortemente significativas,  $(\gamma) \geq 70,00\%$ . A análise de correspondência será realizada com o auxílio do aplicativo *Statistica*, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ) para rejeição da hipótese nula.

Utilizaram-se as seguintes variáveis de análise: a) autoeficácia; b) satisfação no trabalho; c) aspectos sociodemográficos – sexo, idade, tempo na docência, tempo na escola, série em que leciona; d) condições de trabalho – jornada de trabalho, número de alunos por turma, jornada da escola e infraestrutura.

## Resultados e discussões

### *Resultado da aplicação da análise fatorial ao conjunto de dados*

A partir da análise fatorial, pode-se notar na Tabela 2 um considerável número de correlações com valores do nível descritivo ( $p$ ) inferiores a 0,05

(5%) para as variáveis utilizadas na construção dos índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia, que indicam que todas as variáveis são adequadas à aplicação da técnica de AF.

Observa-se que os valores dos índices estatísticos KMO (Tabela 3) apresentam  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia superiores a 0,50, o que demonstra adequação da análise fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas), verificável, também, pelo nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett ( $p = 0,000$ ). A consequência disso é a rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser uma matriz identidade, isto significa que as perguntas que compõem a escala de satisfação no trabalho apresentam correlação entre si, assim como as perguntas da escala de autoeficácia (Tabela 3). Esse processo sustenta o uso da análise fatorial para a extração de fatores e para a estimação dos escores fatoriais e posterior construção dos índices.

Todos os valores de MAA para as variáveis (perguntas) necessárias à construção dos índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia, individualmente, encontram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de análise fatorial. Ou seja, todos os valores de MAA são superiores a 0,50 (Tabela 3).

Mais de 50% da informação do conjunto de variáveis (perguntas) obtidas dos elementos consegue ser restituída, conforme apresentado a partir do %Var (Tabela 3). Porém, é importante acrescentar que o critério utilizado para retenção dos fatores não foi o %Var restituído e sim o critério de Kaiser. Um fator com autovalor superior a 1 foi conservado pelo critério de Kaiser para a construção dos índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia.

**Tabela 2 – Correlação de Pearson (r) e nível descritivo (p) das variáveis (perguntas) relacionadas na construção dos índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia**

(continua)

		Satisfação			
		P1	P2	P3	P4
Satisfação	P2	r = 0,51 p = 0,000			
	P3	r = 0,10 p = 0,167	r = 0,02 p = 0,411		
	P4	r = 0,55 p = 0,000	r = 0,46 p = 0,000	r = 0,18 p = 0,050	
	P5	r = -0,21 p = 0,024	r = -0,21 p = 0,023	r = -0,02 p = 0,436	r = -0,30 p = 0,002

Legenda:

- P1 – Estou bastante satisfeito com meu emprego atual.
- P2 – Na maioria dos dias estou entusiasmado com meu trabalho.
- P3 – Cada dia de trabalho parece nunca terminar.
- P4 – Eu realmente gosto do meu trabalho.
- P5 – Eu acho meu trabalho razoavelmente desagradável.

Tabela 2 – Correlação de Pearson (r) e nível descritivo (p) das variáveis (perguntas) relacionadas na construção dos índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia

		Autoeficácia										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
P2	r = 0,18 p = 0,051											
P3	r = 0,22 p = 0,023	r = 0,65 p = 0,000										
P4	r = 0,32 p = 0,001	r = 0,43 p = 0,000	r = 0,70 p = 0,000									
P5	r = 0,18 p = 0,047	r = 0,56 p = 0,000	r = 0,78 p = 0,000	r = 0,74 p = 0,000								
P6	r = 0,05 p = 0,307	r = 0,42 p = 0,000	r = 0,42 p = 0,000	r = 0,52 p = 0,000	r = 0,47 p = 0,000							
P7	r = 0,24 p = 0,014	r = 0,58 p = 0,000	r = 0,58 p = 0,000	r = 0,58 p = 0,000	r = 0,68 p = 0,000	r = 0,54 p = 0,000						
P8	r = 0,15 p = 0,082	r = 0,26 p = 0,007	r = 0,48 p = 0,000	r = 0,53 p = 0,000	r = 0,56 p = 0,000	r = 0,48 p = 0,000	r = 0,60 p = 0,000					
P9	r = 0,13 p = 0,107	r = 0,09 p = 0,194	r = 0,07 p = 0,268	r = 0,06 p = 0,285	r = 0,14 p = 0,102	r = 0,17 p = 0,063	r = 0,20 p = 0,033	r = 0,23 p = 0,016				
P10	r = 0,03 p = 0,383	r = 0,51 p = 0,000	r = 0,60 p = 0,000	r = 0,50 p = 0,000	r = 0,62 p = 0,000	r = 0,54 p = 0,000	r = 0,53 p = 0,000	r = 0,62 p = 0,000	r = 0,32 p = 0,001			
P11	r = 0,17 p = 0,054	r = 0,08 p = 0,235	r = 0,24 p = 0,012	r = 0,16 p = 0,064	r = 0,32 p = 0,001	r = 0,10 p = 0,187	r = 0,27 p = 0,006	r = 0,36 p = 0,000	r = 0,43 p = 0,000	r = 0,34 p = 0,001		
P12	r = 0,22 p = 0,019	r = 0,39 p = 0,000	r = 0,41 p = 0,000	r = 0,31 p = 0,002	r = 0,41 p = 0,000	r = 0,30 p = 0,003	r = 0,45 p = 0,000	r = 0,56 p = 0,000	r = 0,45 p = 0,000	r = 0,57 p = 0,000	r = 0,34 p = 0,001	

Fonte: Ferreira (2018), p. 84.

Legenda:

- P1 – Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula;
- P2 – Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares;
- P3 – Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar;
- P4 – Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho;
- P5 – Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar;
- P6 – Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas em atividades e provas para seus alunos;
- P7 – Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula;
- P8 – Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula;
- P9 – Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas;
- P10 – Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos;
- P11 – Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola;
- P12 – Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula.

Os dados foram restituídos das variáveis (perguntas) satisfatoriamente pelos fatores retidos e já apresentam valores de comunalidade superiores a 0,30 (30%). Todas as variáveis exibem no mínimo correlação moderada ( $r \geq 0,50$ ), sendo mantidas no processo de construção dos índices (Tabela 3).

**Tabela 3 – Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise fatorial às variáveis necessárias à construção dos índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia**

Índice	Categoria	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var	MAA	Comum	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Satisfação	P1	0,712	$\chi^2 = 73,410$ $p = 0,000$	64,12%	0,697a	0,656	0,799	0,418
	P2				0,737a	0,609	0,779	0,263
	P3				0,564a	0,950	0,974	0,865
	P4				0,700a	0,684	0,793	0,503
	P5				0,788a	0,301	-0,528	-0,067
Autoeficácia	P1	0,848	$\chi^2 = 540,078$ $p = 0,000$	67,75%	0,622a	0,881	0,886	0,805
	P2				0,792a	0,544	0,676	0,094
	P3				0,871a	0,752	0,815	0,195
	P4				0,846a	0,727	0,771	0,254
	P5				0,891a	0,763	0,851	0,183
	P6				0,874a	0,555	0,658	-0,125
	P7				0,884a	0,665	0,809	0,194
	P8				0,840a	0,606	0,748	0,135
	P9				0,696a	0,684	0,757	0,297
	P10				0,890a	0,756	0,802	-0,007
	P11				0,768a	0,582	0,629	0,402
	P12				0,850a	0,615	0,658	0,281

Fonte: Ferreira (2018), p. 85.

Nota: KMO – Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin;  $\chi^2$  – Valor do Qui-quadrado;  $p$  – Nível Descritivo; % Var – % Variância Explicada pelo Fator; MAA – Medida de Adequação da Amostra; Comum – Comunalidade.

Legenda:

*Satisfação:* P1 – Estou bastante satisfeito com meu emprego atual; P2 – Na maioria dos dias estou entusiasmado com meu trabalho; P3 – Cada dia de trabalho parece nunca terminar; P4 – Eu realmente gosto do meu trabalho; P5 – Eu acho meu trabalho razoavelmente desagradável.

*Autoeficácia:* P1 – Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula; P2 – Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares; P3 – Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar; P4 – Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho; P5 – Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar; P6 – Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas em atividades e provas para seus alunos; P7 – Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula; P8 – Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula; P9 – Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas; P10 – Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos; P11 – Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola; P12 – Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula.

Assim, a partir dos escores fatoriais (Tabela 3), os índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia são, respectivamente, dados por

$$\text{Satisfação} = 0,418 \times P1 + 0,263 \times P2 + 0,865 \times P3 + 0,503 \times P4 - 0,067 \times P5; \quad (1)$$

e

$$\text{Autoeficácia} = 0,805 \times P1 + 0,094 \times P2 + 0,195 \times P3 + 0,254 \times P4 + 0,183 \times P5 - 0,125 \times P6 + 0,194 \times P7 + 0,135 \times P8 + 0,297 \times P9 - 0,007 \times P10 + 0,402 \times P11 + 0,281 \times P12 \quad (2)$$

As equações 1 e 2 indicam valores positivos dos coeficientes das variáveis (perguntas), mostrando que, quanto maior for o valor/escore alcançado para um determinado professor, maior é, respectivamente, sua satisfação e autoeficácia.

Após a obtenção dos índices  $Y_1$  – satisfação e  $Y_2$  – autoeficácia, foi possível calcular os escores fatoriais para cada docente. Por exemplo, para o primeiro professor da base de dados, os seguintes escores foram atingidos:

$$\text{Satisfação} = 0,418 \times 1 + 0,263 \times 7 + 0,865 \times 7 + 0,503 \times 7 - 0,067 \times 1 = 11,77$$

e

$$\text{Autoeficácia} = 0,805 \times 8 + 0,094 \times 7 + 0,195 \times 9 + 0,254 \times 10 + 0,183 \times 10 - 0,125 \times 10 + 0,194 \times 10 + 0,135 \times 8 + 0,297 \times 10 - 0,007 \times 10 + 0,402 \times 8 + 0,281 \times 10 = 23,92$$

A partir dos escores fatoriais de cada professor, foi criado um padrão dos valores obtidos, para que pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Assim, para o primeiro professor da base de dados, os seguintes escores padronizados foram atingidos:

(i) Escore Padronizado do Índice de Satisfação (Epis<sub>1</sub>):

$$Epis_1 = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left( \frac{11,77 - 2,24}{13,44 - 2,24} \right) \times 100 = 85,07\%$$

e

(ii) Escore Padronizado do Índice de Autoeficácia (Epie<sub>1</sub>):

$$Epie_1 = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left( \frac{23,92 - 12,19}{27,08 - 12,19} \right) \times 100 = 78,79\%$$

Após a obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada professor para os dois índices, foi realizada uma classificação dos professores em três categorias, com base na teoria dos quartis amostrais (Bussab; Morettin, 2011): 1) baixa – grupo de professores com os 25% menores escores; 2) moderada – grupo de professores com os 50% medianos escores; e 3) alta – grupo de professores com os 25% maiores escores (Tabela 4).

**Tabela 4 – Classificação dos professores a partir dos escores padronizados dos índices Y1 – satisfação e Y2 – autoeficácia**

Classificação	Índice	
	Satisfação	Autoeficácia
Baixa	0,00 a 51,57%	0,00 a 53,53%
Moderada	51,58 a 76,54%	53,54 a 74,37%
Alta	76,55 a 100,00%	74,38 a 100,00%

Fonte: Ferreira (2018), p. 79.

*Resultado da aplicação da análise de correspondência*

Os valores do nível descritivo (p) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do critério Beta ( $\beta$ ) maior ou igual a 3 apontam que existe dependência tanto das variáveis como de suas categorias (Tabela 5). É notável que a soma dos percentuais de inércia indica que mais de 70% da informação foi restituída pela análise de correspondência. Desse modo, os pressupostos para utilização dessa técnica de análise são satisfeitos.

**Tabela 5 – Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise de correspondência aos índices: satisfação, autoeficácia, idade, sexo, tempo de docência, tempo de escola, alunos por turma, jornada de trabalho e infraestrutura**

Índices	$\chi^2$	L	C	B	% Inércia	p
Autoeficácia versus satisfação	28,57	3	3	12,28	100,00	0,000
Autoeficácia versus idade	11,79	3	3	3,89	100,00	0,019
Autoeficácia versus sexo	16,37	2	3	10,16	100,00	0,003
Autoeficácia versus tempo de docência	40,94	3	3	18,47	100,00	0,000
Autoeficácia versus tempo na escola	22,78	3	3	9,39	100,00	0,001
Autoeficácia versus alunos por turma	48,06	2	3	32,57	100,00	0,001
Satisfação versus idade	21,51	3	3	8,76	100,00	0,003
Satisfação versus sexo	10,55	2	3	6,05	100,00	0,005
Satisfação versus tempo de docência	25,11	3	3	10,56	100,00	0,000
Satisfação versus tempo na escola	22,46	3	3	9,23	100,00	0,000
Satisfação versus alunos por turma	6,11	2	3	3,00	100,00	0,047
Satisfação versus jornada da escola	21,55	3	3	8,77	100,00	0,000
Satisfação versus infraestrutura	23,12	3	3	9,56	100,00	0,000

Fonte: Ferreira (2018), p. 80.

A Tabela 6 expõe as estatísticas que indicam a probabilidade de associações entre a autoeficácia, a satisfação no trabalho e as variáveis sociodemográficas e de condições de trabalho.

**Tabela 6 – Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise de correspondência às variáveis: autoeficácia, satisfação, idade, sexo, tempo de docência, tempo na escola, série em que leciona, jornada de trabalho, alunos na turma, jornada na escola e infraestrutura**

Variável	Categoria	Autoeficácia		
		Baixa	Moderada	Alta
Satisfação	Baixa	0,41(32,12)	2,32(97,96)*	-3,54(0,00)
	Moderada	0,76(55,50)**	-1,84(0,00)	1,75(91,91)*
	Alta	-1,48(0,00)	0,26(20,53)	1,10(72,77)*
Idade (anos)	22 a 33	-0,76(0,00)	-0,74(0,00)	1,74(91,83)*
	34 a 47	0,95(65,61)**	0,86(60,81)**	-2,08(0,00)
	48 a 62	-0,53(0,00)	-0,43(0,00)	1,10(72,77)*
	Sexo	Masculino	-1,80(0,00)	2,95(99,68)*
Tempo de docência (anos)	Feminino	0,31(24,39)	1,05(70,45)*	-1,72(0,00)
	2 a 7	2,95(99,68)*	-2,08 (0,00)	-0,07(0,00)
	8 a 17	-3,86(0,00)	2,35(98,10)*	0,60(45,26)
	18 a 37	2,31(97,91)*	-1,11(0,00)	-0,76(0,00)
Tempo na escola (anos)	< = 2	1,75(92,04)*	-1,04(0,00)	-0,31(0,00)
	2,1 a 8,9	-0,26(0,00)	1,61(89,30)*	-1,93(0,00)
	9 a 37	-1,48(0,00)	-1,11(0,00)	2,95(99,68)*
Série em que leciona	Ed. Infantil			
Jornada de trabalho	Fundamental		$p = 0,060$	$p = 0,619$
	Até 20h			
	Mais de 20h		$p = 0,197$	$p = 0,302$
Alunos por turma	Menos de 30	2,94(99,67)*	-0,20(0,00)	-2,60(0,00)
	30 a 40	-4,27(0,00)	0,29(23,09)	3,78(99,98)*
Jornada da escola	Nessa escola			
	Nessa e em outras		$p = 0,157$	
	Adequada			
Infraestrutura	Pouco Adequada		$p = 0,271$	
	Adequada			
	Insuficiente			

Fonte: Ferreira (2018), p. 88.

Notas:

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$ .

\*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ .

Observa-se que professores com baixa autoeficácia estão moderadamente satisfeitos com o trabalho; têm idade de 34 a 47 anos; tempo de docência de 2 a 7 anos; tempo na escola menor ou igual a 2 anos; e menos de 30 alunos por turma (Tabela 6).

Percebe-se que o nível de satisfação não está associado ao nível de autoeficácia, explicado a partir de outras variáveis que podem ter influência sobre o estado emocional do docente. De acordo com o MSCST, a satisfação no trabalho pode ser demonstrada mediante a associação de um conjunto de fatores que emergem do contexto escolar e do trabalho docente. Além disso, os professores referidos encontram-se entre a fase da descoberta na profissão (3 primeiros anos) e a fase da estabilização (entre 4 e 6 anos), marcada pelo compromisso, escolhas e afirmação na docência (Huberman, 1995). Essa condição pode ter sido parte dos fatores que elevaram a satisfação no trabalho, pois congrega a fase da descoberta como fator positivo, passando à fase de estabilização, com boas referências sobre a profissão.

Notou-se, nessa amostra, que professores com moderada autoeficácia estão pouco satisfeitos com o trabalho; têm idade de 34 a 47 anos; sexo feminino; tempo de docência de 8 a 17 anos; e tempo na escola de 2,1 a 8,9 anos (Tabela 6).

A moderada autoeficácia, resultante neste estudo, indicou professores pouco satisfeitos com o trabalho. Trata-se de uma variável relevante para a compreensão da satisfação no trabalho, pois há influência recíproca entre essas categorias. Portanto, se os professores apresentam moderada autoeficácia, seu grau de satisfação também se altera (Ramos, 2015). O período de carreira docente referido caracteriza-se pela fase de diversificação e experimentação em que se aspira a melhorias profissionais (Huberman, 1995). A questão da satisfação pode estar relacionada, também, ao gênero, como apontam estudos anteriores. Zibetti e Pereira (2010), por exemplo, registram a existência de uma sobrecarga na ocupação feminina, que se encontra dividida entre as demandas dos afazeres domésticos, do cuidado em relação aos filhos e das exigências do trabalho. Tal sobrecarga, segundo as autoras, decorre de fatores culturais que se mantêm nas relações familiares e, também, como consequência financeira dos baixos salários, que não permitem a contratação de mão de obra doméstica, a fim de proporcionar tempo livre para a família e o lazer.

Os resultados evidenciaram, ainda, que professores com elevada autoeficácia estão associados à moderada e alta satisfação; têm idade de 22 a 33 anos e 48 a 62 anos; sexo masculino; tempo na escola de 9 a 37 anos; e 30 a 40 alunos por turma (Tabela 6).

Nesse cruzamento, ao contrário do teste anterior com moderada autoeficácia, os níveis altos de autoeficácia foram associados à alta satisfação, corroborando a literatura. A autoeficácia docente é explicada por Bandura (2001, 2008) como resultante de experiências diretas vividas de forma positiva, o que pode ter contribuído com as crenças positivas desses professores a respeito de si mesmos. Por outro lado, a autoeficácia é uma



das variáveis preditoras, segundo o MSCST, que pode levar à satisfação (Duffy; Lent, 2009).

É importante salientar que a autoeficácia pode auxiliar na satisfação, porém, não é único motivador para sua ocorrência. O contexto no qual está inserido o docente pode apresentar outras situações condicionantes à maneira como se sente. Nesse caso em questão, a falta de estrutura está relacionada às condições de trabalho às quais o docente é submetido. As situações reais muitas vezes não condizem com as aspiradas por eles; a satisfação no trabalho é um fenômeno subjetivo. No entanto, eventos como as condições de trabalho podem ocasionar baixa ou nenhuma satisfação (Locke, 1969, 1976). Portanto, diferentes fatores podem acarretar a insatisfação docente.

Professores com baixa satisfação estão associados a: idade de 48 a 62 anos; sexo feminino; tempo de docência de 18 a 37 anos; tempo na escola menor ou igual a 2 anos; menos de 30 alunos por turma; jornada da escola nessa e em outras; e infraestrutura insuficiente (Tabela 6).

A baixa satisfação, associada à idade e à infraestrutura insuficiente, pode ocorrer em função das experiências vivenciadas em um local de trabalho pouco estruturado para o desenvolvimento da prática pedagógica. São professores com longo tempo de carreira e com subsídios para avaliar as condições atuais de trabalho. O aspecto satisfação no trabalho associado à idade pode ser justificado por esses indivíduos exercerem a função docente há mais de dez anos, e a experiência, subsidiada pelo conhecimento adquirido na formação, proporcionou-lhes visão crítica sobre o local atual em que laboram. As boas condições estruturais e de relações (ambiente acolhedor) são fundamentais para elevar ao alto nível o trabalho docente, que, somadas às experiências, podem proporcionar a satisfação no trabalho. Por outro lado, as péssimas condições estruturais e de relações no ambiente de trabalho podem levar à insatisfação e ao mal-estar docente. Essas condições sustentam os resultados obtidos pelo estudo de Ramos (2015) quanto à realização dos professores, no qual afirma que um clima institucional positivo e a satisfação com a vida são fundamentais para que o docente se sinta feliz.

Acrescenta-se que a baixa satisfação, associada à idade referida, pode se dar em função das experiências vivenciadas nessa etapa, pouco promissoras no local de trabalho, que podem ser comparadas à fase do desinvestimento (Huberman, 1995), quando os professores deixam de investir na profissão. Por outro lado, é provável que esse desinvestimento seja também uma forma de resistência a imposições que os professores consideram erradas (Vieira; Mendonça Neto; Antunes, 2015), portanto, a relatividade quanto à satisfação docente é pertinente. Nesse caso, o fator tempo pode determinar a maneira como o docente percebe sua profissão, pois as suas experiências refletem de modo positivo ou negativo em suas avaliações sobre a carreira.

A satisfação no trabalho é um construto resultante de diferentes variáveis que estão direta ou indiretamente ligadas ao docente. Os estudos de Ramos (2015) encontraram variáveis ainda pouco exploradas

por pesquisadores, mas que podem explicar a satisfação ou insatisfação docente, como pressão com o tempo, experiências, salários, relações com colegas, entre outras.

Professores com moderada satisfação estão associados a: idade de 22 a 33 anos; tempo de docência de 2 a 7 anos; tempo na escola menor ou igual a 2 anos; 30 a 40 alunos por turma; jornada da escola nessa e em outras; e infraestrutura insuficiente (Tabela 6).

A moderada satisfação docente, associada à idade supracitada, pode estar relacionada ao número de alunos por turma e à infraestrutura da escola insuficiente. Professores com menos experiência podem apresentar menos satisfação por não saber lidar com situações adversas, como um número considerável de alunos por turma e poucas condições de trabalho que subsidiem suas ações.

Professores com alta satisfação estão associados a: idade de 34 a 47 anos; sexo masculino; tempo de docência de 8 a 17 anos; tempo na escola de 2,1 a 8,9 anos; 30 a 40 alunos por turma; jornada da escola nessa escola; e infraestrutura adequada (Tabela 6).

Os altos níveis de satisfação estão relacionados aos fatores idade, tempo na docência e infraestrutura adequada. Nesse caso, mais experiência no serviço docente, associada à maturidade e às condições de trabalho, pode ser determinante ao sentimento de satisfação. É importante lembrar que uma experiência profissional positiva constrói a autoeficácia docente e um ambiente acolhedor (afeto positivo) remete ao bem-estar e à satisfação. Essas são algumas das variáveis influenciadoras de satisfação no trabalho, conforme o MSCST, de Duffy e Lent (2009). Esse, no entanto, é um resultado que não pode ser generalizado, devido à particularidade do grupo pesquisado, pois o estudo de Ramos (2015) mostra que algumas variáveis desse modelo pouco explicaram a satisfação do trabalho docente e outras (eficácia coletiva, condições de trabalho e progresso de objetivos) não apresentaram nenhuma relação significativa com a satisfação. Como já mencionado, o nível de satisfação é particular (Locke, 1969, 1976) e fatores relacionados ao contexto escolar elevam ou subtraem o grau de satisfação.

Atualmente, a intensificação do trabalho (Dal Rosso, 2008) e a regulação (Maués; Camargo, 2012) sobre as ações docentes podem provocar o descontentamento pela profissão. Por isso, as condições às quais o professor é submetido fazem com que estabeleça uma relação positiva ou negativa dentro da instituição de ensino na qual está inserido.

## Considerações finais

Este artigo analisou as categorias autoeficácia e satisfação no trabalho docente subsidiadas pela Teoria Social Cognitiva. Pesquisas relacionadas a esses temas sugeriram forte influência dessas categorias sobre as percepções e, conseqüentemente, sobre as ações dos professores. Para este estudo, acrescentam-se, ainda, os aspectos sociodemográficos e

as condições de trabalho, analisados no grupo investigado, por serem elementos extremamente importantes na vida dos trabalhadores.

As investigações acerca do fazer docente levam a várias possibilidades interpretativas, e buscou-se verificar a correlação entre as categorias autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e de condições de trabalho na vida profissional dos professores pesquisados. Muito embora não se possa afirmar definitivamente o que satisfaz ou não os professores, considera-se que o presente estudo demonstrou a correlação entre as categorias supracitadas em um grupo expressivo de docentes, que vivenciam seu trabalho em diferentes localidades do País, mesmo que inseridos em uma mesma região.

Evidenciaram-se características dos ciclos de vida profissional apontados pela literatura, que relaciona o tempo no magistério a diferentes percepções dos docentes acerca de sua carreira que podem estar associadas às suas experiências pessoais e profissionais. Considera-se como particularidade o caso das mulheres, pois os achados deste estudo confirmam dados encontrados em outras pesquisas que mostram uma desvalorização do trabalho feminino no magistério, acarretando baixa satisfação no trabalho entre as professoras. Tais evidências favorecem um olhar mais atento e comprometido com a profissão docente, corroborando a literatura que indica que professores com elevada autoeficácia associada à satisfação no trabalho podem desenvolver práticas docentes mais colaborativas, persistir em estratégias para o alcance dos objetivos propostos e ser mais resilientes diante das dificuldades (Ramos, 2016).

Por isso, a realização desta pesquisa foi importante, pois permitiu conhecer um pouco mais sobre a percepção dos docentes acerca de seus sentimentos em relação ao trabalho, o que poderá nortear novos estudos e possíveis mudanças nas políticas públicas educacionais.

Uma das limitações do estudo foi a amostra ser constituída apenas por professores da rede pública do ensino fundamental, em formação no nível de graduação pelo Parfor/UFPA. No entanto, pode ser ampliado a outros grupos e outras modalidades de ensino ainda não explorados nesse aspecto, bem como a outras localidades e/ou regiões. Apesar das limitações, os resultados mostraram que a autoeficácia e a satisfação no trabalho docente podem contribuir para a educação da região e, por conseguinte, do País. Por isso, precisam ser exploradas e consideradas enquanto elementos importantes de análise inseridos no processo educativo.

---

## Referências

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Org.). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Princeton, NJ, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy. *American Psychological Society*, Stanford, CA, v. 9, n. 3, p. 75-78, June 2000.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, Stanford, CA, v. 52, p. 1-26, Feb. 2001.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 14-39.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. *Estatística básica*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CASTRO-CARRASCO, P. J. et al. La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, Chía, Colombia, v. 15, n. 2, p. 265-288, mayo/ago. 2012.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho!*: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUFFY, R. D.; LENT, R. W. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, [S. l.], v. 75, n. 2, p. 212-223, 2009.

FÁVERO, L. et al. *Análise dos dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, M. F. H. *Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor*. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G. Efficacy beliefs and teacher's job satisfaction: a Brazilian study. In: INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION CONFERENCE, 35., 2013, Porto, Portugal. *Anais...* Porto, Portugal: European Federation of Psychologists's Associations, 2013.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino médio: especificidades das séries e turnos. *Psicologia, Ensino & Formação*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 95-120, 2015.

HAIR JÚNIOR, J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JUDGE, T. A. et al. Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, Bellevue, WA, v. 83, n. 1, p. 17-34, Feb. 1998.

LENT, R. W. et al. Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, [S.l.], v. 79, n. 1, p. 91-97, 2011.

LOCKE, E. A. What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 309-336, Nov. 1969.

LOCKE, E. A. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETTE, M. D. HOUGH, L. M. (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally, 1976. p. 1297-1349.

MACHADO, M. L. et al. Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 167-181, jan./abr. 2011.

MAROCO, J. *Análise estatística com a utilização do SPSS*. 3. ed. Lisboa: Edições Silabo Ltda., 2007.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. C. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 75-82, jan./mar. 2009.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./mar. 2012.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 66, n. 4, p. 543-578, Dec. 1996.

PEDRO, N. S. G. *Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores*. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2007.

PERANDONES GONZÁLEZ, T. M.; HERRERA TORRES, L.; LLEDÓ CARRERES, A. Felicidad subjetiva y autoeficácia docente en professorado de República Dominicana y España. *European Journal in Health, Psychology and Education*, Almería, v. 3, n. 3, p. 277-288, sept./dic. 2013.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

RAMOS, E. M. L. S.; ALMEIDA, S. S.; ARAÚJO, A. R. (Org.). *Segurança pública: uma abordagem estatística e computacional*. Belém: Editora da UFPA, 2016.

RAMOS, M. F. H. *Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho: percepções sobre a docência*. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RAMOS, M. F. H. et al. Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 21, n. 2, p. 179-191, abr./jun. 2016.

RODRÍGUEZ, S. et al. Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, Málaga, v. 3, n. 1, p. 1-7, dic. 2009.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 28, n. 2, p. 87-109, 2015.

VIEIRA, A. M.; MENDONÇA NETO, O. A. R.; ANTUNES, M. T. P. Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 743-756, jul./set. 2015.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 259-276, 2010. Número especial.

---

Recebido em 17 de dezembro de 2018.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.