

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

Gabriele Domeneghini Mercali

**Os antecedentes e os preditores do engajamento no trabalho: um estudo com docentes
de ensino superior no Brasil**

Porto Alegre

2018

Gabriele Domeneghini Mercali

Os antecedentes e os preditores do engajamento no trabalho: um estudo com docentes de ensino superior no Brasil

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Generali da Costa

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Mercali, Gabriele Domeneghini

Os antecedentes e os preditores do engajamento no trabalho: um estudo com docentes de ensino superior no Brasil / Gabriele Domeneghini Mercali. -- 2018. 166 f.

Orientadora: Silvia Generali da Costa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Engajamento. 2. Forças de caráter. 3. Docentes. 4. Psicologia Positiva. I. Costa, Silvia Generali da, orient. II. Título.

Gabriele Domeneghini Mercali

**Os antecedentes e os preditores do engajamento no trabalho: um estudo com docentes
de ensino superior no Brasil**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Administração.

Porto Alegre, 03 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Claudia Souza Vazquez
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA

Prof^ª. Dr^ª. Angela Beatriz Busato Scheffer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Cláudio Senna Venzke
Universidade Unisinos

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Generali da Costa (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

AGRADECIMENTOS

A palavra agradecer, segundo o Google, significa reconhecer, compensar de maneira equivalente, retribuir. É difícil neste pequeno espaço que me é cabido retornar tamanha ajuda que tive para chegar neste momento de conclusão do mestrado acadêmico. Gostaria de reconhecer brevemente algumas pessoas fundamentais para que esse processo de evolução em minha vida pudesse ocorrer. Fico na expectativa de que algum dia possa compensá-los de forma equivalente.

Agradeço aos meus pais, Gervasio e Egide, pelo apoio constante e por darem-me ensinamentos com base firme nos princípios de ética, que levarei para sempre em minha vida.

Às minhas minhas tias, Idene e Tere, por cuidarem de mim e se preocuparem nos dias de estudos mais intensos.

À minha irmã, Giovana, e meu cunhado, Eddie, por serem exemplos de profissionais, ensinarem-me os caminhos da vida acadêmica e incentivarem-me a seguir sempre.

À UFRGS e à Escola de Administração pela oportunidade de cursar um Mestrado de qualidade e oferecer sua estrutura e servidores competentes para me ajudar nessa caminhada.

À CAPES pela bolsa, um incentivo financeiro e científico.

Aos meus queridos colegas de pós-graduação, ingressantes em 2016/1. Juntos criamos um ambiente de ajuda mútua e troca de conhecimentos, o que elevou o nível acadêmico, profissional e de afetividade de todos que vivenciaram esse lindo grupo.

Aos professores que participaram da minha formação dentro e fora do PPGA. Com todos, sem exceção, muito aprendi e sei que posso contar nas minhas aventuras futuras. São exemplos que dedicação, amor pela profissão, coragem e sabedoria que me guiarão na vida de docente.

Aos professores Ângela Scheffer, Ana Claudia Vazquez e Claudio Senna pelas contribuições ao estudo e por serem fonte de inspiração na minha caminhada acadêmica.

À minha orientadora, Silvia Generali da Costa, que deu asas as minhas inspirações científicas, permitindo o desenvolvimento deste estudo, sempre com muita doçura, paciência e acreditando no meu trabalho.

Quero fazer um agradecimento especial à Lourdes Odete do Santos, nossa querida Lourdinha, do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração (CEPA), que me acolheu no momento mais decisivo do desenvolvimento da dissertação, ajudando-me com as análises estatísticas e mostrando-me o que é o amor ao trabalho e à pesquisa.

Meu muito obrigada a todos, de coração, por esta dissertação e pela minha evolução!

RESUMO

Os temas de engajamento no trabalho e forças de caráter pessoal, relacionados ao movimento da Psicologia Positiva, têm sido estudados por diferentes pesquisadores no mundo. Nenhum estudo a nível nacional, no entanto, se debruçou sobre a relação que eles possuem entre si. Assim como também não se aprofundaram no público alvo de professores brasileiros de ensino superior. Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os antecedentes e os preditores do engajamento no trabalho através das demandas, dos recursos de trabalho e das forças de caráter pessoal dos docentes de ensino superior no Brasil. O estudo teve uma abordagem quantitativa e utilizou-se de um questionário *online* composto por questões de identificação e quatro escalas: Escala de Forças de Caráter (NORONHA; ZANON; ZANON, 2015), Escala de Aplicabilidade das Forças de Caráter (adaptado dos escritos de Peterson e Seligman (2004) e Noronha e Barbosa (2016)), Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (VAZQUEZ et al., 2015) e Escala de Recursos e Demandas de Trabalho (adaptado de Schaufeli (2015)). A amostra contou com 506 professores pertencentes a todas às unidades federativas do país. Os dados coletados a partir do questionário foram analisados por meio de estatística descritiva, análise de variância, análise de covariância, teste *t* e regressão linear. Os principais achados mostram que os docentes, de uma forma geral, possuem escores medianos de engajamento, considerado o esperado para a população pelos estudos normativos, porém muito próximo de um limite que pode afetar a saúde dos mesmos. As demandas qualitativas são as mais expressivas na vida laboral desses profissionais, constatando a necessidade de trabalharem em constância, raciocínio e concentração e necessitarem estar sempre atualizados. Os recursos de trabalho (execução de tarefas) foram os que obtiveram maior média dentre os recursos, seguidos dos recursos sociais. Questões como a clareza nas atividades e os diferentes tipos de tarefas desenvolvidas foram constatadas como as mais expressivas. De uma forma geral, docentes de instituições privadas percebem as demandas e os recursos de trabalho de maneira mais favorável que os que atuam em instituições públicas. No que se refere às forças de caráter, imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, gratidão, curiosidade e perseverança são as forças que mais caracterizam os professores. As docentes mulheres apresentam médias mais altas para a maioria das forças, inclusive no que se refere a utilização delas, se comparado aos homens. Por fim, tem-se um achado de caráter inovador nas pesquisas científicas, pois envolvem as forças de caráter como preditores do engajamento. Descobriu-se que os fatores que mais influenciam nessa postura positiva dos professores são, nesta ordem, a força vitalidade, os recursos sociais, a força amor ao aprendizado, os recursos de desenvolvimento, os recursos de trabalho, a força autorregulação, as demandas qualitativas, a força perdão e o constructo de liderança, sendo os dois últimos um impacto de ordem negativa. Contribuiu-se, desta forma, para a geração de um perfil dos docentes do Brasil e para a reflexão da situação de seus trabalhos.

Palavras-chave: Engajamento; Forças de Caráter; Docentes; Psicologia Positiva.

ABSTRACT

The constructs of work engagement and character strength, related to the Positive Psychology movement, have been studied by different researchers in the world. In Brazil, no study has focused on the relationship they have with each other. In the same way, they did not focus on the target audience of higher education professors. This research aimed to identify and analyze the antecedents and predictors of work engagement through job demands, resources and character strength of the higher education professors in Brazil. This study used a quantitative approach by means of applying an online questionnaire composed of identification questions and four scales: Character Strength Scale (NORONHA; ZANON, ZANON, 2015), Applicability of Character Strength Scale (adapted from the writings of Peterson and Seligman (2004) and Noronha and Barbosa (2016)), Utrecht Work Engagement Scale (VAZQUEZ et al., 2015) and Job Resources and Demands Scale (adapted from Schaufeli (2015)). The sample comprised 506 professors belonging to all federative units of the country. Data collected from the questionnaire was analyzed through descriptive statistics, analysis of variance, analysis of covariance, t-test and linear regression. The main findings show that professors, in general, have medium levels of engagement, considered expected for the population according to normative studies, but it is very close to the limit that can affect their health. The qualitative demands are the most expressive in the working life of these professionals, stating that they need to work in constant concentration, using their reasoning and being always updated. The job resources (task execution) were those that obtained the highest average among all resources, followed by the social ones. Issues such as clarity in the allocation of tasks and the different types of activities developed were the most expressive items. In general, professors from private institutions perceive job demands and resources more favorably than those who work in public institutions. In relation to character strengths, fairness, love of learning, appreciation of beauty, gratitude, curiosity and perseverance, these were found to be the strengths that characterize professors the most. Female professors scored higher in most character strength, including in their application on a daily basis, compared to men. Finally, there is an innovative finding in scientific research, since it involves the character strength as predictors of engagement. It was found that the factors that most influence this positive attitude of professors are, in this order, zest strength, social resources, love of learning strength, development resources, job resources, self-regulation strength, qualitative demands, forgiveness strength and the leadership construct, the latter two being a negative impact. This dissertation contributes to the understanding of the profile of national professors and to the reflection of the situation of their jobs.

Keywords: Engagement; Character Strength; Teachers; Positive Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxonomia do bem-estar no trabalho	28
Figura 2 - Esquema conceitos de engajamento	29
Figura 3 - Modelo recursos-demandas no trabalho (RDT)	33
Figura 4 - Esquema modelos teóricos	34
Figura 5 - Previsões do modelo RDT baseado em efeitos de interação	37
Figura 6 - Forças pessoais e virtudes	45
Figura 7 - Esquema demandas e recursos no modelo RDT	51
Figura 8 - A espiral positiva	56
Figura 9 - Forças de caráter para mulheres e homens	124
Figura 10 - Aplicabilidade das forças de caráter para mulheres e homens	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições do engajamento	25
Quadro 2 - Principais modelos teóricos.....	30
Quadro 3 - Exigências e recursos externos de trabalho.....	36
Quadro 4 - Critérios para seleção das forças de caráter	43
Quadro 5 - Descrição da força bravura de acordo com a Escala de Aplicabilidade das Forças de Caráter.....	75
Quadro 6 - Subgrupos das demandas e recursos de trabalhos.....	76
Quadro 7 - Resumo dos testes estatísticos da pesquisa	80
Quadro 8 - Divisão das áreas de atuação dos docentes de acordo com a Fundação CAPES ...	82
Quadro 9 - Principais resultados referente às forças de caráter.....	93
Quadro 10 - Principais resultados referentes ao engajamento e aos recursos e demandas do trabalho	105
Quadro 11 - Principais resultados referentes às forças de caráter pessoal de docentes mulheres e homens.....	126
Quadro 12 - Principais resultados referentes aos recursos e as demandas das instituições públicas e privadas.....	132
Quadro 13 - Síntese dos principais resultados da pesquisa	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequências absolutas (N), percentual (%), médias e desvios-padrão das características sociodemográficas e de trabalho dos docentes brasileiros.....	82
Tabela 2 - Frequências absolutas (N), percentual (%) por instituição e por instituição/nível de formação	84
Tabela 3 - Forças de caráter pessoal dos docentes brasileiros.....	86
Tabela 4 - Aplicabilidade das forças de caráter pessoal nas atividades laborais dos docentes brasileiros	89
Tabela 5 - Médias e desvios-padrão dos itens, dimensões e engajamento no trabalho geral dos docentes brasileiros.....	95
Tabela 6 - Médias dos itens, das dimensões e do engajamento geral para os grupos de docentes de acordo com a faixa etária laboral	97
Tabela 7 - Percentis de cada dimensão do engajamento e do engajamento geral para os grupos de docentes de acordo com a faixa etária laboral	97
Tabela 8 - Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach para caracterização das demandas....	99
Tabela 9 - Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach para caracterização dos recursos	100
Tabela 10 - Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach para caracterização da liderança...	101
Tabela 11 - Alfa de Cronbach Escala de Recursos e Demandas do Trabalho.....	101
Tabela 12 - Resultado da análise de regressão linear das forças de caráter em relação ao engajamento.....	108
Tabela 13 - Resultado da análise de regressão linear das demandas e recursos de trabalho em relação ao engajamento	112
Tabela 14 - Resultado da análise de regressão linear geral em relação ao engajamento	115
Tabela 15 - Resultado da ANCOVA em relação ao engajamento com as interações das variáveis.....	118
Tabela 16 - Resultado da ANCOVA em relação ao engajamento sem as interações das variáveis.....	118
Tabela 17 - Resultado do teste t para diferenças das forças de caráter entre homens e mulheres	121
Tabela 18 - Resultado do teste t para diferenças da aplicabilidade das forças de caráter entre homens e mulheres	122
Tabela 19 - Resultado do teste t para diferenças nas demandas de trabalho entre instituições públicas e privadas.....	128
Tabela 20 - Resultado do teste t para diferenças nos recursos de trabalho entre instituições públicas e privadas.....	129
Tabela 21 - Resultado do teste t para diferenças na liderança entre instituições públicas e privadas.....	131

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	22
3.1 OBJETIVO GERAL.....	22
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
4 REVISÃO DA LITERATURA.....	23
4.1 O ENGAJAMENTO NO TRABALHO.....	23
4.1.1 Caracterização do engajamento.....	24
4.1.2 Modelos teóricos.....	29
4.2 DEMANDAS E RECURSOS EXTERNOS DE TRABALHO.....	35
4.2.1 Evidências sobre demandas e recursos de trabalho.....	38
4.3 FORÇAS DE CARÁTER PESSOAL COMO RECURSOS INTERNOS.....	40
4.3.1 A Convergência dos valores na cultura e na história.....	41
4.3.2 Caracterização das forças de caráter pessoal.....	42
4.3.3 As forças de caráter pessoal nas organizações.....	52
4.4 O ENGAJAMENTO NAS ORGANIZAÇÕES.....	54
4.4.1 Liderança e engajamento.....	56
4.5 O ENGAJAMENTO E AS FORÇAS DE CARÁTER PESSOAL DOS PROFESSORES.....	60
5 CAMINHO METODOLÓGICO.....	63
5.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	64
5.2 PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	66
5.2.1 Pré-teste.....	67
5.3 INSTRUMENTOS.....	68
5.3.1 O projeto VIA-IS (<i>Values in Action- Inventory of Strength</i>).....	68
5.3.2 Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho.....	71
5.3.3 Escala de Aplicabilidade das Forças de Caráter.....	74
5.3.4 Escala de Recursos e Demandas no Trabalho.....	75
5.3.5 Identificação do respondente.....	77
5.4 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS.....	78
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
6.1 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE DOCENTES BRASILEIROS.....	81

6.1.1 Perfil dos docentes.....	81
6.1.2 Forças de carácter pessoal dos docentes	85
6.1.3 Engajamento no trabalho dos docentes.....	94
6.2 IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS INFLUENCIADORAS NO ENGAJAMENTO NO TRABALHO	106
6.2.1 Forças de carácter pessoal.....	107
6.2.2 Dimensões das demandas e recursos de trabalho.....	111
6.2.3 Regressão geral: forças de carácter pessoal e dimensões das demandas e recursos de trabalho.....	114
6.3 DIFERENÇAS ENTRE DOCENTES HOMENS E MULHERES E INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS	116
6.3.1 Forças de carácter pessoal de docentes mulheres e homens	120
6.3.2 Recursos e demandas em instituições públicas e privadas	126
6.4 A “VOZ” DOS DOCENTES	135
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
ANEXO A - ESCALA DE FORÇAS DE CARÁTER	156
ANEXO B – ESCALA DE APLICABILIDADE DAS FORÇAS DE CARÁTER.....	159
ANEXO C – ESCALA UTRECHT DE ENGAJAMENTO NO TRABALHO.....	161
ANEXO D – ESCALA DE RECURSOS E DEMANDAS DE TRABALHO	162
ANEXO E – QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE.....	165

1 INTRODUÇÃO

Durante os últimos anos, muito se comenta sobre a importância de se sentir bem com o trabalho realizado. Pessoas com níveis mais elevados de satisfação com o trabalho são as que possuem melhor desempenho, maior produtividade, menos índices de faltas e rotatividade nas empresas (SIQUEIRA; GOMIDE JR., 2004). Não estar satisfeito em relação ao trabalho que se realiza pode gerar diversas consequências no plano pessoal e/ou profissional dos indivíduos, tais como alterações no comportamento, na saúde mental e física e no bem-estar dos mesmos, além de afetar diretamente os interesses das organizações (HENNE; LOCKE, 1985).

A maioria das pessoas se sente satisfeita quando consegue desempenhar bem sua tarefa. Para o ser humano, não deveria ser um sacrifício o ato de trabalhar, pois o sistema nervoso funciona melhor quando é desafiado, quando está focado em uma atividade. Quase a totalidade das tarefas, na esfera organizacional, não é planejada pensando no indivíduo. A preocupação maior dos empregadores, analisando ao longo da história, nunca foi adaptar uma função levando em consideração o que os funcionários têm de potencialidades, mas sim pensando em uma maneira de extrair o máximo do que eles podem oferecer (CSIKSZENTMIHALYI, 2004).

Pesquisas envolvendo o bem-estar dos indivíduos dentro e fora das organizações, assim como suas potencialidades, são assuntos abordados pela Psicologia Positiva. As origens deste movimento podem ser remetidas à Maslow (1954), provavelmente o primeiro a usar essa terminologia no capítulo “*Toward a positive psychology*” em seu livro *Motivation and Personality* (HUTZ, 2016). Apesar de vários construtos desse movimento começarem a ser tratados na década de 1960, o século XX foi marcado maciçamente por pesquisas que se interessavam pelo “lado obscuro” do ser humano. A Segunda Guerra Mundial contribuiu muito para que o foco se voltasse para o tratamento das doenças mentais com o retorno dos soldados dos campos de batalha. Em 1946, foi criada a Administração para os Veteranos de Guerra (*Veterans Administration*) e, em 1947, foi instituído o Instituto Nacional de Saúde Mental (*National Institute of Mental Health*) nos Estados Unidos. Os psicólogos, assim, passaram a viver e a pesquisar cada vez mais sobre estes assuntos (SNYDER; LOPEZ, 2009). A Psicologia se tornou, então, uma ciência que trata majoritariamente da cura, centrada em reparar danos de doença do funcionamento humano (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Tal fato trouxe benefícios para a humanidade, como o tratamento de 14 dessas doenças e a cura de algumas delas com medicação e formas de psicoterapia (PALUDO; KOLLER, 2007), porém deixou de olhar para duas missões fundamentais da Psicologia: tornar a vida das pessoas mais satisfatórias e identificar e cultivar talentos superiores¹ (SNYDER; LOPEZ, 2009). É nessa lacuna que o movimento da Psicologia Positiva surge com grande intensidade, através de uma edição especial da revista científica *American Psychologist* publicada em janeiro de 2000. Seus incentivadores Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi (conhecidos também como fundadores deste movimento) chamam a atenção para a necessidade de pesquisas sobre aspectos positivos como, por exemplo, esperança, criatividade, coragem, sabedoria, espiritualidade e felicidade, enfatizando, então, que a área não produzia conhecimentos suficientes sobre aspectos virtuosos e as forças pessoais que todos os seres humanos possuem (PALUDO; KOLLER, 2007).

Essa nova ciência prenuncia melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida é percebida sem sentido e improdutiva. O foco exclusivo em patologia que dominou os estudos até então resulta em um modelo do ser humano que não considera as características positivas que tornam a vida digna de ser vivida. O objetivo da Psicologia Positiva, então, é começar a catalisar uma mudança do foco na preocupação apenas com a reparação das doenças para também colocar atenção na construção de qualidades positivas. (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000)

Neste estudo tratar-se-á a Psicologia Positiva como um movimento que se constitui de uma lente aplicável a todos os indivíduos em diferentes situações e áreas de atuações: saúde, educação, família, organizações – nosso foco de pesquisa – dentre tantas outras. O movimento tem três pilares centrais de acordo com Seligman e Csikszentmihalyi (2000):

- 1) o primeiro se refere a um nível mais subjetivo, que trata das experiências subjetivas valorizadas, estudando elementos do bem-estar, contentamento e satisfação (no passado); esperança e otimismo (para o futuro); e *flow* e felicidade (no presente);
- 2) o segundo pilar se refere ao caráter positivo, em um nível mais individual, que trata dos traços² e dos estados³ positivos dos seres humanos. Como exemplo

¹ Os conceitos de ‘talento’ e ‘força de caráter’ não possuem o mesmo significado (consultar página 29 para esclarecimento das definições). A menção de ‘talentos superiores’, nesse caso, refere-se às potencialidades de uma forma geral dos seres humanos.

^{2 e 3} Traços são “características negativas ou positivas que se repetem em ocasiões e situações diferentes”. Eles são diferentes dos estados que se caracterizam por ser “ocorrências momentâneas que não precisam ser aspectos

pode-se citar a capacidade de possuir vocação, coragem, habilidade interpessoal, sensibilidade para o belo, perseverança, perdão, originalidade, mentalidade voltada para o futuro, espiritualidade e sabedoria;

- 3) o terceiro que estuda as instituições positivas em um nível mais grupal, observando as virtudes cívicas e os traços de funcionamento positivo que movem os indivíduos para uma melhor cidadania: responsabilidade, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e ética do trabalho.

As pesquisas nessa área prezam o enfoque científico e, de uma forma geral, são aplicadas na identificação e na compreensão das qualidades e virtudes das pessoas, na promoção de sua operação positiva, assim como para que os indivíduos tenham vidas mais felizes e produtivas. É importante salientar que, ao defender essa “lente”, não se pode diminuir a relevância e a dor relacionadas às patologias, fraquezas e sofrimentos do ser humano, sendo estas, então, não excluídas ou renegadas pela Psicologia Positiva (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Existem diversas críticas e contestações ao movimento que é relativamente recente nos estudos científicos. Ele pode ser acusado de fantasioso pelos que acreditam que a Psicologia deve focar mais no “remédio” que na prevenção. Uma das possíveis razões para tal fato é que emoções e experiências negativas podem ser mais urgentes e, portanto, podem substituir as positivas. Como as emoções negativas muitas vezes refletem problemas imediatos ou objetivos, eles tem a capacidade de forçar as pessoas a parar, aumentar sua vigilância, refletir sobre seu comportamento e mudar suas ações, se necessário. Em contrapartida, quando as pessoas estão se adaptando bem ao mundo, não são necessárias ações como essa. As experiências que promovem o bem-estar muitas vezes parecem passar sem esforço (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Existem também razões históricas para o foco no negativo nas sociedades, de acordo com esses mesmos pesquisadores Seligman e Csikszentmihalyi (2000). Quando as culturas enfrentam ameaça militar, escassez de bens, pobreza ou instabilidade, os indivíduos podem, de um a forma mais natural, se preocupar com o controle de defesa e de danos na realidade em que vivem. As culturas conseguem voltar sua atenção e investir em criatividade, virtude e

nas mais altas qualidades da vida somente quando são estáveis, prósperas e se encontram em paz.

O movimento ainda é criticado de outras formas, como mostra o levantamento de um *report* realizado em 2009 pela *Harvard Medical School* sobre o assunto Psicologia Positiva. Ele aponta questões como a falta de atenção do movimento para temas que envolvem sofrimento e doenças, a falta de evidências de pesquisas científicas sobre determinados assuntos, e o fato de pessoas felizes serem “tolas”, ingênuas, desmotivadas e preguiçosas (SIEGEL; ALLISON, 2009).

Os estudiosos do movimento se defendem alegando que as pesquisas envolvem a gama completa de emoções, incluindo a tristeza, e se esforçam para ajudar as pessoas a se tornarem mais resilientes diante das adversidades. O foco maior está nas características positivas, porém não deixam de olhar para o sofrimento humano. Alegam ainda que estão comprometidos com padrões rigorosos científicos, mas ao mesmo tempo não deixam de sugerir que as pessoas testem diferentes tipos de intervenções, não prejudiciais à saúde, como a meditação, por exemplo. Para eles, pessoas felizes são capazes de lidar melhor com informações negativas e aprenderem com elas, conseguem performarem melhor no trabalho, sendo indivíduos mais conscientes (SIEGEL; ALLISON, 2009).

Os assuntos abordados nesta pesquisa, o engajamento no trabalho como tema central e as forças de caráter pessoal como um tema de apoio essencial, estão presentes nos pilares da Psicologia Positiva. Pelo primeiro entende-se um estado disposicional e mental positivo das pessoas, relacionado ao trabalho, sendo uma condição persistente e não apenas momentâneo (SCHAUFELI; SALANOVA; GONZÁLEZ-ROMÁ; BAKKER, 2002). O segundo, por sua vez, é definido como características positivas que são expressas através de pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos, podendo variar em diferentes graus (PARK; PETERSON; SELIGMAN, 2004).

No intuito de apresentar os fatores que estimularam o desenvolvimento da presente pesquisa, o capítulo seguinte abordará a contextualização e a justificativa do trabalho. Logo após serão apresentados os objetivos geral e específicos, seguido pela exposição da revisão de literatura pertinente a esta dissertação. Na sexta seção, os procedimentos metodológicos serão detalhados e, por fim, apresentam-se os resultados e as análises deste estudo.

2 JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A intenção no aprofundamento do estudo do engajamento no trabalho, nesta dissertação, se relaciona com a tentativa de identificar e analisar seus principais antecedentes e como as forças de caráter pessoal⁴, as demandas e os recursos externos de trabalho influenciam esse estado positivo. As consequências desta condição estão relacionadas ao aumento de bem-estar e emoções positivas dos funcionários, assim como com um sentimento de identificação com as atividades que desempenham.

O processo de engajamento envolve a interação entre as demandas de trabalho e os recursos internos e de trabalho. Apresentando uma breve caracterização, as demandas de trabalho podem ser chamadas também de exigências⁵ e referem-se aos aspectos do trabalho que requerem esforços ou habilidades por partes dos indivíduos e são, normalmente, associados a custos fisiológicos e psicológicos por parte dos mesmos (BAKKER; DEMEROUTI, 2007). Os recursos podem ser divididos em dois grupos: de trabalho e internos. Os primeiros são provedores de energia e de suporte psicossocial aos funcionários e referem-se aos aspectos que ajudam os indivíduos no atingimento de metas, na redução das demandas laborais e no estímulo do crescimento e desenvolvimento das pessoas (DEMEROUTI et al., 2001). Os recursos internos são características de personalidade dos indivíduos e também são funcionais como os recursos de trabalho (SCHAUFELI; DIJKSTRA; VAZQUEZ, 2013). Nesta pesquisa, esse grupo de recursos será representado pelas forças de caráter de cada indivíduo.

Magnan, Vazquez, Pacico e Hutz (2016) relatam que os indivíduos engajados em suas atividades estão experimentando um estado positivo e intenso, envolvendo sentimentos de inspiração, bem-estar e prazer autêntico elevados. Este estado está profundamente ligado ao modo como os indivíduos realizam seu trabalho e não tanto às metas da organização ou aos diferentes tipos de empresas em que eles poderiam estar inseridos.

Uma pesquisa com profissionais holandeses de diferentes cargos mostra que possíveis influências para funcionários engajados são os trabalhos desafiadores, com elevado nível de autonomia e chances de tomada de decisões. A responsabilidade social também aparece como fator importante, envolvendo ocupações principalmente na área da saúde, gestão e educação nas quais as decisões atingem outros indivíduos de forma direta (SCHAUFELI; DIJKSTRA;

⁴ O termo 'força de caráter pessoal' pode aparecer no texto como 'força de caráter', 'força pessoal' e até mesmo pelo termo simples de 'força', significando o mesmo conceito.

⁵ O termo 'demandas de trabalho' pode aparecer no texto como 'exigências' expressando o mesmo significado.

VAZQUEZ, 2013). No contexto brasileiro, pesquisas semelhantes vêm sendo recentemente desenvolvidas (VAZQUEZ et al., 2015; SCHAUFELI; DIJKSTRA; VAZQUEZ, 2013), mostrando que há espaço para outras investigações.

No que tange ao tema das forças de caráter, Harzer e Ruch (2013) mostram através de seus estudos que as correlações entre a aplicabilidade das forças e as experiências positivas aumentam com a centralidade das forças em cada pessoa. Quanto mais as atividades forem congruentes com as forças no local de trabalho, maiores os sentimentos positivos que os indivíduos experimentarão como engajamento, satisfação, experiência de prazer e significado fomentado pela realização das tarefas, aumentando, assim, o bem-estar geral.

Ainda que o foco desta pesquisa esteja voltado ao indivíduo-trabalhador, percebe-se que quando a organização possui colaboradores engajados, seus resultados são melhores. Schaufeli (2014) apresenta dados de melhor performance e desempenho, menos absenteísmo e mais implicações positivas para as empresas que se preocupam com este fator. Somado a isto, um estudo realizado pelo Instituto Gallup⁶ durante os últimos 30 anos revelou que profissionais bem sucedidos utilizam sua energia e tempo para aprimorar aquilo que consideram que realizam de melhor. Eles desenvolvem os pontos fortes (termo equivalente às forças de caráter para este estudo) nas áreas que se identificam, encontram sentido e propósito no trabalho e tornando-se cada vez mais competentes, produtivos e satisfeitos. No entanto, a pesquisa, que entrevistou mais de 1 milhão e 700 mil funcionários em 101 empresas de 63 países, aponta que apenas 20% das pessoas entendem que utilizam seus pontos fortes todos os dias e se sentem plenamente engajados nas empresas que trabalham e nas tarefas que desempenham (BUCKINGHAM; CLIFTON, 2008).

Como um exemplo de utilização dos pontos fortes que desencadeiam em engajamento dos indivíduos dentro das organizações, pode-se observar o modelo econômico-comportamental desenvolvido pelo Instituto Gallup Brasil (2016). Ele aponta um caminho para o aproveitamento da natureza humana e a melhora nas estratégias e desempenho nas operações das empresas. Conforme o modelo, o primeiro passo seria a identificação dos pontos fortes dos funcionários e então sua alocação correta dentro da organização. Esse fato geraria colaboradores que executam com excelência suas atividades, tornando-se, assim, mais engajados no trabalho. Esses funcionários passariam a ter a capacidade de melhor atender os

⁶ Instituto Gallup é uma empresa de pesquisa de opinião fundada nos Estados Unidos no ano de 1930. Ela é definidora de um dos conceitos de engajamento existentes vinculado principalmente às consultorias empresariais. Esclarecimentos sobre esse conceito podem ser realizados consultando a página 13 deste trabalho.

clientes, que, por sua vez, também se tornariam mais engajados. Isso geraria um crescimento sustentável para a empresa com aumento nos lucros e valorização das ações.

Mesmo com os resultados relatados acima, é necessário ter cautela em relação a estes achados. Muitos estudos de empresas de consultoria acabam por carecerem de rigor científico e transparência em suas pesquisas. Assim, pode-se constatar a existência de evidências que sugerem que o engajamento está relacionado ao sucesso nos negócios, porém, estes testes empíricos, cientificamente falando, requerem mais investigações (SCHAUFELI, 2014). Além disso, pode-se considerar o modelo muito linear, não levando em conta uma série de questões que podem surgir dessa identificação e adequação dos funcionários ao ambiente de trabalho. Ele mostra-se também de uma forma muito utilitarista para tratar de um assunto complexo, que não leva apenas ao aumento dos lucros e valorização das ações como exposto no modelo.

No que se refere aos estudos da Psicologia Positiva, tem-se que os mesmos iniciaram efetivamente a partir do trabalho de Seligman e Csikszentmihalyi (2000). Desde então, houve um progresso muito grande da área, inclusive no Brasil, onde a pesquisa começou na década de 1990 no Laboratório de Mensuração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), com forte atuação na adaptação e desenvolvimento de instrumentos com evidências de validade para que possam ser utilizados no país (HUTZ, 2016). No entanto, um vasto campo ainda deve ser investigado e muitas pesquisas podem ser desenvolvidas pensando nas temáticas que envolvem esse movimento.

Estudos científicos que abordam os temas de engajamento e forças de caráter são encontrados separadamente tanto em pesquisas nacionais como internacionais, porém a relação desses construtos é observada somente em nível internacional. Como exemplo pode-se citar os trabalhos de Woerkom, Oerlemans e Bakker (2016) e Harzer e Ruch (2013). O estudo desta dissertação, em um caminho diferente dos trabalhos citados, busca identificar e analisar os principais antecedentes e os preditores do engajamento no trabalho a partir das forças de caráter (recursos internos), o que denota o caráter inovador da pesquisa, e também das demandas e recursos externos de trabalho em contexto brasileiro, mais especificamente em docentes que atuam em instituições de ensino superior. Sabe-se que as pesquisas com professores no Brasil estão fortemente ligadas aos estudos de *burnout* (CARLOTTO; PALAZZO, 2006) e estresse (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016). Não foram evidenciados trabalhos que abordem com profundidade a temática do engajamento, na visão do movimento da Psicologia Positiva, para o público alvo de docentes de todo o Brasil.

A busca por compreender a realidade de trabalho dos docentes de ensino superior mostra-se relevante diante do cenário nada favorável em que vivem esses profissionais no país

hoje. Sabe-se que os educadores tem papel fundamental na sociedade, atuando diretamente na conscientização da população. Mesmo assim, eles percebem a desvalorização cada vez maior de suas carreiras. Pimenta e Anastasiou (2005) apontam alguns fatores influenciadores do trabalho dos professores. Estes estão ligados às condições de trabalho e podem envolver a instituição de ensino, as formas de ingresso na mesma, a legislação regulamentadora, o regime e a jornada de trabalho, e até mesmo ao modo como encaram a profissão docente. Pode-se acrescentar ainda a infraestrutura, a relação com os superiores, colegas e alunos, a cultura da instituição, entre outros tantos fatores. Essa pesquisa almeja conhecer a realidade desses professores, tanto no nível físico e material como no que tange aos seus recursos internos, para poder gerar um perfil dos mesmos e possibilitar a oportunidade de realização de melhorias e intervenções na área.

Para conhecimento sobre o tema, foram selecionadas quatro bases de dados consideradas de relevância para a pesquisa que envolvem os assuntos que serão investigados relacionados à Psicologia Positiva: *Scientific Eletronic Library* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). As buscas foram realizadas em 29/09/2016 e a confirmação foi feita em 01/10/2016 usando o termo teórico fixo “Psicologia Positiva” e variando os termos temas “engajamento”, “forças de caráter”, “forças”, “caráter” sem aplicação de filtros. Após estabelecer que o critério de seleção seria o estudo conter os dois conceitos de interesse para a pesquisa (Psicologia Positiva e engajamento; Psicologia Positiva e forças de caráter, por exemplo), realizou-se a análise do título e do resumo através leitura “flutuante”. Alguns estudos, que atenderam os critérios, foram encontrados: 9 artigos na base SciELO, 2 no Portal CAPES, 2 no Pepsic e 3 na BVS – já excluindo a mutualidade de artigos entre as bases. Os mesmos serviram para a conscientização das pesquisas realizadas até então em língua portuguesa, os instrumentos utilizados, populações investigadas e resultados obtidos. No entanto, ao se relacionar os termos “engajamento” e “forças de caráter”, o resultado foi ‘nenhum estudo encontrado’ em todas as bases pesquisadas.

Por fim, ao realizar a contextualização da temática, entende-se que este é um campo ainda a ser explorado no Brasil, que pode contribuir para o desenvolvimento das pesquisas relacionadas à área da Psicologia Positiva e da Administração, mais especificamente aos estudos de engajamento e forças de caráter pessoal. Acredita-se também que seus achados poderão colaborar para a compreensão do perfil dos docentes de ensino superior, o que influencia em seu engajamento no trabalho e, assim, poder traçar estratégias para aumentar o bem-estar dos mesmos. Desta forma, esta dissertação tem como questão central:

Quais os principais antecedentes e preditores do engajamento no trabalho dos docentes de ensino superior no Brasil?

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando a questão central que orienta este estudo, seguem os objetivos propostos:

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar e analisar os principais antecedentes e preditores do engajamento no trabalho dos docentes de ensino superior no Brasil.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- a) identificar o nível de engajamento no trabalho dos docentes, considerando as dimensões de vigor, dedicação e concentração;
- b) identificar os recursos e as demandas de trabalho mais expressivos na rotina laboral dos professores;
- c) apontar as forças de caráter pessoal, como recursos internos, que caracterizam os docentes brasileiros;
- d) constatar quais são as forças de caráter mais aplicadas no contexto de trabalho dos professores;
- e) mensurar o grau de influência das demandas, dos recursos de trabalho e das forças de caráter pessoal dos docentes em relação ao engajamento no trabalho.

Apresentadas as informações introdutórias, as justificativas para tal estudo e seus objetivos, esta dissertação focará a seguir no entendimento e aprofundamento do assunto norteador da pesquisa - o engajamento no trabalho - e os temas pertinentes para sua compreensão. Após, serão apresentados os caminhos metodológicos, os resultados e as análises do estudo.

4 REVISÃO DA LITERATURA

A intenção de desenvolver a proposta desta pesquisa exige que o tema central de engajamento no trabalho seja explorado dentro da visão do movimento da Psicologia Positiva. Para tanto, uma análise das características, dos modelos e processos, envolvendo o conceito das forças de caráter, demandas e recursos do trabalho, assim como das aplicações do construto foram levantadas, trazendo para esta dissertação as principais ideias envolvidas. No capítulo que segue serão compartilhadas informações relevantes para a contextualização, pesquisa de campo, coleta de dados, análise dos resultados e reflexão crítica sobre o objeto do estudo.

4.1 O ENGAJAMENTO NO TRABALHO

O tema do engajamento emerge no início do século XXI e está relacionado com dois eventos convergentes: a crescente importância dada ao capital humano e o envolvimento psicológico dos empregados nos negócios; e ao aumento do interesse científico em estados psicológicos positivos (SCHAUFELI, 2014). A relevância de abordar este assunto para a prática profissional se apresenta na literatura contemporânea na quais indivíduos engajados são descritos como essenciais para o sucesso e a eficiência organizacional (LUTHANS; YOUSSEF, 2007; SCHAUFELI, 2014; SCHAUFELI; DIJKSTRA; VAZQUEZ, 2013). Um conjunto de mudanças, relacionadas ao processo de transição de organizações tradicionais para modernas, ganha espaço na esfera do trabalho e com isso o conceito de engajamento adquire cada vez mais visibilidade (SCHAUFELI, 2014).

Pode-se dizer que o mundo laboral tradicional considera, tendo em vista que ainda está presente e coexiste com outras formas de relações de trabalho nos dias de hoje, o ambiente organizacional estável, a uniformidade em um contexto no qual o trabalho é individual, o emprego é mais duradouro e a estrutura organizacional é horizontal. Além disso, a supervisão e o controle externo se mostram muito fortes, os funcionários dependem de padrões e processos fixos, as demandas são físicas, ligadas a um trabalho que valoriza muito a experiência. As empresas modernas, por sua vez, percebem o mundo organizacional de uma forma diferente. O ambiente de trabalho passa por mudanças contínuas, na qual a diversidade é valorizada, porém o emprego não é estável e duradouro, e sim precário. O trabalho em equipe torna-se fundamental e cada colaborador deve ter autocontrole e realizar sua

autogestão. As demandas são mais mentais e emocionais, ligadas a um trabalho que lida com a inteligência e necessita de aprendizagem contínua. O mundo moderno do trabalho exige mais capacidades psicológicas dos trabalhadores e por isso temas como o engajamento chamam a atenção nesse contexto. (SCHAUFELI, 2014).

Atualmente, de uma forma geral, quem trabalha está em busca de autodesenvolvimento, ação cooperativa e envolvimento em atividades que gerem prazer e realização pessoal. Nessa perspectiva, o engajamento no trabalho surge caracterizando pessoas que visam equilibrar o trabalho de uma forma positiva em termos de saúde física e mental, além de buscarem prazer realizando as tarefas da rotina laboral (SCHAUFELI; DIJKSTRA; VAZQUEZ, 2013). Os subcapítulos a seguir abordarão o conceito de engajamento e a sua relação com outros construtos, as abordagens e os modelos de relevância para o entendimento do mesmo.

4.1.1 Caracterização do engajamento

Assim como muitos construtos tiveram seu lado “negativo” estudado anteriormente ao lado “positivo”, o conceito de *burnout* foi também primeiramente detalhado para então se chegar à definição de engajamento dentro da perspectiva positiva que esta pesquisa abrange. Na academia, o estudo do engajamento no trabalho teve seu início na década de 90 com um artigo científico de William Kahn publicado na revista *Academy of Management Journal*. Porém, foi somente uma década depois, com as mudanças no mundo de trabalho e o advento do movimento da Psicologia Positiva, que as pesquisas em engajamento começaram a florescer no meio acadêmico (SCHAUFELI, 2014).

Realizar a caracterização do conceito de engajamento não é tarefa simples, visto a confusão que pode acontecer entre as definições relacionadas aos trabalhos de consultorias em organizações e até mesmo entre as diferentes abordagens acadêmicas que se encontram publicadas. A seguir, apresenta-se o Quadro 1 com quatro abordagens e suas definições sobre o que é o engajamento que foram delineadas a partir de uma revisão sistemática realizada por Shuck (2011).

Quadro 1 – Definições do engajamento

Abordagem da satisfação de necessidades (KAHN, 1990)	Abordagem da relação entre engajamento e satisfação (Instituto Gallup)	Abordagem multidimensional (SAKS, 2006)	Abordagem da antítese com o <i>burnout</i>
<p>O engajamento é definido através da utilização e da expressão das capacidades físicas, cognitivas, emocionais e mentais dos indivíduos no desempenho profissional. Relaciona-se com o aproveitamento que as pessoas da organização têm de seus papéis no trabalho.</p> <p><u>Crítica:</u> a abordagem só foi evidenciada ocasionalmente em pesquisa empírica.</p>	<p>O engajamento é definido através do envolvimento, satisfação e entusiasmo do indivíduo para com seu trabalho. O questionário Gallup Q12 foi construído a partir de uma visão de ação prática e não de uma perspectiva acadêmica. Ele se propõe a otimizar a gestão do trabalho, buscando a satisfação dos funcionários.</p> <p>Principais pesquisadores: HARTER, SCHMIDT e HAYES (2002)</p> <p><u>Crítica:</u> o conceito parece sobrepor-se a construtos tradicionais, tais como envolvimento e satisfação no trabalho.</p>	<p>O engajamento consiste em componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, através de um construto único e distinto, que se associam com o desempenho individual. É realizada a distinção entre ‘engajamento no trabalho’, ou seja, o desempenho do papel do funcionário no trabalho, e ‘engajamento organizacional’, que se refere ao desempenho do papel do funcionário como membro da organização.</p> <p><u>Crítica:</u> a perspectiva multidimensional dificilmente tem sido adotada pela comunidade acadêmica.</p>	<p>O engajamento no trabalho é visto como uma antítese positiva do <i>burnout</i>. Duas escolas de pensamento tratam desse tema. Elas serão abordadas de forma mais aprofundada na sequência desta pesquisa.</p> <p>Escola 1: MASLACH e LEITER (1997)</p> <p>Escola 2: SCHAUFELI, SALANOVA, GONZÁLEZ-ROMÁ e BAKKER (2002)</p> <p><u>Crítica:</u> não inclui antecedentes e consequentes comportamentais.</p>

Fonte: Adaptado pela autora de Schaufeli (2014, p. 5 a 7)

Conhecendo brevemente as quatro definições de engajamento que permeiam os estudos acadêmicos e a prática profissional, a abordagem da antítese com o *burnout* terá atenção especial neste estudo, visto que é na teoria de Schaufeli et al. (2002) que esta pesquisa se apoiará. É essa teoria também que traz os embasamentos do movimento da Psicologia Positiva, conferindo um olhar mais dinâmico sob o modelo teórico utilizado. Na visão de Schaufeli (2014), embora muitas abordagens teóricas tenham sido desenvolvidas para explicar os mecanismos psicológicos subjacentes ao engajamento no trabalho, o modelo de recursos e demandas foi o que alcançou fundamentação empírica mais sólida até então. Na sequência, apresentam-se as ideias das duas escolas de pensamento envolvidas nessa abordagem.

Levando-se em consideração o ponto de vista tradicional, *burnout* e engajamento no trabalho são entendidos como um *continuum* de opostos, sendo o primeiro uma erosão do segundo no trabalho. Considerando o proposto uma verdade, seria suficiente mensurar o *burnout* para se obter os efeitos do engajamento no trabalho (MAGNAN; VAZQUEZ; PACICO; HUTZ, 2016).

Originalmente, o *burnout* mensurado com o inventário *Maslach-Burnout Inventory* (MBI – MASLACH; JACKSON, 1981) foi definido como um modelo tridimensional de síndrome de exaustão, despersonalização e falta de realização pessoal. No início, supunha-se que o *burnout* ocorresse somente em indivíduos que trabalhassem diretamente em contato com outras pessoas, em cuidados de saúde, serviços sociais ou educação, por exemplo. No entanto, ao longo dos anos de pesquisas, entendeu-se que o *burnout* também ocorre em outros tipos de trabalhos que não envolvem outros indivíduos. Assim, a versão original do MBI foi adaptada e denominada *MBI-General Survey* (MBI-GS - SCHAUFELI; LEITER; MASLACH; JACKSON, 1996). As três dimensões do MBI-GS são paralelas às do MBI original, no sentido de que são mais genéricas e não se referem somente a cargos que envolvem mais de uma pessoa no trabalho (SCHAUFELI et al., 2002).

Maslach e Leiter (1997) caracterizam engajamento como energia, envolvimento e eficácia que são considerados os opostos diretos das três dimensões do *burnout* - exaustão, despersonalização e falta de realização pessoal, respectivamente. Isso significa que as pessoas que são altas em engajamento, por exemplo, são inevitavelmente baixas em *burnout*, e vice-versa (SCHAUFELI, 2014). Desta forma, usando o MBI para medir o engajamento, é impossível estudar sua relação com o *burnout* empiricamente, uma vez que ambos os conceitos são considerados polos opostos de um *continuum* que é coberto por um único instrumento (SCHAUFELI et al., 2002).

Schaufeli et al. (2002) seguem uma perspectiva diferente, considerando o *burnout* e o engajamento conceitos opostos que devem ser medidos de forma independente com diferentes instrumentos. Duas dimensões subjacentes, analisadas com base na análise teórica de Schaufeli e Bakker (2001), foram relacionadas ao bem-estar com o trabalho, sendo elas a ativação, variando de exaustão a vigor, e identificação, variando da despersonalização à dedicação. *Burnout* é então caracterizado por uma combinação de exaustão (baixa ativação) e despersonalização (baixa identificação), enquanto o engajamento é caracterizado por vigor (alta ativação) e dedicação (alta identificação). Ainda, o *burnout* inclui eficácia profissional (realização pessoal) reduzida e engajamento inclui absorção. Estes últimos elementos não são opostos diretos como os outros dois pares, mas sim aspectos conceitualmente distintos que não são os pontos finais de um mesmo *continuum*. É importante mencionar que a absorção foi considerada um elemento relevante do engajamento após a pesquisa de Schaufeli e Bakker (2001), na qual cerca de 30 entrevistas em profundidade foram realizadas.

Desta forma, segue a definição do conceito de engajamento na visão de Schaufeli et al. (2002, p.74) :

[...] o engajamento é definido como um estado disposicional e mental positivo, relacionado ao trabalho, que é caracterizado por vigor, dedicação e absorção. Ao invés de um estado momentâneo e específico, engajamento refere-se a um sistema afetivo-cognitivo mais persistente e que não está focado em qualquer objeto, evento ou comportamento particular. (tradução nossa)

Vigor, dedicação e absorção são, assim, três dimensões mensuráveis que pertencem ao conceito de engajamento. Por vigor entende-se alto nível de energia e de resiliência mental no âmbito laboral, persistência em situações que se apresentam difíceis. As pessoas engajadas sentem autoconfiança e dificilmente se desencorajam nas atividades que desempenham; dedicação é caracterizada por um sentido de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. Os indivíduos demonstram se importar com o que ocorre no dia a dia, atribuem um significado positivo às suas atividades e sentem orgulho do que realizam; absorção, por sua vez, relaciona-se com a concentração, imersão e foco no trabalho, relaciona-se a pessoas que consideram o desafio e o prazer fundamentais em suas atividades (SCHAUFELI et al., 2002; SCHAUFELI et al., 2013). É importante esclarecer que não se sentir exausto no ambiente de trabalho não significa diretamente estar envolvido com ele, pois engajamento e *burnout* podem ocorrer de forma conjunta até certo limite (SCHAUFELI; SALANOVA, 2011).

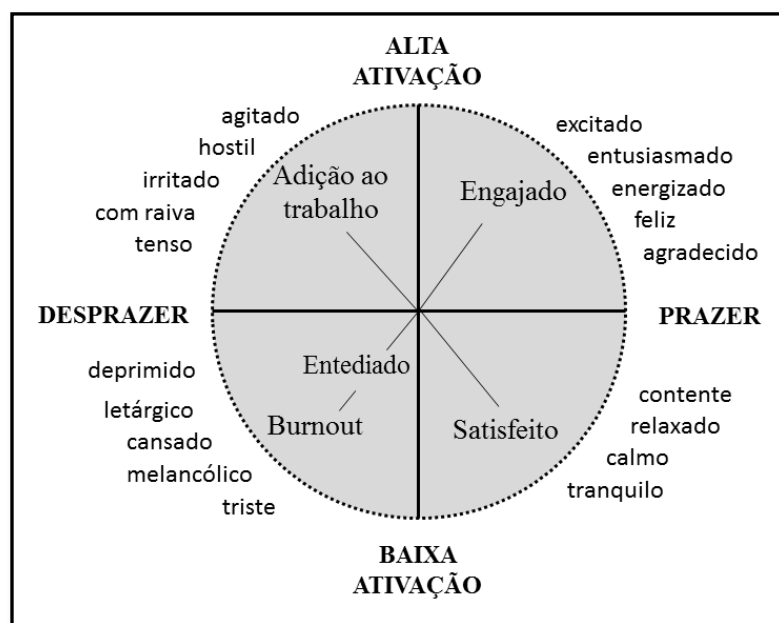
Outras diferenciações relevantes para esta pesquisa referem-se aos conceitos de comprometimento organizacional, atitudes e comportamentos no trabalho, além da adição laboral e monotonia. O engajamento se vincula com a atividade laboral de forma a propiciar sentimentos de inspiração, bem-estar e prazer autêntico através do modo que as pessoas realizam tais tarefas (MAGNAN et al., 2016), diferentemente do comprometimento organizacional que se refere a um vínculo com a empresa, suas metas e objetivos (BASTOS, 2008). Desta forma, um indivíduo pode ser comprometido e não necessariamente engajado no trabalho. Essa relação pode explicar porque algumas pessoas apresentam maior e melhor desempenho do que outros, mostrando resultados diferentes na mesma função e com as mesmas condições de trabalho.

No que se refere a atitudes laborais, Schaufeli (2014) defende que mesmo que o engajamento seja positivamente relacionado com a satisfação no trabalho e o envolvimento nas atividades, ele é um conceito distinto e está mais atrelado ao desempenho no trabalho, visto que reflete mais um motivador energético mais do que um sentimento de saciedade. O engajamento também pode atuar como mediador em relação a comportamentos proativos das pessoas, pois quanto mais recursos o funcionário contar na sua atividade de trabalho, mais iniciativa pessoal ele terá.

A adição laboral, também conhecida no inglês como *workaholism*, é conceituada como um fenômeno que consiste no trabalho excessivo e compulsivo (TARIS; BEEK, VAN; SCHAUFELI, 2014), na qual o indivíduo sente necessidade irresistível de trabalhar, não possuindo, normalmente, vida social fora desse contexto. Por sua vez a monotonia, denominada também como tédio, é conceituada como um estado psicológico de baixa excitação e insatisfação associada a um ambiente de trabalho pouco estimulante (SCHAUFELI, 2014). O autor relata o estudo de Reijseger, Schaufeli, Peters e Taris (2012) que demonstrou que a monotonia se associa negativamente com o engajamento e positivamente com o *burnout*, apresentando relação inversa também com satisfação laboral, comprometimento organizacional e intenção de *turnover*.

O modelo circunflexo das emoções de Russel (1980) ajuda na construção da taxonomia do bem-estar no trabalho, o qual inclui conceitos como o *burnout*, tédio, adição no trabalho, satisfação e engajamento. Quatro quadrantes são traçados e envolvem alta e baixa ativação de energia e o prazer e desprazer no trabalho conforme mostra a Figura 1. Os indivíduos que vivenciam em maior quantidade emoções positivas podem estar sentindo engajamento ou satisfação, já os que experimentam mais emoções negativas podem estar sofrendo de *burnout*, monotonia ou adição no trabalho. Da mesma forma, os trabalhadores podem se sentir ativados pelo engajamento ou pela adição laboral, ou com baixa ativação pelo *burnout*, tédio ou satisfação no trabalho (SCHAUFELI, 2014, p. 13 e 14).

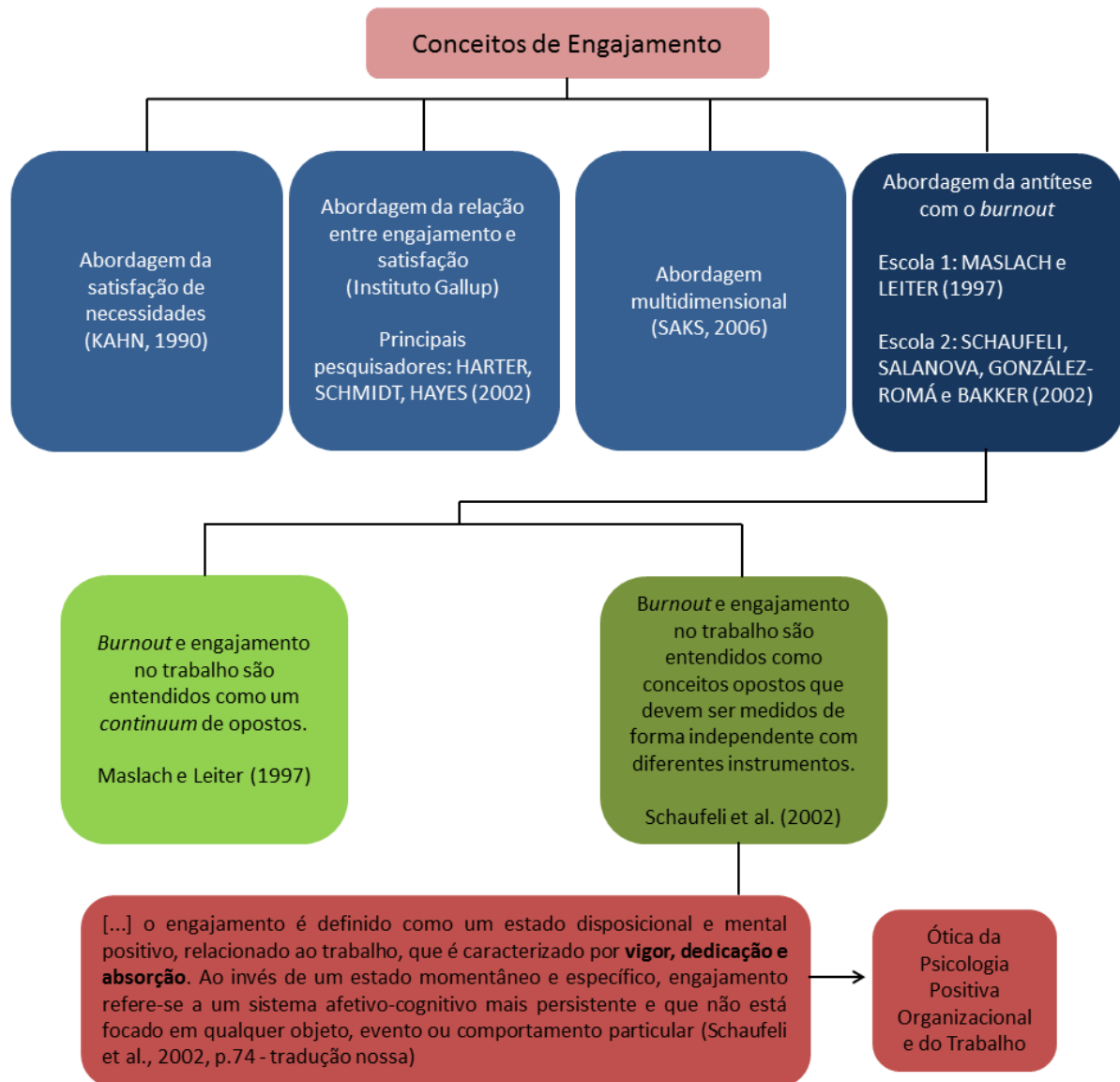
Figura 1 - Taxonomia do bem-estar no trabalho



Fonte: Traduzido de Schaufeli (2014, p. 13)

A seguir apresenta-se a Figura 2 como um esquema resumo que abrange as abordagens dos diferentes conceitos de engajamento mencionados. Ele destaca as escolas inseridas na abordagem da antítese com o *burnout* e o conceito que este trabalho considera como o mais adequado.

Figura 2 - Esquema conceitos de engajamento



Fonte: elaborado pela autora

4.1.2 Modelos teóricos

No intuito de aprofundar a compreensão do processo de engajamento no trabalho, a partir da visão de saúde e bem-estar do trabalhador, é necessário conhecer os modelos teóricos discutidos na produção científica internacional (SCHAUFELI; TARIS, 2014). Inicialmente,

apresenta-se o Quadro 2 que resume de forma concisa as quatro abordagens principais referentes a modelos teóricos estudados no meio acadêmico.

Quadro 2 - Principais modelos teóricos

<p>Abordagem da satisfação de necessidades</p> <p>(KAHN, 1990)</p>	<p>O engajamento necessita de três condições ou necessidades psicológicas para ocorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> -significância do trabalho, ou seja, o retorno para a pessoa em desempenhar seu papel no trabalho; é influenciada pela natureza do trabalho. -segurança psicológica, na qual o trabalhador se expõe, sem medo de consequências negativas; é principalmente influenciada pelo ambiente social. -disponibilidade, isto é, a crença de que possui recursos físicos e mentais para se engajar no trabalho; Ela depende dos recursos individuais que a pessoa pode trazer para seu desempenho profissional. <p>Essa abordagem assume que sendo o trabalho desafiador e carregado de sentido, seu ambiente social torna-se seguro e os recursos pessoais são disponibilizados. Assim, quando as necessidades por significância, segurança e disponibilidade são satisfeitas, é mais provável que o engajamento ocorra.</p>
<p>O modelo da mudança afetiva</p> <p>(BLEDLOW; SCHMITT; FRESE; KÜHNEL, 2011)</p>	<p>Esse modelo busca elucidar a natureza dinâmica do processo de engajamento, assumindo que afetos positivos e negativos atuam de forma distinta.</p> <p>Sua proposta é que o engajamento no trabalho ocorra quando o aumento do afeto positivo for acompanhado pela diminuição simultânea do afeto negativo. A mudança do afeto negativo para o positivo é o mecanismo subjacente central para a emergência e aumento do engajamento laboral nos funcionários.</p>
<p>Teoria da troca social</p> <p>(KAHN, 1990; SAKS, 2006)</p>	<p>Nessa teoria, as relações sociais no trabalho dependem de confiança, lealdade e compromisso mútuo, considerando que todas as partes envolvidas respeitem as regras de convivência e de reciprocidade.</p> <p>Desta forma, quando a organização oferece determinados recursos aos colaboradores, eles se sentem motivados a recompensarem a mesma.</p>
<p>O modelo de recursos e demandas no trabalho</p>	<p>O engajamento como antítese do <i>burnout</i>.</p> <p>Os acadêmicos que utilizam essa abordagem os conceituam como dois construtos distintos que se integram em um modelo teórico abrangente. Informações a cerca deste modelo serão detalhadas na sequência deste capítulo.</p>

Fonte: Adaptado pela autora de Schaufeli (2014, p. 15 a 21)

Admitindo os modelos teóricos existentes na literatura, optou-se por realizar um detalhamento maior dos modelos que envolvem demandas e recursos no trabalho, visto que servirão de base para as investigações desta pesquisa. Dentro dessa abordagem, encontram-se três modelos distintos que serão aclarados a seguir.

O primeiro chamado *Demand-control model* (DCM - KARASEK, 1979, 1998) defende que a tensão no trabalho é causada pela combinação de elevadas demandas no trabalho (particularmente sobrecarga de atividades e pressão por tempo) e baixo controle do trabalho (o potencial individual de controle sobre as tarefas e conduta durante o dia) (KARASEK, 1979). Desta forma, para o DCM os funcionários que podem decidir como cumprir as demandas do trabalho, acabam por não experimentar tensão como ansiedade, queixas de saúde, exaustão e insatisfação no ambiente profissional (BAKKER; DEMEROUTI, 2007).

O segundo modelo é denominado *Effort-reward imbalance* (ERI - SIEGRIST, 1996) e enfatiza a recompensa, ao invés da estrutura de controle do trabalho. Ele pressupõe que a tensão de trabalho é o resultado de um desequilíbrio entre esforços (demandas extrínsecas laborais e motivação intrínseca para alcançarem essas exigências) e recompensa (relacionado a salário, estima, oportunidades de carreira, ou seja, promoções, segurança e status no trabalho). Assim, caso o funcionário esteja em uma situação de alto esforço e baixa condições de recompensa, será conduzido para um quadro de estresse e outros sintomas que prejudicam o bem-estar (BAKKER; DEMEROUTI, 2007). O alto comprometimento com as metas da organização tem a força para ampliar essa resposta negativa dos trabalhadores. Além desses fatores de sofrimento mencionados, os dois modelos apresentam dinâmicas no contexto de trabalho que conduzem os indivíduos ao menor engajamento (MAGNAN et al., 2016).

O pressuposto básico do DCM e do modelo ERI é que as demandas de trabalho particularmente levam à tensão, e ao *burnout* em casos extremos, quando há a falta de recursos (autonomia no DCM; salário, estima e oportunidades de carreira no modelo ERI). A simplicidade destes modelos deixa passar alguns itens relevantes como as exigências emocionais, apoio social de colegas e supervisores, assim como *feedback* de desempenho. Desta forma, questiona-se se os modelos DCM e ERI são aplicáveis a todos os postos de trabalho e se, em determinadas ocupações, outras combinações de demandas e falta de recursos podem ser responsáveis pelo bem-estar dos funcionários (BAKKER; DEMEROUTI, 2007).

Um terceiro modelo teórico é chamado *Job demand resources and work engagement* (JDR-WE) que, analisado através da ótica da Psicologia Positiva Organizacional e do Trabalho, sugere a avaliação e interpretação de características positivas no ambiente laboral e não somente elementos que estão vinculados ao adoecimento das pessoas. Os dois aspectos juntos ilustram as causas e consequências do engajamento no trabalho (MAGNAN et al., 2016). Essa teoria também trabalha com as duas categorias que organizam as características

do trabalho: as demandas e os recursos. Elas são tidas como iniciadoras do processo de deficiência de saúde e do processo motivacional, pois podem ser observadas em praticamente em todos os tipos de trabalho, como também possuem efeito conjunto e interativo sobre o bem-estar dos empregados (BAKKER; DEMEROUTI, 2014).

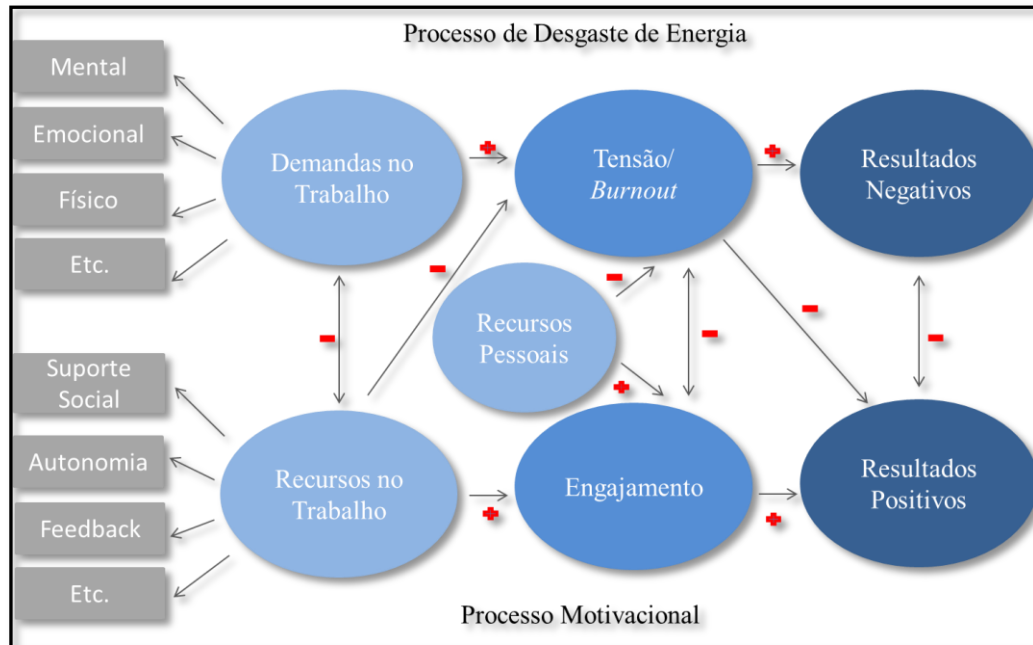
É importante ressaltar que o modelo em questão, desde sua primeira conceptualização, vem sendo modificado e expandido consideravelmente. Sua versão inicial proposta por Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2001) focava no *burnout* como a variável de desfecho principal, apropriando-se dos conceitos de Lee e Ashforth (1996) de demandas e recursos do trabalho combinado com a estrutura do modelo de *burnout* de Maslach, Jackson e Leiter (1996). Esse modelo propunha que a exaustão está ligada primeiramente aos altos níveis de demandas e o não engajamento seria resultado da falta de recursos. Três anos após a publicação do modelo de recursos e demandas do *burnout*, Schaufeli e Bakker (2004) apresentaram uma versão revisada a qual incluía o conceito de engajamento no trabalho também como um possível desfecho principal (TARIS; SCHAUFELI, 2016).

Este modelo apresenta dois processos psicológicos diferentes que tem papel no desenvolvimento da tensão e da motivação no trabalho. A proposta revisada assume que a tensão pode ser causada por elevados níveis de demandas e baixos níveis de recursos no trabalho, no entanto estão vinculados a múltiplos indicadores e não apenas limitados aos indicadores de *burnout* (TARIS; SCHAUFELI, 2016). Como se pode observar na Figura 3, o processo de desgaste de energia apresenta cargos mal estruturados e demandas de trabalho crônicas que levam ao esgotamento físico e mental dos funcionários, podendo, portanto, conduzir à depleção de energia e a problemas de saúde. O segundo processo proposto pelo modelo é o motivacional, que assume que os recursos de trabalho têm potencial de motivar e levar a um estado de engajamento elevado no trabalho, baixa despersonalização e excelente desempenho. Esses recursos podem desempenhar um papel motivacional intrínseco, pois são responsáveis por crescimento, aprendizado e desenvolvimento dos funcionários e também extrínseco, visto que são instrumentais na realização de metas de trabalho (BAKKER; DEMEROUTI, 2007).

Um aprofundamento na revisão do modelo foi realizado por Bakker e Demerouti (2007). A principal contribuição foi a noção de que os recursos e as demandas do trabalho podem interagir, afetando o processo de desgaste de energia e motivação. Além disso, os autores constataram que a interação de diferentes tipos de demandas e recursos pode prever a tensão no trabalho. Assim, apesar dos principais efeitos das demandas e dos recursos na tensão e na motivação serem interpretados por dois processos separados, isso não se aplica a

sua interação, na qual uma variedade de explicações pode ser suscitada (TARIS; SCHAUFELI, 2016).

Figura 3 - Modelo recursos-demandas no trabalho (RDT)



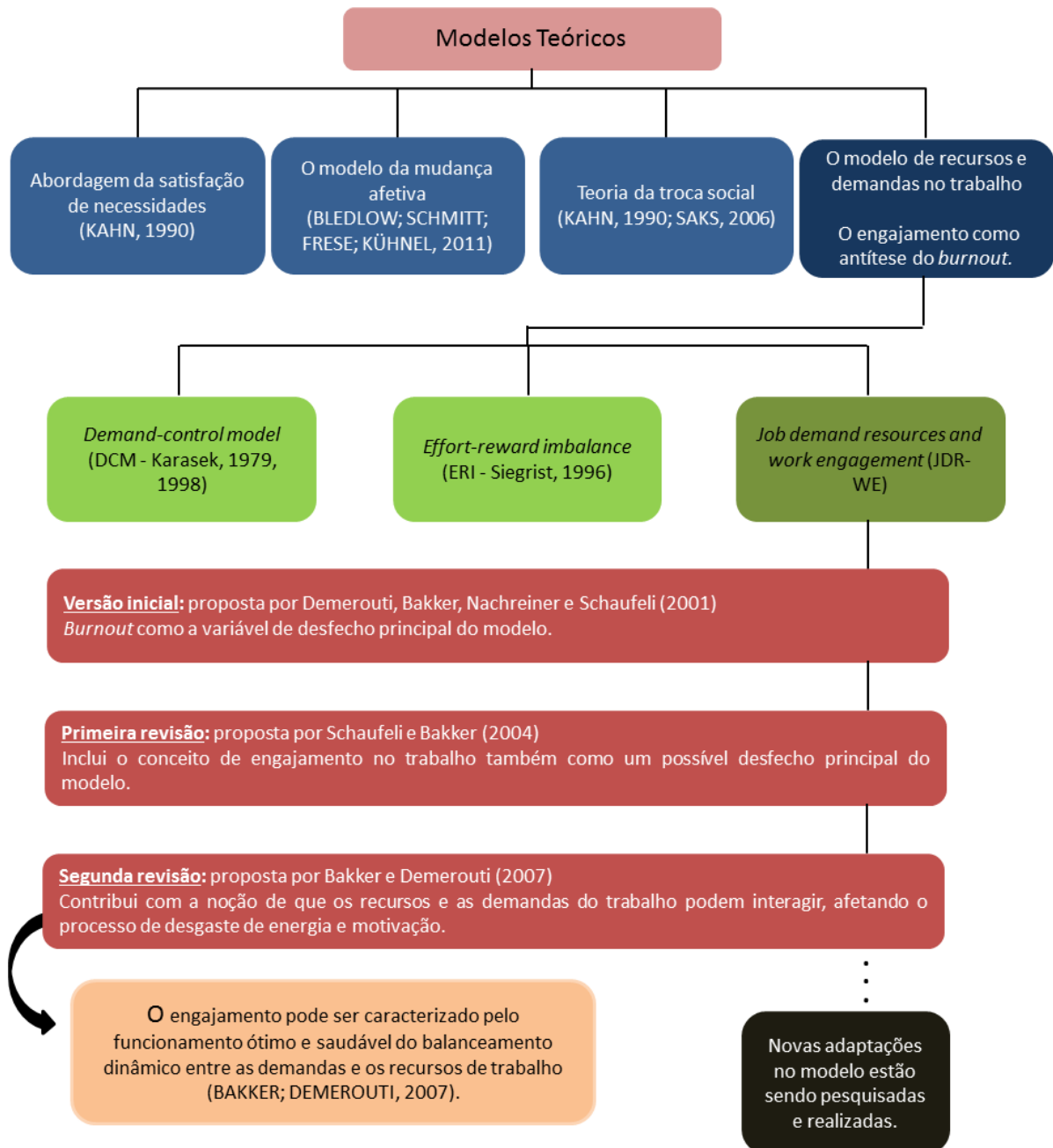
Fonte: Adaptado pela autora de Schaufeli et al. (2013, p. 48) e Schaufeli e Taris (2014, p. 46)

O engajamento, de acordo com a Figura 3, pode então ser caracterizado pelo funcionamento ótimo e saudável do balanceamento dinâmico entre as demandas e os recursos de trabalho (BAKKER; DEMEROUTI, 2007). Associar demandas laborais a recursos adequados faz com que as pessoas se desafiem a se engajarem em atividades profissionais concretas e de maior dificuldade, conferindo-lhes mais prazer na realização das mesmas. Da mesma forma, quanto maiores forem as demandas e mais escassos os recursos, maior a chance de ocorrer adoecimento e desgastes para os funcionários (SCHAUFELI et al., 2002). Indivíduos engajados mostram melhor performance, menos absenteísmo e resultados positivos para os trabalhadores e as empresas (SCHAUFELI, 2014) como será mostrado mais adiante no referencial desta pesquisa.

Assume-se o modelo recursos-demandas no trabalho (RDT) apresentado como o padrão a ser seguido neste estudo, uma vez que enfoca as características positivas no ambiente de trabalho e se propõe a analisar o processo de engajamento. A seguir, a Figura 4 apresenta um resumo dos modelos teóricos abordados nesse subitem. Logo após, características sobre as demandas e os recursos externos de trabalho, compondo o processo

externo de engajamento, e as forças de caráter, compondo o processo interno, serão especificadas.

Figura 4 - Esquema modelos teóricos



Fonte: elaborado pela autora

4.2 DEMANDAS E RECURSOS EXTERNOS DE TRABALHO

De acordo com Bakker e Demerouti (2007), as demandas referem-se aos aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem esforços ou habilidades físicas e/ou psicológicas sustentadas - cognitivas e emocionais – e, assim, são associados a custos fisiológicos e psicológicos. Pode-se citar como exemplo elevada pressão no trabalho, um ambiente físico desfavorável e exigência emocional em interações com os clientes. As exigências dentro das organizações podem ser entendidas como negativas pelas pessoas quando são desproporcionais ou em grau elevado, e atender a elas requer do empregado um grande esforço do qual ele não consegue se recuperar (MEIJMAN; MULDER, 1998). No entanto, elas também podem ser vistas de forma ‘neutra’ ou como desafios positivos, que conferem um prazer de realizar mais intenso quando junto com os recursos de trabalho adequados (SCHAUFELI et al., 2013).

Os recursos não são apenas necessários para lidar com as demandas, eles por si só são importantes para na vida laboral, são provedores de energia e de suporte psicossocial aos indivíduos. Eles referem-se os aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que podem: ser funcional na consecução de metas; reduzir as demandas de trabalho e os custos fisiológicos e psicológicos associados; e estimular o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento (DEMEROUTI; BAKKER; SCHAUFELI, 2001). Alguns exemplos de recursos de trabalho são *feedback*, controle de trabalho, suporte social, chances de autodesenvolvimento no trabalho, participação em treinamentos, oportunidade de carreira e nível de autonomia (SCHAUFELI et al., 2013).

Inicialmente, as versões do modelo RDT apenas consideravam características do ambiente de trabalho. Contudo, como a maioria das abordagens psicológicas assume que o comportamento humano resulta de uma interação entre fatores ambientais e pessoais, os recursos pessoais passaram a integrar o modelo (SCHAUFELI; TARIS, 2014). Desta forma, podem-se classificar os recursos de trabalho em dois tipos: recursos externos às pessoas, na qual elas não têm controle direto sobre os fatores, para exemplificar pode-se citar um conjunto de tarefas e processos, as equipes que os indivíduos participam e a organização em que trabalham; e os recursos internos ou intrínsecos, constituídos por características de personalidade como otimismo, autoconfiança ou resistência ao estresse (SCHAUFELI et al., 2013). Para esta pesquisa, consideram-se os recursos internos as forças pessoais de cada indivíduo, tema que será apresentado na seção 4.3. O Quadro 3 abaixo exemplifica exigências e recursos externos de trabalho comumente presente nas organizações.

Quadro 3 - Exigências e recursos externos de trabalho

Exigências do trabalho	Recursos externos de trabalho
<ul style="list-style-type: none"> - pressão por prazos curtos; - horas extras; - pressão por quantidade elevada de trabalho; - exigências emocionais, tais como: negociação com clientes, alunos problemáticos e chefes ausentes; - atividades que exigem esforço físico; - exigências intelectuais, tais como: tomada de decisão que envolve elementos diversificados ou atividades com elevada necessidade de memorização; - conflito entre as demandas de trabalho e a vida pessoal; - insegurança no trabalho; - conflitos interpessoais no trabalho; - conflitos de papéis, como lidar com tarefas contraditórias, informações ambíguas ou atividades diversas incompatíveis com seu trabalho; - ambiguidade de papéis, quando as expectativas não estão claras; - rotina de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - liberdade para definir como e quando trabalhar (autonomia); - suporte psicossocial dos colegas; - <i>feedback</i> construtivo; - bom relacionamento com seu gestor direto; - oportunidade para se desenvolver profissionalmente na organização; - bom ambiente de trabalho; - valorização; - espírito de equipe; - diversidade de tarefas; - papel estabelecido de modo claro; - participação na tomada de decisão; - oportunidade de carreira; - responsabilidade no trabalho.

Fonte: Adaptado pela autora de Schaufeli et al. (2013)

De acordo com Schaufeli (2015), podem-se categorizar as demandas e os recursos presentes no trabalho. A seguir, apresentam-se os grupos e algumas características para melhor compreendê-las:

- a) demandas qualitativas: questões que se referem a demandas emocionais e mentais, interferência do trabalho na vida pessoal e exigência física;
- b) demandas quantitativas: estão relacionadas com sobrecarga e subcarga de trabalho, e ritmo de mudanças nas organizações;
- c) demandas organizacionais: vinculam-se a temas como burocracia, assédio no trabalho, conflito de papéis, conflitos interpessoais e mudanças organizacionais;
- d) recursos sociais: questões que envolvem suporte social dos colegas e supervisores, clima e efetividade da equipe, clareza na função desempenhada, preenchimento de expectativas e reconhecimento dos colaboradores;

- e) recursos de trabalho⁷: estão associados ao controle de trabalho, participação na tomada de decisões, adequação dos indivíduos ao trabalho, variedade de tarefas, uso de habilidades dos colaboradores e disponibilidade de ferramentas;
- f) recursos organizacionais: relacionam-se com temas como a comunicação na organização, alinhamento e congruência de valores, confiança na liderança, justiça organizacional e pagamento justo;
- g) recursos de desenvolvimento: aborda assuntos como feedback de desempenho, perspectiva de carreira e possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto à interação entre as demandas e recursos de trabalho, a Figura 5 ilustra quando os mesmos se encontram em elevados e baixos níveis dentro das organizações. Os destaques estão nos quadrantes que apresentam altos recursos e altas demandas, pois geram uma interação que resulta em média tensão e alta motivação; e baixos recursos e baixas demandas, que resultam em baixa tensão e média motivação. Quando os recursos de trabalho são altos, percebe-se que não há diferença no esgotamento ou vigor, pois a motivação permanece alta independentemente do nível de exigências. No entanto, quando os recursos de trabalho são baixos, o menor nível de motivação é encontrado para interações com altas demandas. Níveis médios de motivação resultam de baixos recursos e baixas demandas (BAKKER; DEMEROUTI, 2007).

Figura 5 - Previsões do modelo RDT baseado em efeitos de interação

Recursos	Alto	Baixa tensão Alta motivação	Média tensão Alta motivação
	Baixo	Baixa tensão Média motivação	Alta tensão Baixa motivação
		Baixa	Alta
		Demandas	

Fonte: Traduzido pela autora de Bakker e Demerouti (2007)

⁷ O termo 'recursos de trabalho' é usado para designar a categoria geral de recursos como também uma de suas subdivisões. Ao longo do texto, elas serão descritas da mesma maneira, estando o significado atrelado ao contexto que está sendo tratado.

4.2.1 Evidências sobre demandas e recursos de trabalho

O modelo RDT propõe que a interação entre as demandas e recursos de trabalho é importante para o desenvolvimento dos processos motivacional e de desgaste de energia. Ele assume que vários recursos de trabalho diferentes podem desempenhar o papel de amortecedor para várias demandas de trabalho distintas. A razão pela qual os recursos de trabalho podem atuar como amortecedores é diverso para diferentes recursos. Desta forma, as demandas e recursos de trabalho que podem desempenhar um papel em uma determinada organização vão depender das características de trabalho específicas que prevalecem em cada lugar (BAKKER; DEMEROUTI, 2007). Ainda para os autores, outras características que envolvem a situação de trabalho podem atuar como moderadores: a previsibilidade do aparecimento de um estressor; a compreensão das razões para a presença de um estressor; e o controle dos aspectos do fator estressor pela pessoa que o experimenta (KAHN; BYOSSERIE, 1992).

Bakker e Demerouti (2007) salientam alguns estudos que evidenciam importantes resultados organizacionais que envolvem as demandas e os recursos externos e que comprovam os dois processos de depleção e motivação deste modelo. Relatam que Bakker, Demerouti e Schaufeli (2003) aplicaram o modelo em funcionários de uma empresa holandesa de telecomunicações e investigaram sua validade para absenteísmo autorrelatado e intenções de *turnover*. Os resultados apoiaram que as demandas - pressão de trabalho, problemas de computador, demandas emocionais e mudanças nas tarefas - foram de fato os preditores mais importantes de problemas de saúde, que, por sua vez, estavam relacionados às faltas por doenças. Os recursos de trabalho - apoio social, supervisão da liderança, *feedback* de desempenho e controle de tempo - foram os únicos preditores de dedicação e compromisso organizacional, que, por sua vez, estavam relacionados com intenções de rotatividade na empresa.

A pesquisa de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti e Schaufeli (2007) testou hipóteses de interação do modelo entre funcionários de duas organizações de assistência domiciliar. Achados revelaram que o assédio aos pacientes, por exemplo, interagiram com autonomia e suporte quando relacionados na previsão de exaustão, e com autonomia, suporte e desenvolvimento profissional na previsão de despersonalização. A autonomia provou ser o mais importante amortecedor de demandas de trabalho para as dimensões de *burnout*, seguido de suporte e oportunidades de desenvolvimento, ficando claro então que casos em que os

níveis de recursos de trabalho eram elevados, o efeito das demandas nas dimensões do *burnout* foi significativamente reduzido.

Ainda seguindo os relatos de Bakker e Demerouti (2007), Hakanen, Bakker e Demerouti (2005) realizaram seus estudos com dentistas finlandeses empregados no setor público. Eles apontaram que os recursos de trabalho, como variedade das habilidades profissionais e contato social com os colegas, impulsionaram a manutenção do engajamento no trabalho dos indivíduos quando submetidos a condições de elevadas demandas como excesso de tarefas laborais.

Resultados semelhantes foram relatados por Bakker, Hakanen, Demerouti e Xanthopoulou (2007) na pesquisa entre os professores finlandeses que trabalham em escolas primárias, secundárias e vocacionais. Eles descobriram que os recursos de trabalho funcionam como amortecedores e diminuem a relação negativa entre mau comportamento dos alunos e o engajamento, além de influenciarem o engajamento de professores quando confrontados com essas situações. Suporte da supervisão, inovação, valorização e clima organizacional foram recursos do trabalho importantes que ajudaram os professores a lidar com as demandas de interação com os alunos.

Mais recentemente, um estudo de meta-análise realizado por Christian, Garza e Slaughter (2011) confirmou que os recursos de trabalho são os preditores mais importantes do engajamento dos funcionários. Eles correlacionaram-se mais fortemente com o engajamento do que as demandas de trabalho como exigências físicas, condições de trabalho (riscos para a saúde, temperatura e ruído) e a complexidade do trabalho. Os recursos citados para prever tal estado foram a importância da tarefa e sua variedade, a autonomia, o *feedback*, o apoio social de colegas, um relacionamento de alta qualidade com o supervisor e a liderança transformacional.

No que se refere aos recursos internos, sabe-se que a personalidade tem papel importante no engajamento no trabalho, pois indivíduos com um perfil de personalidade específico podem ser mais capazes de mobilizar seus recursos de trabalho do que indivíduos com um perfil diferente (BAKKER; DEMEROUTI; SANZ-VERGEL, 2014). Halbesleben (2010) e Christian et al. (2011) contribuíram com pesquisas que evidenciaram que o otimismo e auto-eficácia, assim como a conscientização, afeto positivo e personalidade pró-ativa foram positivamente relacionados ao engajamento no trabalho.

Mäkikangas e colegas (2013) corroboram com os achados e argumentam que as pessoas com alta auto-eficácia, otimismo e alta estabilidade emocional tendem a interpretar os ambientes de uma forma mais positiva, esperando que as situações ocorram bem, aceitando

contratempos e falhas como normais e não como uma falta pessoal de dignidade. Eles possuem uma maneira particular de ver a vida, uma realidade que pode ser mudada e influenciada. Esses resultados indicam que as diferenças individuais determinam se a situação objetiva do trabalho terá um impacto no engajamento. Assim sendo, segundo Bakker, Demerouti e Sanz-Vergel (2014), os indivíduos que conseguem realizar essa adaptação no trabalho são capazes de ajustar suas demandas de trabalho e mobilizar seus recursos externos para facilitar o processo de engajamento. Na seção a seguir, esclarecimentos sobre as forças de caráter pessoal, que representam os recursos internos nesta pesquisa, serão realizados.

4.3 FORÇAS DE CARÁTER PESSOAL COMO RECURSOS INTERNOS

Os recursos internos do modelo RDT, para este estudo, se referem ao conceito de forças de caráter de cada indivíduo. As forças de caráter estão vinculadas à identificação e ao desenvolvimento de potencialidades humanas e, portanto, é referenciado como um dos alicerces do campo da Psicologia Positiva (SEIBEL; DESOUSA; KOLLER, 2015). Alguns estudos teóricos e revisões da literatura sobre a área destacam as forças e virtudes como um dos temas centrais do movimento (PASSARELI; SILVA, 2007; PINCOLINI; HUTZ, 2012; PUREZA; KUHN; CASTRO; LISBOA, 2012; SCHLÖSSER, 2014; SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) defendem que as características psicológicas positivas influenciam a vivência de diferentes aspectos positivos, o que gera o “florescimento” do indivíduo. Peterson e Seligman (2004) também enfatizam que as forças e virtudes devem ser investigadas, pois elas ajudam a prevenir doenças mentais e físicas, servem como alicerce da condição humana e como rota importante para uma vida psicológica boa. Desta forma, as forças de caráter podem ser definidas como traços positivos que influenciam o pensamento, sentimentos e comportamentos (PARK; PETERSON; SELIGMAN, 2004).

La Taille (2000) sugere que o estudo das virtudes deve ser considerado, pois elas são universais, constituem qualidades desejáveis e admiráveis e também estabelecem o caráter ético das pessoas. Seibel et al. (2015) reforçam que estudos sobre as forças pessoais estão ganhando espaço e motivando intervenções em áreas com fins terapêutico (SELIGMAN; RASHID; PARKS, 2006), educacional (PARK; PETERSON, 2009) e organizacional

(PETERSON; PARK, 2006). As próximas seções trarão mais informações para se possa expandir o conhecimento sobre o assunto.

4.3.1 A Convergência dos valores na cultura e na história

Nos últimos anos, avanços têm sido feitos para entender, tratar e prevenir desordens psicológicas. Fundamental para esse processo são dois manuais de classificação amplamente conhecidos e aceitos: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD*) (DAHLSGAARD; PETERSON; SELIGMAN, 2005). O primeiro se trata de um manual ancorado na Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association - APA*) que compõem uma lista de diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los com o intuito de guiar profissionais que atuam na área da saúde; e o segundo segue a mesma proposta, porém sendo mais utilizado fora dos Estados Unidos.

A Psicologia, assim como outras áreas de conhecimento, por muito tempo ignoraram questões que envolvem a excelência do ser humano e isso muito deve ser considerado pelo fato de não se possuir uma classificação consensual sobre as virtudes humanas comparáveis aos manuais citados acima. A objeção mais frequente a essa ideia é que as virtudes não são universais e idiossincráticas, estando vinculada a culturas e valores tácitos (DAHLSGAARD; PETERSON; SELIGMAN, 2005).

O estudo das forças de caráter, no entanto, deu origem, através das pesquisas de Peterson e Seligman (2004), a um manual que propõe uma nova classificação a partir das potencialidades humanas chamada *Values in Action (VIA) Classification of Strength*. Ele é visto como um contraponto ao olhar exclusivo direcionado anteriormente para psicopatologias e busca evidenciar a existência de aspectos saudáveis no ser humano (SNYDER; LOPEZ, 2009). O modo como foi construído é de grande relevância, visto as objeções citadas que já existiam na época.

Os procedimentos relatados indicam que Peterson e Seligman (2004) identificaram seis valores presentes em escritos históricos de filosofia e religião em diferentes culturas. Limitaram-se a procura de antigas tradições reconhecidas por seu impacto duradouro sobre a civilização humana, destacando China, o Sul da Ásia e o Ocidente como origem dos

pensamentos mais amplamente influentes da história do homem. Baseando-se na pesquisa sobre filosofias do mundo de Smart (1999), o Confucionismo e o Taoísmo foram estudados na China, o Budismo e o Hinduísmo no Sul da Ásia e a filosofia Ateniense, o Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo no oeste. A partir da revisão da literatura realizada foram reveladas semelhanças entre as culturas, o que fortemente indica uma convergência histórica e transcultural, firmando o objetivo do estudo que era discernir grandes semelhanças familiares em todas as tradições e não procurar por equivalências semanticamente exatas e culturais (DAHLSGAARD; PETERSON; SELIGMAN, 2005).

Dos valores identificados, que posteriormente foram denominados virtudes, emergiram 24 forças de caráter que seriam encontrados nos indivíduos em menor ou maior grau (SEIBEL et al., 2015). Assim, cada uma das virtudes principais pode ser subdividida com a finalidade de classificação e medição. Deve ser notado, entretanto, que essa classificação é descritiva, e não prescritiva, não podendo ser considerada uma taxonomia de forças (NIEMIEC, 2013). A seção seguinte tratará das principais forças de caráter e suas características.

4.3.2 Caracterização das forças de caráter pessoal

As seis virtudes principais – Saber e Conhecimento, Coragem, Amor e Humanidade, Justiça, Temperança e Transcendência -, endossadas por quase todas as religiões e tradições filosóficas, juntas apreendem a noção de bom caráter (PARK; PETERSON, 2009). As forças de caráter, por sua vez, são os ingredientes psicológicos, processos ou mecanismos, que definem as virtudes, ou seja, são rotas distinguíveis para exibir as mesmas. Elas são onipresentemente reconhecidas e valorizadas, embora um dado indivíduo raramente, se alguma vez, exiba todas elas (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Park et al. (2004) publicaram conclusões importantes sobre as forças de caráter:

- a) são "uma disposição para agir, desejar e sentir que envolve o exercício do julgamento e leva a excelência ou ao florescimento humano" (YEARLEY, 1990, p. 13);
- b) são plurais, isto é, o bom caráter compreende uma família de características positivas;
- c) não são mecanismos separados com efeitos automáticos sobre o comportamento, ao oposto, a atividade valorosa envolve a escolha da virtude à luz de um plano de vida

- justificável, o que permite as pessoas refletir sobre suas próprias forças de caráter e falar sobre elas para os outros indivíduos;
- d) podem ser diferenciadas dos talentos e habilidades de acordo com os critérios que serão apresentados no Quadro 4;
- e) a aplicação destes critérios conduziu a identificação das 24 forças de caráter que serão detalhadas ainda neste capítulo.

As forças de caráter representam um balanço entre o concreto, situações nas quais elas se apresentam no dia-a-dia, e o abstrato, as virtudes morais por si mesmas. Para ser considerada como tal, uma característica positiva deve satisfazer a maioria dos dez critérios que foram estabelecidos após a identificação de dezenas de candidatos para as forças de caráter. A seguir, no Quadro 4, são apresentados esses pontos que juntos capturam a semelhança familiar das forças identificadas (PETERSON; SELIGMAN, 2004):

Quadro 4 - Critérios para seleção das forças de caráter

Critério 1	Uma força contribui para várias realizações que constituem uma vida boa para si e para os outros. Embora as forças e as virtudes determinem como um indivíduo lida com a adversidade, o foco é sobre como elas colaboram para a satisfação individual.
Critério 2	Embora as forças possam e, de fato, produzam resultados desejados, elas são moralmente valorizadas por direito próprio, mesmo na ausência de resultados benéficos óbvios.
Critério 3	A exibição de uma força por uma pessoa não diminui outros indivíduos. Ao contrário, eleva os que testemunham, produzindo admiração.
Critério 4	A expressão oposta, através dos atos dos indivíduos, do que manifesta uma força tem antônimos que são "negativos".
Critério 5	Uma força precisa ser manifestada através de comportamento do indivíduo - pensamentos, sentimentos e/ou ações – de forma que possa ser avaliada. Deve ser semelhante a um traço, ou seja, apresentar um grau de generalidade entre situações e estabilidade através do tempo.
Critério 6	A força é distinta, não redundante, com outros traços positivos da classificação.
Critério 7	A força de caráter está incorporada em um modelo de virtude.
Critério 8	A existência de crianças prodígios - determinadas forças mostradas precocemente.
Critério 9	A existência de pessoas que mostrem a total ausência de uma dada força.
Critério 10	A sociedade oferece instituições e rituais para cultivar forças e virtudes e sustentá-las através de práticas.

Fonte: Adaptado pela autora de Peterson e Seligman (2004)

Desta forma, pode-se considerar que as forças são características positivas, refletidas em pensamentos, sentimentos e comportamentos, existente em diferentes graus, podendo ser mensuradas e ser usadas como rotas para se chegar às virtudes (PARK; PETERSON; SELIGMAN, 2004). As forças, no entanto, não podem ser confundidas com talentos, embora tenham muitas similaridades. A diferença maior entre os dois conceitos é que as forças são traços morais e os talentos não. Além disso, os talentos são, no geral, mais difíceis de construir do que as forças, pois são mais inatos, enquanto as forças podem ser desenvolvidas com práticas, persistência, ensinamentos e dedicação. A força envolve escolhas sobre quando ser utilizada, como ser aperfeiçoada e se vai ser adquirida ou não, podendo, assim, ser almejada por qualquer pessoa. Colocar a força individual em ação faz as pessoas acreditarem que tiveram uma atitude resultante de um bom caráter e do exercício de suas escolhas (SELIGMAN, 2009).

O estudo das forças de caráter possui pouco tempo de pesquisa, porém Park e Peterson (2009) ressaltam que uma variedade de influências contribui para o desenvolvimento das mesmas: genes, família, escola, pares e comunidade. As pesquisas com jovens e adultos também indicam que elas estão relacionadas com os estágios do ciclo vital e são relativamente estáveis ao longo do tempo, o que poderia ser considerado um traço de acordo com alguns pesquisadores (PARK; PETERSON, 2006a, 2006b, 2009; PARK; PETERSON; SELIGMAN, 2006). É importante descrever, no entanto, que não são imutáveis mesmo que tenham relativa estabilidade no decorrer do tempo (PETERSON, 2006).

4.3.2.1 As 6 virtudes e as 24 forças de caráter pessoal

A Figura 6 abaixo esquematiza, a partir da obra *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* de Peterson e Seligman (2004), as seis virtudes com suas respectivas forças relacionadas. As mesmas, se devidamente postas em prática, remetem a uma vida prazerosa, engajada e com significado.

Figura 6 - Forças pessoais e virtudes



Fonte: Adaptado pela autora de Peterson e Seligman (2004)

Para maior compreensão das virtudes e das forças tratadas neste estudo, realizar-se-á uma breve descrição de cada uma delas com base nos escritos de Peterson e Seligman (2004, p. 29 e 30; 36-40), Seligman (2009, p. 215–238) e Niemiec (2013).

I. VIRTUDE: SABER E CONHECIMENTO

Pode ser caracterizada como um tipo de inteligência que está ligada ao modo de enfrentamento de determinadas adversidades na vida, a capacidade de se tornar uma pessoa melhor, compartilhando o que foi aprendido com os outros. Envolve excepcional amplitude e profundidade do conhecimento sobre as condições de vida e dos seres humanos, assim como capacidade reflexiva sobre as aplicações desse conhecimento (KRAMER, 2000). Para Sternberg (1998, p. 354), a sabedoria envolve inteligência prática para maximizar não apenas um interesse próprio ou de alguém, mas sim um equilíbrio entre vários interesses pessoais com os interesses de outras pessoas e de outros aspectos do contexto em que se vive, tal como a cidade, o país, ou mesmo Deus. Esta virtude é composta por cinco forças:

- a) Curiosidade (ter interesse por toda a experiência; buscar novidades; ser aberto a novas situações; encontrar temas e tópicos fascinantes): a curiosidade a cerca do mundo promove a abertura às experiências e flexibilidade em relação a questões que não se enquadram em conceitos preestabelecidos. As incertezas não são toleradas e a novidade é um fator estimulante. A extremidade oposta desta dimensão é o desinteresse muito rápido por algum assunto ou coisa.
- b) Amor pelo aprendizado (dominar novas habilidades e tópicos de conhecimento por conta própria ou meio formal): retrata indivíduos que gostam de leitura, de museus e de toda e qualquer oportunidade de aprender. Normalmente essas pessoas acabam se tornando especialistas em algum assunto, tendo determinado conhecimento valorizado pelo seu círculo social. Esse tipo de conhecimento só reflete uma força se estiver sendo adquirido pelo prazer de saber.
- c) Pensamento crítico (pensar e examinar as situações/coisas de diferentes perspectivas ou ângulos; ser capaz de mudar a mente à luz de evidências; ponderar todas as possibilidades): envolve a tomada de decisão com base em evidências sólidas, sem conclusões precipitadas. O indivíduo que possui pensamento crítico examina as informações racional e objetivamente, visando o próprio bem e das outras pessoas. O oposto desta dimensão é raciocinar de modo a favorecer o pensamento em que já se acredita.
- d) Sensatez (ser capaz de dar conselhos sábios a outras pessoas; possuir formas de ver o mundo que faça sentido para si e para outros indivíduos): se caracteriza por ser a força mais madura desta categoria, sendo a mais próxima do próprio saber. As pessoas com essa força são procuradas, normalmente, para ajudar a resolver problemas e fornecer perspectivas aos outros.
- e) Criatividade (pensar em maneiras novas e produtivas de fazer as coisas; ser original): descreve indivíduos que conseguem encontrar comportamentos diferentes para alcançar objetivos, não se contentando em fazer as coisas de modo convencional. Pode ser descrita também como senso comum, inteligência prática ou esperteza.

II. VIRTUDE: CORAGEM

A coragem é composta não só de atos observáveis, mas também das cognições, emoções, motivações e decisões que os trazem. Ela abrange o valor físico, mas também

integridade e perseverança, ou seja, o ato de conseguir superar voluntariamente algo que não seja tão fácil de concretizar. Significa fazer o que é considerado certo, mesmo quando se tem muito para perder em determinada situação. Putnam (1997) delimitou o conceito de coragem em três tipos: físico, moral e psicológico. A coragem física é superação do medo da dor ou da morte para preservação do outro ou de si mesmo. A coragem moral implica a manutenção da integridade ética ou autenticidade perante o risco de perder amigos, emprego ou prestígio. E a coragem psicológica inclui o confronto de uma doença debilitante, hábito ou situação destrutiva. A virtude coragem é composta por quatro forças:

- a) Bravura (não recuar diante de ameaça, desafio, dificuldade ou dor; falar do que é certo mesmo que haja oposição): refere-se a mais que valentia quando o bem-estar está ameaçado, pois engloba posturas emocionais e intelectuais que sejam impopulares, difíceis e perigosas. Ousadia e destemor não são equivalentes de bravura, pois a força pode estar ligada ao medo, desde a situação de perigo seja enfrentada.
- b) Perseverança (terminar o que se começa; ser perseverante): o indivíduo com esta força assume projetos difíceis e os realiza até o final, fazendo, geralmente, mais que o esperado. Perseverança não significa buscar metas inatingíveis, pois ser flexível e realista faz parte das características dessa força.
- c) Autenticidade (falar a verdade e apresentar-se de forma genuína; agir de maneira sincera): trata-se da pessoa “verdadeira”, que vive com integridade e autenticidade, ou seja, apresenta suas intenções e compromissos de uma forma franca através de palavras e ações.
- d) Vitalidade (abordar a vida com entusiasmo e energia): está relacionado ao indivíduo que vive com emoção e se empenha em realizar suas atividades com vigor. A vida pode ser encarada como uma aventura, fazendo com que a pessoa se sinta viva e ativa.

III. VIRTUDE: AMOR E HUMANIDADE

Por humanidade entende-se a virtude envolvida no relacionamento com outro, ou seja, se faz uso das forças interpessoais. Quem identifica essa virtude se esforça em realizar mais do que o que é justo, mostrando generosidade, mesmo quando uma troca equitativa já é suficiente; bondade, mesmo não contando com o retorno; e compreensão, mesmo quando a punição é de fato devida. O foco em cultivar o amor para si e para os outros indivíduos foi associado ao sentimento de conexão social, positividade (HUTCHERSON; SEPPALA;

GROSS, 2008), assim como ligação com emoções positivas e propósito de vida (FREDRICKSON; COHN; COFFEY; PEK; FINKEL, 2008). Três forças pertencem a esta virtude:

- a) Bondade (fazer favores e boas ações para os outros; ser generoso; ter compaixão): refere-se à pessoa que gosta de ajudar mesmo que não conheça o favorecido. Considera os interesses das outras pessoas tão importante quanto os próprios. A empatia e a simpatia são componentes desta força
- b) Amor (valorizar relações íntimas e próximas com os outros): esta força está associada à capacidade de amar e ser amado. Ela vai além da noção ocidental de romance. É necessário gostar de se aproximar de outras pessoas e saber receber cuidados também.
- c) Inteligência social (estar ciente dos motivos e dos sentimentos pessoais e de outras pessoas): trata-se da capacidade de reparar nas diferenças, especialmente com respeito a estado de espírito, temperamento, motivações e intenções das pessoas, e agir de acordo com essas distinções. É uma força que se destaca em ações de habilidade social.

IV. VIRTUDE: JUSTIÇA

Justiça refere-se, geralmente, àquilo que torna a vida justa, podendo ser entendida como igualdade para todos. Mostra-se em atividades cívicas, associadas a grupos maiores como família, comunidade, país e mundo, indo além, portanto, dos relacionamentos individuais. É importante também no contexto organizacional em trabalho em equipes e liderança. Nas nações industrializadas ocidentais, a justiça geralmente se traduz na crença de que as recompensas devem ser distribuídas de acordo com as contribuições ou méritos de cada um (WALSTER; WALSTER; BERSCHIED, 1978), porém essa visão não é universal. A virtude justiça é composta por três forças:

- a) Imparcialidade (tratar todas as pessoas de acordo com noções de equidade e justiça): essa força apresenta-se em indivíduos que não deixam sentimentos pessoais influenciarem as decisões sobre outras pessoas. Princípios de moralidade estão presentes nas atitudes de quem a coloca em prática. O tratamento justo, assim como o bem-estar das pessoas, são muito importantes.

- b) Liderança (organizar e realizar tarefas em grupo; encorajar e manter boa relação com ele): nesse quesito, torna-se necessário ser um líder que age com humanidade, sendo eficiente e mantendo a boa relação entre os funcionários e com ele próprio. Ele se torna ainda mais bem sucedido se administrar as relações internas com benevolência, firmeza e justiça.
- c) Cidadania (trabalhar bem como membro de um grupo ou equipe): O indivíduo se destaca como membro de um grupo, é leal e se esforça pelo sucesso do mesmo. Ele, geralmente, valoriza as metas e propósitos do grupo, mesmo quando não se encaixam nos seus próprios objetivos, e sabe respeitar posições de autoridade.

V. VIRTUDE: TEMPERANÇA

Temperança é a virtude do controle sobre o excesso. Normalmente, o termo é usado significando abstinência de comer, de beber, de fumar e de sexo, por exemplo. Essa classificação, de forma mais geral, será abordada como qualquer forma de auspicioso autocontenção. A pessoa moderada não reprime suas vontades, mas espera pela oportunidade de satisfazê-las, de forma que não prejudique ninguém. A intemperança é tida como maléfica, o que deixa a temperança como uma virtude que não exalta o “ótimo”. Quatro forças pertencem a virtude de temperança:

- a) Perdão (perdoar os indivíduos que erraram e fizeram o mal): trata-se de pessoas que conseguem dar uma segunda chance a outras e não pensam em vingança. O princípio orientador é a misericórdia, que faz com que as tendências ou motivações básicas no que se refere ao transgressor tornem-se mais positivas e generosas.
- b) Modéstia (deixar que as realizações apareçam por si): o indivíduo que age com a força da modéstia não procura estar em evidencia e não se considera especial. As outras pessoas o enxergam como despretensioso e humilde. Essa força é de fato um modo de ser e não uma representação de comportamento.
- c) Prudência (cuidar com as escolhas; não dizer ou fazer coisas que possam ser passíveis de arrependimento): ser prudente é esperar por todas as informações necessárias antes de agir. Pessoas que agem com essa força são cautelosas e ponderadas, não assumem riscos indevidos.
- d) Autorregulação (regular sentimentos e ações): refere-se a capacidade de manter desejos, impulsos e necessidades sob controle quando é necessário e apropriado. O

indivíduo consegue conter emoções, corrigir sentimentos negativos e manter o ânimo mesmo em situações difíceis.

VI. VIRTUDE: TRANSCENDÊNCIA

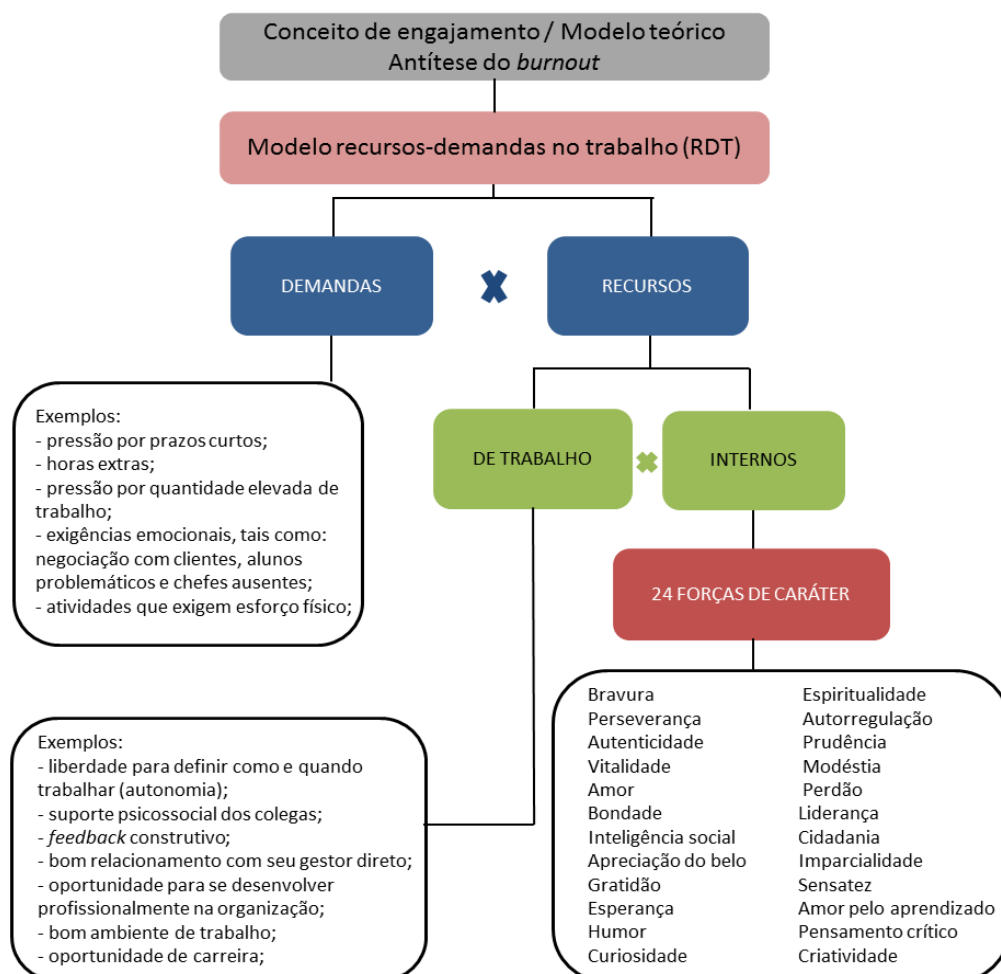
O transcendente, de acordo com Kant (1998), é o que está além do conhecimento humano. Para esta classificação, significa a conexão a algo maior, a confiança de que existe um significado ou propósito maior que todas as pessoas. A transcendência, em outras palavras, é o oposto do niilismo. Pode, também, ser algo ou alguém que inspire admiração, esperança ou mesmo gratidão, qualquer coisa que torne as preocupações insignificantes e pequenas. Dentro da virtude de transcendência pode-se abordar os assuntos como da Inteligência Espiritual (ZOHAR; MARSHALL, 2002) e Liderança Espiritual (FRY; WIGGLESWORTH, 2013). Essa virtude conta com cinco forças:

- a) Apreciação do belo (notar e apreciar a beleza e o bom desempenho em todos os domínios da vida): apreciar o belo, a excelência e a habilidade na natureza, na arte, na matemática, na ciência e em todos os momentos do cotidiano. Quando intensa, pode expressar espanto e admiração.
- b) Gratidão (estar atento e grato pelas coisas boas que acontecem): essa força é a apreciação da excelência do caráter moral de alguém. Classificando como emoção, a gratidão é admiração, agradecimento e apreciação pela própria vida, mas pode ser expressa também quando se agradece por boas ações, pessoas e causas impessoais como animais e natureza. A palavra vem do latim, *gratia*, que significa graça.
- c) Esperança (esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançá-lo): representa uma postura positiva em relação ao que está por vir. Esperar por um futuro bom, sendo resultado de esforço, garantem melhor ânimo e maior probabilidade de seguir uma vida guiada pelos objetivos traçados.
- d) Humor (gostar de rir e brincar; trazer sorrisos para outras pessoas): trata-se de pessoas que conseguem ver com relativa facilidade o lado alegre da vida.
- e) Espiritualidade (ter pensamentos coerentes sobre o propósito e significado da vida): indivíduos que agem de acordo com essa força possuem premissas que guiam suas ações e são fonte de conforto. O significado da vida está ligado a algo maior e superior.

As forças de caráter quando em ação em diferentes contextos da vida, levam a resultados mais satisfatórios. Isso ocorre no âmbito profissional, por exemplo, quando as forças são importantes na tarefa realizada. Harzer (2012) evidencia que forças de caráter específicas são significativamente associadas a dimensões do desempenho do trabalho (performance nas tarefas, dedicação ao trabalho, apoio interpessoal e organizacional). Além disso, indica que quanto mais as pessoas trabalharem com o maior número de forças que possuem melhores os indicadores de performance e experiências positivas como satisfação, prazer, engajamento e significado do trabalho.

Encerrando esta seção com o intuito de clarificar o visto até então, a Figura 7 apresenta um resumo esquemático das demandas e dos recursos – de trabalho e os internos – que compõem o modelo RDT. Os recursos internos, como já mencionado, referem-se às forças de caráter abordadas nesse subcapítulo. Na sequência do referencial teórico se abordará o tema das forças de caráter nas organizações.

Figura 7 - Esquema demandas e recursos no modelo RDT



Fonte: elaborado pela autora

4.3.3 As forças de caráter pessoal nas organizações

De acordo com Peterson e Park (2006), oficinas e workshops dentro das organizações para mostrar e incentivar o uso das forças de caráter são importante, porém fazer com que elas sejam parte da rotina do dia a dia requer uma prática contínua. Uma vez estabilizadas no cotidiano organizacional, as forças podem se sustentar, mas não podem vigorar quando vão contra o pensamento principal da empresa. As forças, tendo caráter multidimensional, requerem diferentes tipos de intervenções e incentivos.

Além das características singulares de cada pessoa, existe o que se chama de virtudes de nível organizacional, particularidades morais que a empresa possui que vão além da simples soma das características de seus membros. Elas fazem parte de uma cultura organizacional duradoura e podem ser classificadas em cinco virtudes amplamente valorizadas por diferentes tipos de organização, locais de trabalho e sociedade em geral (PETERSON; PARK, 2006, p. 1152). São elas:

- a) Propósito - visão compartilhada dos objetivos morais da organização, reforçada por rituais e celebrações. A linguagem das forças de caráter pode ser usada para articular os aspectos morais da identidade corporativa;
- b) Segurança - proteção contra ameaças, perigo e exploração que possam prejudicar a saúde física e o bem-estar psicológico dos funcionários. As intervenções associadas às forças, como relatado nas pesquisas de Seligman, Steen, Park e Peterson (2005), diminuem a depressão à medida que aumentam a felicidade;
- c) Equidade – regras justas que direcionam as recompensas e as correções necessárias e os meios para reforçá-los. Essa virtude de nível organizacional é um pré-requisito para uma cooperação e competição saudáveis;
- d) Humanidade - cuidado e preocupação coletiva que levam a diferentes benefícios;
- e) Dignidade - tratamento de todas as pessoas na organização como indivíduos dignos independentemente da sua posição. Essa virtude no nível organizacional está associada ao aumento da autonomia e envolvimento dos funcionários e diminuição da má gestão, abuso e excesso de trabalho.

É necessário salientar que os próprios autores admitem que ainda devam ser realizados mais estudos para finalizar a lista apresentada. Muitas questões ainda podem ser feitas sobre como mensurar tais virtudes no nível organizacional, quais as consequências de sua presença

ou ausência, como se desenvolvem e se mantêm no meio empresarial e como elas permitem a exibição de forças individuais de caráter (PETERSON; PARK, 2006).

Neste cenário, torna-se relevante a conceituação da chamada ‘assinatura de forças’ pessoal. Essa assinatura representa as forças de caráter que são exibidas a maior parte do tempo em atividades relevantes praticadas pelos indivíduos, constituem propriedade dos mesmos, e são facilmente percebidas e reconhecidas por outras pessoas (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Ao se colocar em prática a assinatura de forças, as pessoas expressam suas genuínas identidades, se sentindo mais energizadas e conseguindo obter melhor performance do que quando não estão alinhadas com mesmas. Elas acabam por atingir seus objetivos de forma mais fácil e efetiva (SIEGEL; ALLISON, 2009). Niemiec (2013) relata que, embora se tenha convencionado que a assinatura de forças possua de três a sete forças principais das 24 classificadas, esta é apenas uma regra geral e mais pesquisas estão sendo realizadas para determinar quantas assinaturas de forças os indivíduos possuem. A autora reforça que encontrar formas novas e originais de usar essas assinaturas nas vidas das pessoas é de fato uma intervenção eficaz.

No âmbito profissional, embora seja de grande importância identificar as forças, é essencial levá-las para o próximo passo e implantá-las no trabalho realizado (NIEMIEC, 2013). Linley, Nielsen, Gillett e Biswas-Diener (2010) exploraram a ligação do uso da assinatura das forças de caráter com o sucesso no atingimento de metas, necessidades psicológicas e bem-estar. Os autores descobriram que as pessoas que usaram as suas assinaturas de forças fizeram mais progressos nos seus objetivos traçados, atenderam as necessidades básicas psicológicas de autonomia, pertencimento e competência, e ainda tiveram escores mais altos de bem-estar.

Clifton e Harter (2003) também reuniram achados de pesquisas que envolvem a importância do desenvolvimento das forças nas organizações. Eles apontam que líderes com resultados de alta performance pensam de uma forma psicologicamente eficiente, utilizando uma abordagem de gestão que foca no desenvolvimento das forças de seus subordinados. Os gestores geram engajamento e produtividade entendendo e identificando diferenças individuais de seus funcionários. Ambientes de trabalho que possuem uma proporção maior de pessoas tendo a oportunidade de fazer o que realizam de melhor todos os dias são mais produtivos, tem mais lealdade de seus clientes e menor *turnover* entre os colaboradores (HARTER; SCHMIDT; HAYES, 2002).

A esse respeito, Luthans (2002) apresenta um conceito que se enquadra muito bem com o relatado nesse subcapítulo. O Comportamento Organizacional Positivo se debruça sob

o estudo das potencialidades psicológicas dos indivíduos e tem reflexo tanto nas emoções individuais dos colaboradores como na performance da empresa. Temas como as capacidades humanas positivas na rotina laboral, os meios de desenvolvimento e gerenciamento delas (YOUSSEF; LUTHANS, 2007) são muito importantes para o bem-estar das pessoas e propiciam um olhar mais atento para as forças de caráter e para o engajamento no trabalho.

O desenvolvimento da saúde mental positiva no trabalho leva a um florescimento dos indivíduos trabalhadores. Esse florescimento pode ser definido como uma condição que possibilita o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos indivíduos (KEYES; HAIDT, 2003). Porém, ao contrário do que se tenta avançar com os estudos da Psicologia Positiva, percebem-se cada vez mais reclamações das pessoas em relação à sobrecarga e inadequação de trabalho, relatos sobre longa rotina laboral, poucas férias, baixo engajamento, altos níveis de estresse, sensação de fracasso e de não aproveitamento das capacidades (BURKE, 2015).

No intuito de identificar essas demandas de trabalho que prejudicam o florescimento das pessoas, mais estudos devem ser desenvolvidos e o foco no comportamento positivo deve ser estimulado dentro das organizações. Neste cenário, compreender como as forças de caráter pessoal podem beneficiar a saúde mental e física dos trabalhadores, assim como a dinâmica do processo de engajamento com as demandas e os recursos, torna-se de grande relevância para as empresas.

Encerra-se neste ponto a revisão da literatura refere às forças de caráter sob a ótica da Psicologia Positiva. A seguir, serão abordadas informações, necessárias para esta pesquisa, que elucidarão questões sobre o tópico engajamento nas organizações.

4.4 O ENGAJAMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

A obra ‘Engajamento no Trabalho’ de Schaufeli, Dijkstra e Vazquez (2013) aborda o conceito de engajamento de acordo com o modelo RDT e como ele pode trazer bons resultados aos funcionários e às organizações quando bem compreendido. Os autores chamam a atenção para o fato de o engajamento diferir em relação às ocupações profissionais, faixa etária e tempo de permanência das pessoas em atividades de trabalho. De uma forma geral, o amadurecimento dos indivíduos os leva para um maior entendimento de suas vidas e do que desejam fazer profissionalmente, sentindo, assim, maior capacidade de assumir empregos interessantes, com mais responsabilidade e autonomia.

Ainda conforme estes pesquisadores, é essencial que exista na organização a combinação positiva de recursos de trabalho internos e externos adequados. Assim, as pessoas conseguirão lidar com situações nas quais os prazos fiquem mais curtos, aumente a pressão para realização de tarefas, ou ainda ocorra o envolvimento em atividades que demandem esforço emocional muito alto. Quando os recursos não são suficientes, pode ocorrer o decréscimo da motivação e do engajamento das pessoas nas tarefas do dia a dia (SCHAUFELI et al., 2013).

Os benefícios que o engajamento proporciona para os colaboradores e para a organização são vários e podem ser listados com base nos estudos compilados por Schaufeli et al. (2013, p. 16 e 17):

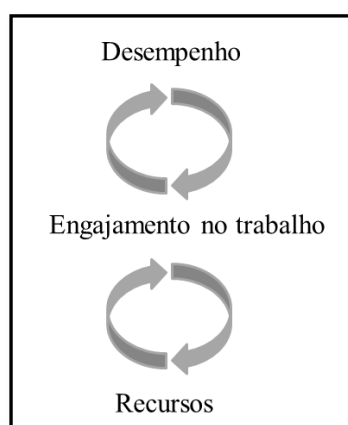
- a) aumento de relatos de pessoas satisfeitas com o trabalho realizado;
- b) aumento de avaliações positivas dos funcionários pelos superiores;
- c) queda de queixas psicossomáticas e aumento da resistência ao estresse por parte dos colaboradores;
- d) maior admiração dos funcionários pelos líderes quando estes se tornam gerentes engajados;
- e) melhor desempenho dos funcionários e departamentos;
- f) maior lealdade dos empregados às empresas e menor taxa de rotatividade;
- g) maior aceitação de tarefas desafiadoras e que exigem mais dedicação, representando uma atitude pró-social dos colaboradores;
- h) menor número de erros e acidentes.

Salanova, Schaufeli, Xanthopoulou e Bakker (2010) revisitam os estudos sobre a espiral positiva que permeia o estudo do engajamento e dos recursos internos e externos. Os autores trazem a ideia de que os recursos de trabalho criam recursos pessoais, e vice-versa. Estes são recíprocos, pois, através de experiências de aprendizagem, os indivíduos podem formar avaliações positivas mais fortes sobre si mesmos e, assim, acabam por compreender ou criar ambientes de trabalho mais promissores (KOHN; SCHOOLER, 1982). Além disso, os recursos de trabalho e os recursos pessoais têm um impacto positivo no engajamento no trabalho, o que, por sua vez, parece reforçar ambos os tipos de recursos.

De acordo com Schaufeli et al. (2013), o aumento de recursos internos e de trabalho, em geral, acarreta no aumento do nível de engajamento, que por sua vez conduz a resultados efetivos e positivos. Estes, então, fazem com que o engajamento aumente, melhorando de

forma conjunta a satisfação, a motivação e o clima positivo no ambiente laboral. Ao passo que o processo de engajamento tenha se iniciado, os indivíduos atribuem um significado diferenciado às tarefas que desempenham e sentem, assim, prazer em realizá-las. Eles acabam por querer dar continuidade a esse movimento que se mantém de forma contínua e crescente, configurando a espiral positiva, representada na Figura 8.

Figura 8 - A espiral positiva



Fonte: Schaufeli et al. (2013)

É importante ressaltar que esse movimento é dependente de ações dos gestores através de intervenções e ações que impactem positivamente no trabalho de seus colaboradores. Da mesma forma, é dependente também dos próprios funcionários que devem ter atitudes que busquem o engajamento e se comportem de forma que aumente o bem-estar e o desenvolvimento humano dentro das organizações. O subitem a seguir trará alguns outros conceitos relevantes para a pesquisa que estão relacionados com o engajamento no trabalho.

4.4.1 Liderança e engajamento

Alguns fatores, até então não muito explorados, podem ser relevantes quando se aborda o assunto de engajamento nas organizações. Este é o caso da temática da liderança, que tem exigido cada vez mais da capacidade dos gestores⁸, devido à acirrada competitividade entre as organizações (BRYMAN, 1996).

Existem diversas definições de liderança de acordo com a literatura, conceitos que priorizam a influencia dos líderes sobre as demais pessoas, que exaltam a capacidade que ele

⁸ Esta pesquisa usa o conceito de líder e gerente sem distinções. Para maiores esclarecimentos autores como Bennis e Nanus (1985), Rego (1998), Earley (2002) podem ser consultados.

possui de fazer com que os outros realizem com satisfação o desejado pela organização; a competência de construir e comunicar uma visão de futuro, motivando a equipe, agregando significado ao trabalho; de gerir conflitos e conseguir realizar o alinhamento entre os objetivos da organização e dos funcionários, entre outros (COSTA, 2016).

Encontram-se na literatura três grandes paradigmas e as abordagens contemporâneas para descrever a evolução das teorias de liderança. De acordo com Bryman (1992), a teoria dos traços da personalidade, na qual a liderança é um atributo inato do indivíduo, ganha destaque até o fim dos anos 40. Em seguida, até final da década de 60, as teorias comportamentais sugerem que a eficácia da liderança está vinculada com o tipo de comportamento do líder. As teorias contingenciais, que defendem a ideia que o contexto e a situação influenciam o desempenho do mesmo, vigoram até início dos anos 80. A partir de então, abordagens contemporâneas como a carismática, transformacional e transacional, que alegam que a liderança depende da visão do líder, vem sendo discutidas e testadas pelas organizações.

Para esta pesquisa, três definições bem atuais tornam-se atraentes: a liderança espiritual, a liderança autêntica e a liderança “envolvente”. A primeira, fazendo uma alusão ao sentido e propósito do trabalho dentro da virtude transcendência, aborda os estudos de Zohar and Marshall (2004) que tratam sobre a inteligência espiritual. Essa é uma inteligência com a qual se acessam os significados, valores, propósitos e motivações mais profundos dos indivíduos. A sensação de sentido, valores e propósito da inteligência espiritual gera o que se chama de capital espiritual. A riqueza desse capital é necessária para uma sociedade sustentável. Dentro dessa abordagem, fala-se na liderança espiritual, na qual um líder age através da visão de serviço para os outros; através da humildade, tendo a capacidade de se considerar como um só; do altruísmo, considerando a necessidade do próximo como a sua própria; e da veracidade, tendo a capacidade de ser consciente de si mesmo e de ver as coisas exatamente como elas são, liberadas de distorções subjetivas (FRY; WIGGLESWORTH, 2013).

A inteligência espiritual e o desenvolvimento do líder espiritual são promovidos por 12 princípios: autoconsciência; espontaneidade; posse de valores que direcionam a vida; holismo; compaixão; celebração da diversidade; convicções próprias; humildade; tendência a perguntar o “porquê” das coisas; capacidade de reformulação diante das situações e problemas; utilização positiva da adversidade; e sentido de vocação. Esses princípios podem guiar o sucesso na busca do significado da vida, através de um caminho moral e ético (ZOHAR, 2005).

Dentro do movimento da Psicologia Positiva, a definição da liderança autêntica ganha destaque com Luthans e Avolio (2003). A autenticidade envolve as experiências pessoais como valores, pensamentos, emoções e crenças de cada indivíduo e ações que reflitam o “eu” verdadeiro (GARDNER et al., 2005). A liderança autêntica é desenvolvida pelos líderes através da autoconsciência, autoaceitação, autoconhecimento, ações e relacionamentos. Desta forma, as relações são suportadas por transparência, integridade, confiança e altos padrões morais (AVOLIO; GARDNER, 2005).

Luthans e Avolio (2003) descreveram o líder autêntico de acordo com algumas características: valores profundos que regem pensamentos e atitudes dos mesmos; a congruência entre os valores e o comportamento assumido; a aceitação das vulnerabilidades pessoais perante a equipe, sendo, então a transparência um ponto essencial entre líder e liderados; a capacidade de liderar pela inspiração e exemplo e não pela coerção ou persuasão; a preocupação no desenvolvimento da liderança de seus colaboradores; e a existência da credibilidade na postura e valores morais do líder. Tendo como base os elementos apresentados, entende-se que a liderança autêntica sustenta-se em capacidades psicológicas positivas e em um contexto organizacional qualificado (CERVO, 2016).

A liderança sendo bem desenvolvida resulta em potencialidades como o Capital Psicológico. Esse construto é definido por Luthans, Youssef, e Avolio (2007) como o estado de desenvolvimento psicológico positivo de um indivíduo que é caracterizado pela auto-eficácia, tendo confiança para assumir e colocar o esforço necessário para ter sucesso em tarefas desafiadoras; pelo otimismo, fazendo uma atribuição positiva sobre o sucesso no presente e no futuro; pela esperança, perseverando em direção a metas e, quando necessário, redirecionando caminhos para obter sucesso; e pela resiliência, sustentando os esforços e os objetivos mesmo quando surgem problemas e adversidades.

Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) admitem que outras características podem ter influência na composição do Capital Psicológico. A autenticidade, a coragem, o flow, o mindfulness, a criatividade, a inteligência moral, o perdão, a gratidão e a espiritualidade são muito promissoras para o aporte teórico e operacional deste construto (CERVO, 2016). Realizar investimento no desenvolvimento do Capital Psicológico dos indivíduos dentro das organizações é fundamental para uma postura competitiva e para o bem-estar dos colaboradores (LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015). Para tanto, um novo paradigma deve ser compreendido pela área de gestão de pessoas das empresas, na qual recursos técnicos e conhecimentos explícitos se equiparam a competências comportamentais e sociais e a capacidade psicológica dos indivíduos (KELLOWAY, 2011). Os ganhos desta

proposta podem ser observados nos reflexos positivos no desempenho individual, no engajamento, na satisfação e nas atitudes de cidadania dentro da organização (NORMAN et al., 2010).

O conceito de "liderança envolvente" foi desenvolvido usando a teoria da autodeterminação (SDT - DECI; RYAN, 2000). De acordo com essa teoria, três necessidades psicológicas inatas são consideradas cruciais para o funcionamento ideal e saudável dos indivíduos: as necessidades de autonomia, ou seja, sentir-se no controle; de competência, para sentir-se eficaz; e de relacionamentos, no intuito de sentir-se amado e cuidado. No que se refere à liderança de fato, o relevante é que os líderes envolventes inspiram seus seguidores, fortalecem os mesmos, através da concessão de liberdade, responsabilidade e autonomia nas tarefas, e os conectam pelo meio do incentivo à colaboração e da promoção do espírito de equipe (SCHAUFELI, 2015).

Ao inspirar, fortalecer e conectar, os líderes promovem o cumprimento das necessidades psicológicas básicas dos seguidores referente à autonomia, competência e relacionamento e, portanto, seus níveis de engajamento provavelmente aumentarão. No sentido oposto, quando esses comportamentos de liderança envolvente estão ausentes e as necessidades básicas dos funcionários são frustradas, o desgaste torna-se provável. Van den Broeck et al. (2008) demonstraram que as demandas de trabalho frustravam a satisfação das necessidades básicas, que, por sua vez, estavam associadas negativamente ao esgotamento - o componente central do *burnout* (SCHAUFELI, 2015).

Schaufeli (2015) traz dados muito interessantes sobre liderança e engajamento. Segundo ele, os líderes devem equilibrar as demandas e os recursos de trabalho de seus seguidores de forma a permanecerem saudáveis, motivados e produtivos. Isso se torna possível através do gerenciamento da alocação e do impacto que as demandas e os recursos tem na rotina dos colaboradores. A liderança tem um impacto profundo na tensão do trabalho do seguidor e no bem-estar afetivo dele, embora os caminhos ainda sejam amplamente desconhecidos (SKAKON et al., 2010).

Nesta pesquisa, o conceito de liderança "envolvente" ganha notoriedade, pois seus componentes, que tratam de inspiração, fortalecimento e conexão, integram os itens sobre liderança da Escala de Recursos e Demandas no Trabalho⁹ utilizada nesse estudo. A liderança autêntica e a liderança espiritual agregam no conhecimento sobre o assunto e possuem

⁹ A Escala de Recursos e Demandas no Trabalho possui três itens sobre liderança que se propõem a mensurar a percepção do trabalhador sobre o esforço do líder em inspirar, o fortalecer e a conectar seus colaboradores. Essa escala pode ser encontrada no Anexo D dessa dissertação.

características que se aproximam muito dos estados positivos, como o engajamento. Porém, apenas futuras pesquisas, com os instrumentos específicos, poderão inferir resultados precisos sobre a relação dessas lideranças com o construto central deste trabalho.

4.5 O ENGAJAMENTO E AS FORÇAS DE CARÁTER PESSOAL DOS PROFESSORES

As pesquisas com os docentes no Brasil estão fortemente ligadas aos estudos de *burnout* (CARLOTTO; PALAZZO, 2006) e estresse (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016). Alguns estudos, a nível nacional, começam a ser desenvolvidos observando as características do movimento da Psicologia Positiva. Foram realizadas pesquisas nas mesmas bases de dados citadas no capítulo da justificativa e contextualização deste estudo – SciELO, Portal de Periódicos CAPES, PePSIC e BVS – além de buscar por palavras como “engajamento + docentes”, “forças de caráter + docentes” no Google na tentativa de verificar se trabalhos novos estavam sendo desenvolvidos desde o início desta pesquisa. Com o público dos docentes de ensino superior, foi encontrado apenas um estudo apresentado em uma Jornada de Pesquisa que trata do engajamento dos professores de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul.

O trabalho citado, realizado por Dessbesell et al. (2017), através de uma pesquisa com 67 docentes de instituições de ensino superior, constatou que 82,89% dos professores da amostra apresentam alto engajamento no trabalho. As médias das dimensões foram 4,53 para vigor, 4,98 para dedicação e 4,50 para absorção/concentração. Pocinho e Perestrelo (2011), ao escreverem “Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente”, relatam que, apesar de se notar uma grande porcentagem de docentes no processo de desgaste de energia, pode-se ainda encontrar muitos professores que gostam de sua profissão, são motivados e satisfeitos, empenhados em tentar melhorar suas atividades de ensino.

As autoras mostram dois estudos realizados especificamente na área da docência, na qual Durán et al. (2005) pesquisaram professores espanhóis do ensino básico, secundários e superior e comprovaram que o nível de engajamento desses docentes era considerado alto, estando a dimensão vigor com maior pontuação, seguido de dedicação e por fim eficácia. Em outro estudo realizado por Picado (2007), a dimensão de dedicação foi a que apresentou valores mais elevados, seguido por vigor e depois absorção/concentração (POCINHO; PERESTRELO, 2011). Sobre essa temática, observa-se um número maior de pesquisas

desenvolvidas no âmbito do ensino básico e menor na área acadêmica dentro das universidades.

No que se refere ao assunto de forças de caráter dos professores, dentro do movimento da Psicologia Positiva, não foi encontrado nenhum estudo realizado no Brasil. Alguns trabalhos serão relatados a seguir para exemplificação do que vem sendo pesquisado internacionalmente. Um aprofundamento, tanto do tema das forças de caráter quanto do engajamento relacionado aos docentes, será realizado no capítulo dos resultados dessa dissertação.

Um estudo com educadores da Eslovênia encontrou que, em 173 professores do ensino primário e 77 professores estudentis do curso de Educação da Universidade de Ljubljana, as forças imparcialidade, bondade, autenticidade e amor foram as mais expressivas ao se aplicar a escala VIA-IS. Inesperadamente, tanto os professores em serviço como os que estão se preparando para dar aulas relataram baixos escores em criatividade. Docentes atuantes também apresentaram baixos escores na força humor e os que estavam em fase de preparação apresentaram a força amor pelo aprendizado como a mais baixa. Foi identificada alta correlação de satisfação de vida com as forças esperança, vitalidade, gratidão, amor e curiosidade; na amostra com os professores estudantes também as forças amor e humor (GRADISEK, 2012).

Pareek e Rathore (2016), por sua vez, estudaram as diferenças entre os sexos nas forças e virtudes dos professores. O VIA-IS foi aplicado em 60 docentes, sendo 20 mulheres e 40 homens. As principais conclusões revelam que os professores obtiveram pontuações altas em quase todas as forças de caráter, especificamente em criatividade, perseverança, autenticidade, vitalidade, inteligência social, cidadania, imparcialidade, liderança, perdão, autorregulação e apreciação do belo. Uma relação significativa positiva entre a ordem do ranking de forças dos professores homens e mulheres indicam uma tendência similar entre eles, um padrão de forças comum a ambos. De um modo geral, todas as forças de caráter tiveram uma pontuação alta para os docentes, apesar das professoras mulheres terem maiores escores que os homens nas forças criatividade, perseverança, autenticidade, vitalidade, inteligência social, cidadania, imparcialidade, liderança, perdão, autorregulação e apreciação do belo.

Em relação ao trabalho propriamente dito dos professores no ensino superior, tem-se que diversos fatores podem influenciar o mesmo. Pimenta e Anastasiou (2005) citam três fatores: as condições de trabalho nessa área, que podem englobar a instituição de ensino, as formas de ingresso na mesma, o regime e a jornada de trabalho, e a legislação

regulamentadora; a própria profissão de professor, na qual a formação em uma área específica é tida, muitas vezes, como uma forma de atividade complementar, inclusive de salário; e a busca constante para melhorar a competência profissional, tendo em vista as pressões por melhores qualificações. Todas essas questões servirão para dar embasamento aos achados e ajudarão na análise dos resultados.

A escolha do público alvo da pesquisa passa pela necessidade de se realizar mais estudos e aprofundamentos dentro da temática do engajamento dos docentes no Brasil. Considera também a importância da tarefa do professor, o quanto está ela ligada ao desenvolvimento de uma população mais consciente e educada que, por sua vez, acaba por ditar os rumos e os caminhos do país. É também uma profissão muito próxima da realidade dos alunos pós-graduandos que convivem com os professores e, por vezes, almejam no futuro estar na mesma posição.

A presente seção teve por objetivo resgatar brevemente pesquisas sobre o tema engajamento e forças de caráter dentro da profissão docente. Timm, Stobäus e Mosquera (2014) destacam que, quando exercido com os suportes necessários para sua realização, este trabalho pode ser agente de felicidade e bem-estar. É necessário cuidar para que as exigências não extrapolem a capacidade dos professores, e que se possam converter os níveis de insatisfação, sentimento de incompetência e desvalorização dos mesmos.

Encerra-se, assim, o referencial teórico alusivo aos assuntos que permeiam essa dissertação. O intuito foi fornecer informações necessárias para o entendimento dos construtos e suas aplicações no cotidiano das pessoas, principalmente ao que se refere ao trabalho nas organizações, e dar embasamento para os resultados que emergirão da pesquisa de campo. Muitos estudos registrados em artigos e livros não foram citados neste trabalho, mas sabe-se que compõem as pesquisas referentes ao assunto em questão. É ressaltada, na maioria dos trabalhos averiguados, a necessidade de continuidade da investigação em diversos contextos que tragam mais esclarecimentos sobre o engajamento no trabalho.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

A seção que segue tem o intuito de descrever como ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, a escolha pelo tipo de estudo, o processo de coleta e análise de dados. Para Minayo e Sanches (1993), um bom método é aquele que ajuda na reflexão sobre a dinâmica da teoria, permitindo uma adequada construção dos dados. Assim, além de ter que estar apropriado ao objeto da pesquisa e contribuir com elementos teóricos para a análise, ele deve ser operacionalmente executável.

A natureza da questão de pesquisa e dos objetivos propostos sugere uma pesquisa quantitativa, utilizando-se de um questionário *online* composto por quatro escalas que se propõem a gerar um *ranking* das forças de caráter, mensurar a aplicabilidade das mesmas, identificar o nível de engajamento, e também as principais demandas e os recursos de trabalho. É intuito desse estudo identificar e analisar os principais antecedentes do engajamento no trabalho de docentes de ensino superior no Brasil e mesurar o grau de influência que as demandas, os recursos de trabalho e as forças de caráter pessoal exercem em relação a ele. A abordagem quantitativa proporciona a descrição, a quantificação e a análise estatística dos dados. Ela é apropriada para medir opiniões, atitudes e preferências como os comportamentos (ZANELLA, 2009).

No que se refere à classificação quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva. Embora estudos científicos sobre engajamento e forças de caráter pessoal já existirem na literatura nacional, a junção deles no contexto laboral ainda não foi pesquisada. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2010) as pesquisas exploratórias são realizadas com a finalidade de investigar problemas pouco estudados, indagar sobre questões inovadoras para a área, ajudar a identificar conceitos promissores e preparar o terreno para futuros e novos estudos. Por possuir pouca investigação e muitas dúvidas sobre o tema, torna-se mais difícil estabelecer hipóteses operacionalizáveis e precisas. O autor esclarece:

Estudos exploratórios servem para nos familiarizar com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de realizar uma investigação mais completa sobre um contexto particular, investigar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissores, estabelecer prioridades para futuras pesquisas ou sugerir afirmações (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010, p. 79 - tradução nossa).

A pesquisa descritiva, por sua vez, tem como objetivo descrever fenômenos, situações, contextos e eventos, seus detalhes e como se manifestam. Eles procuram especificar as propriedades, características e perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou

qualquer outro fenômeno que seja submetido a uma análise (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010). O caráter descritivo na busca da identificação e do entendimento dos antecedentes e dos preditores do engajamento dos docentes através do autorrelato nas escalas torna a abordagem quantitativa a mais indicada para esta pesquisa. Optou-se pela não formulação de hipóteses prévias considerando as características do estudo.

Soma-se ao exposto até então, o fato desta pesquisa buscar a interdisciplinaridade entre as áreas de Administração e Psicologia. Japiassu (1976) define um empreendimento interdisciplinar quando o mesmo conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, tomar emprestado de outras disciplinas instrumentos e técnicas referentes ao método, fazendo uso de esquemas conceituais e análises que se apresentam em outras áreas do saber, com o objetivo de fazer eles se integrem e convergirem. A seguir, esclarecimentos sobre a população, a amostra, os passos e o processo para a coleta de dados e os procedimentos estatísticos adotados para a análise dos mesmos serão realizados.

5.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

A Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho e a Escala de Forças de Caráter podem ser aplicadas em diversos segmentos profissionais. Esta pesquisa tem como público alvo os docentes de ensino superior do Brasil, abrangendo professores de todas as unidades federativas do país, de instituições federais, estaduais e privadas.

Analisando-se o quadro de docentes que compõem o país, um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2016), que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), mostra que a nível Brasil existe um número maior de docentes mestres, seguidos por professores que possuem doutorado e, então, pelos que possuem especialização. Nas instituições públicas, federais e estaduais, é maior o número de docentes doutores. Já nas instituições privadas, percebe-se que os professores mestres são mais que o dobro dos doutores, apresentando igualmente um número mais significativo de especialistas.

Em relação ao regime de trabalho para os docentes brasileiros, o regime de tempo integral é onde se encontra a maior parcela dos professores. As instituições públicas contam com mais docentes neste mesmo regime, enquanto as instituições privadas tem uma distribuição mais homogênea nos três tipos de regime de trabalho, estando a maior quantidade nos funcionários que atuam em tempo parcial e depois horista. O total do país conta com mais

docentes do sexo masculino em todas as categorias administrativas (federal, estadual e privada).

Apresentadas, de forma breve, informações que caracterizam estes docentes, passa-se para outros elementos relevantes sobre a amostra da pesquisa. Optou-se por investigar essa categoria, pois trabalhos relacionados à saúde dos professores já veem sendo desenvolvidos e a preocupação com o processo de desgaste de energia, como o *burnout* (CARLOTTO; PALAZZO, 2006) e estresse (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016), são observados. No entanto, o processo de engajamento, através do modelo RDT, desses profissionais ainda não foi pesquisado em profundidade com os professores de todo o Brasil. Além disso, a realidade dos docentes está muito próxima dos alunos mestrando e doutorando, que por muitas vezes, desejam seguir a mesma carreira.

Ao se considerar o total de 397.611 docentes do Brasil, de acordo com o Inep (2016), tem-se uma amostra probabilística de universo finito composta por 506 profissionais, com uma margem de erro de 4,3% em um nível de confiança de 95%. A amostra foi calculada com base na equação estatística $n = p.q.n. Z'^2 / E^2 (N-1) + p.q.Z'^2$ em que:

n = número de elementos constantes na amostra;

Z = nível de confiança;

p = probabilidade de se encontrar na população o fenômeno buscado;

q = probabilidade de não encontrá-lo;

N = número de elementos no universo;

E = erro que se está disposto a admitir.

Respostas de todos os estados do Brasil foram computadas, sendo a maior parte delas referentes à região sul do país, seguido pelas regiões sudeste, nordeste, norte e centro-oeste, nesta ordem. Marcações deixadas em branco contabilizaram 3,2% da amostra total. No subitem 'Características da Amostra de Docentes Brasileiros' na seção de resultados esses dados serão apresentados e detalhados.

5.2 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada através de um questionário *online*¹⁰, na plataforma *Onlinesurvey*, composto por quatro escalas, que serão detalhadas no subcapítulo ‘Instrumentos’, e questões referentes ao perfil dos participantes da pesquisa. O processo teve início em 6 de outubro de 2017 e se estendeu até 26 de novembro do mesmo ano, prazo estipulado para que a coleta de dados ocorresse.

Pesquisas que se propõem a realizar a coleta *online* possuem algumas vantagens na visão de Wachelke et al. (2014) como a possibilidade de alcançar um grande número de participantes, sem precisar realizar o deslocamento físico; a economia com impressões de materiais; a possibilidade de focar mais facilmente em populações específicas; e a facilidade na tabulação dos dados, diminuindo a chance de erros. Entretanto, também são apontadas, pelos mesmos autores, algumas dificuldades ao se utilizar este método como o menor retorno por parte dos participantes e a resposta apenas daqueles que se sentem atraídos ou interessados pelo tema, o que pode acabar enviesando a composição da amostra. Para o caso desta pesquisa, foi percebido um número expressivo de abandono de preenchimento do questionário devido ao grande número de questões que compunham o mesmo.

Após ser realizada a análise das escalas que seriam utilizadas, ter desenvolvido um questionário com base na teoria estudada, ter aprimorado um instrumento que está em fase de validação para uso no Brasil, e ter formuladas as questões de interesse para o perfil dos docentes, um pré-teste foi realizado. O mesmo será descrito com mais detalhes no subcapítulo a seguir.

Na fase da coleta de dados, estando o *link* do questionário da pesquisa pronto e *online*, etapas foram seguidas até alcançar o número estipulado para a amostra de docentes do estudo. Neste caso, o número mínimo necessário, considerando um nível de confiança de 95%, era de 384 respostas.

O link da pesquisa foi enviado via e-mail, inicialmente para professores conhecidos, com uma breve descrição sobre o tema e os objetivos da pesquisa, além do anúncio da confidencialidade e do anonimato dos dados. Foi utilizada ainda a ferramenta do *Facebook* no intuito de replicar o convite para a participação dos docentes.

Como forma de reforço da coleta dos dados, foram realizados contatos telefônicos com os departamentos/institutos/escolas das universidades solicitando apoio na divulgação da

¹⁰ O questionário geral foi composto pelas quatro escalas e as questões de perfil dos participantes que podem ser encontradas nos Anexos A, B, C, D e E desta pesquisa.

pesquisa entre os professores da instituição. Além disso, os contatos do corpo docente divulgados nos sites dessas instituições serviram como a principal forma de busca do público alvo do estudo. O Centro de Estudos e Pesquisa em Administração (CEPA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também ajudou no processo de coleta de dados enviando a pesquisa por meio eletrônico para contatos que pudessem responder e divulgar o questionário.

A tentativa de balanceamento de envio do questionário entre universidades e faculdades federais, privadas e estaduais foi realizada. Porém em alguns estados, principalmente das regiões nordeste e norte, o acesso aos professores das instituições privadas foi bastante dificultado pela falta de clareza de informações nos sites. Na região Centro-oeste também foi encontrada dificuldade em conseguir retorno dos docentes dos três tipos de instituições. Não houve reenvio dos e-mails, eles foram endereçados apenas uma vez para cada docente ou instituição.

No que se referem aos cuidados éticos, os respondentes obtiveram informações sobre o tema do estudo, com a apresentação dos objetivos do trabalho e a importância de sua participação para a comunidade acadêmica. A confidencialidade das respostas e a privacidade dos participantes foram ressaltadas, assim como a utilização dos dados para uma análise global.

5.2.1 Pré-teste

O questionário composto pelas escalas utilizadas na pesquisa foi submetido a um pré-teste de compreensão verbal e um pré-teste estatístico. O pré-teste de compreensão verbal teve como finalidade verificar eventuais dificuldades no entendimento das questões, de palavras específicas, assim como mensurar o tempo médio de preenchimento. O mesmo foi aplicado na segunda semana do mês de agosto de 2017 nos servidores técnicos administrativos da Escola de Administração da UFRGS, contando com 29 respondentes.

A ideia de aplicação do questionário com os servidores ocorreu pelo fácil acesso aos funcionários, o que possibilitou o preenchimento do mesmo em forma física, permitindo anotações sobre o que consideravam inadequações e sugestões. Além disso, os servidores fazem parte do ambiente da universidade, entendendo algumas especificidades de trabalho que se passam nesse contexto. O retorno dos resultados das escalas, de uma forma global e anônima, foi realizado para os funcionários. Este foi um momento em que eles tiveram a

oportunidade de conhecer mais sobre o assunto da pesquisa e expressar dúvidas, sugestões e questões pertinentes. O pré-teste estatístico contou com o apoio do CEPA da UFRGS que ajudou no planejamento e no tratamento estatístico necessário.

O resultado alcançado foi fundamental para ajustes na escrita de algumas questões que pertencem às escalas que foram elaboradas para uso do estudo e para as que ainda não passaram por processo de validação para uso no Brasil. Nenhuma modificação foi realizada nas escalas já validadas para a realidade brasileira.

5.3 INSTRUMENTOS

Entende-se por necessário, nessa etapa do caminho metodológico, descrever os instrumentos utilizados para o estudo. O questionário é composto por duas escalas já validadas para uso no Brasil, uma que necessitou ser construída e outra que, ainda não validada, passou por ajustes para seu melhor entendimento durante a pesquisa. Questões sobre o perfil dos docentes foram realizadas e um campo “Comentários” foi disponibilizado ao final do questionário geral para possíveis considerações que os respondentes quisessem pontuar. Informações sobre o processo de construção das escalas e a validação para o Brasil, assim como outras características relevantes, serão abordadas nos subcapítulos a seguir.

5.3.1 O projeto VIA-IS (*Values in Action- Inventory of Strength*)

No intuito de se mensurar as forças de caráter dos indivíduos, foi desenvolvido um instrumento denominado *Values in Action- Inventory of Strength* (VIA-IS) que conta com 240 itens em autorrelatos dos indivíduos. Sua composição apresenta dez itens por força de caráter avaliados em uma escala de concordância de cinco pontos, sendo o primeiro “não tem nada a ver comigo” até o último “tem tudo a ver comigo” (SEIBEL et al., 2015).

A maioria dos itens VIA-IS foi escrita por Christopher Peterson e Martin Seligman, embora tenham sido ajudados por um pequeno grupo de estudantes da Universidade da Pensilvânia que responderam a um procedimento de frequência dos atos para cada uma das forças da classificação (PETERSON; SELIGMAN, 2004). De acordo com os seus desenvolvedores, ele torna possível o desenvolvimento de uma ciência baseada na compreensão de forças e virtudes. Isso acontece porque o teste permite a medição e classificação das estruturas entre grandes grupos de pessoas. Esse teste pode ser considerado o

primeiro passo para a investigação empírica de forças e virtudes (NORONHA; ZANON; ZANON, 2015).

No ano 2000, uma versão do VIA-IS foi criada e testada com mais de 250 adultos. As consistências internas foram satisfatórias para quase todas as escalas ($\alpha > 0,70$), mesmo estando o instrumento em sua fase inicial. Itens que tiveram correlações fracas com o interesse geral da escala foram substituídos, sendo este processo repetido várias vezes até que os alfas para todas as escalas excedessem 0,70. Em sua forma atual, o VIA-IS é destinado a adultos residentes nos Estados Unidos e outros países de língua inglesa. Muitos pesquisadores iniciaram sua tradução para outros lugares, mas este trabalho ainda é bem recente (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Já se sabe que o teste foi adaptado para África do Sul (KHUMALO; WISSING; TEMANE, 2008), Índia (SINGH; CHOUBISA, 2010), Croácia (BRDAR; KASHDAN, 2010), Alemanha (RUCH; PROYER; HARZER; PARK; PETERSON; SELIGMAN, 2010), Israel (LITTMAN-OVADIA; LAVY, 2012), entre outros países (NORONHA et al., 2015). O processo de adaptação e validação para uso no Brasil será abordado logo a seguir ainda nesta seção.

Análises fatoriais e análises de componentes principais em estudos anteriores revelaram diferentes interpretações da estrutura do instrumento através de distintos agrupamentos de forças (SEIBEL et al., 2015). Noronha et al. (2015) mostram que alguns estudos sugerem números de dimensões variados, entre eles os de três fatores (KHUMALO; WISSING; TEMANE, 2008), de quatro (BRDAR; KASHDAN, 2010) e de cinco (LITTMAN-OVADIA; LAVY, 2012; PARK ET AL., 2006; PETERSON; PARK, 2006; SINGH; CHOUBISA, 2010). Somado a isso, também foram encontradas soluções fatoriais unidimensionais (MACDONALD; BORE; MUNRO, 2008). É válido salientar que Peterson e Seligman (2004), mesmo encontrando soluções estatísticas de cinco componentes, acabaram por apoiar um modelo de seis fatores com base nos estudos teóricos que realizaram previamente (SEIBEL et al., 2015). Estes achados indicam que o contexto cultural no qual as pessoas vivem podem ter papel fundamental na expressão das forças e virtudes (NORONHA et al., 2015).

De acordo com o exposto acima, Dahlsgaard et al. (2005) argumentam que as forças e as virtudes podem ser identificadas em diferentes países, culturas e sistemas de crenças, sendo, assim, universais. Não obstante, para Park et al. (2006), é necessário observar também as particularidades do contexto, valores, atitudes e comportamentos específicos envolvidos, gerando então um ranking de forças e virtudes dinâmico (PETERSON;

SELIGMAN, 2004). Esse ranking surge como resultado do preenchimento da escala de forças e as mais bem pontuadas formam a chamada ‘assinatura de forças’.

É importante ressaltar que o caráter pessoal é plural e não singular. Conseqüentemente, o ele deve ser medido de maneira que faça justiça à sua amplitude e complexidade. As características positivas não incluídas entre as forças da assinatura não correspondem necessariamente às fraquezas dos respondentes, mas sim forças menos expressivas comparadas com outras. Além disso, as forças mais pontuadas também não devem ser interpretadas com rigidez, pois tipicamente não existem diferenças significativas nas suas grandezas (PARK; PETERSON, 2009).

O VIA-IS é adequado para adultos e pode ser encontrado com livre acesso na internet. Após seu preenchimento, um *feedback* é enviado para o respondente com suas principais forças, compondo a assinatura pessoal. Para crianças e adolescentes (entre 10 e 17 anos), foi desenvolvido o *Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth)* (PARK; PETERSON, 2009; PETERSON; SELIGMAN, 2004). A tradução e validação da escala para o Brasil será tema do próximo subcapítulo.

5.3.1.1 Validação para o Brasil: Escala de Forças de Caráter (EFC)

A Escala de Forças de Caráter foi desenvolvida por Noronha et al. (2015), tendo como base o VIA proposto por Peterson e Seligman (2004), para ser utilizada em estudos com a população brasileira. O instrumento é apresentado com respostas de escala tipo Likert variando de 0 a 4 pontos, desde “nada a ver comigo” (0) a “tudo a ver comigo” (4). Inicialmente contava com 72 itens, três por força de caráter de acordo com as definições teóricas. Para análise desta versão inicial do instrumento, cinco juízes independentes foram selecionados e contribuíram para o aperfeiçoamento do estudo. Os resultados mostraram que houve concordância em 62 itens, de 80 a 100%. Os itens que não atingiram 80% de concordância entre os juízes foram reformulados e ajustados para melhor expressar a determinada força. Nessa etapa, o instrumento passou a compor 71 itens, ficando a força ‘apreciação do belo’ com dois itens. Um estudo piloto foi realizado com 26 estudantes para verificar a adequação dos ajustes (NORONHA; BARBOSA, 2016; NORONHA et al., 2015).

Para coletar evidências de validade, realizaram-se testes estatísticos para determinar a estrutura interna da Escala de Força de Caráter, testando métodos distintos para extração de fatores. A pesquisa, então, foi realizada com 426 universitários, com idades entre 18 e 57

anos, de duas instituições de ensino superior dos estados de São Paulo e Minas Gerais (NORONHA; BARBOSA, 2016). O estudo incluiu a análise paralela (HORN, 1965), *Very Simple Structure* (REVELLE; ROCKLIN, 1979) e o método de Hull (LORENZO-SEVA; TIMMERMAN; KIERS, 2011). A solução unifatorial se revelou como o melhor resultado, a precisão da escala foi de 0,93 com 32% de variância explicada, contrariando os pressupostos de que seis fatores, alusivas às virtudes, deveriam ser encontrados. Assim, foram abordadas apenas as 24 forças e não as seis virtudes. (NORONHA; BARBOSA, 2016; OLIVEIRA; NUNES; LEGAL; NORONHA, 2016).

É importante salientar que a tradução e adaptação do VIA realizada por Seibel, De Souza e Koller (2015) não foi utilizada, tendo em vista a extensão do instrumento de 240 itens e também pelo fato dos autores considerarem que a escala desenvolvida no contexto brasileiro estará mais apropriada à realidade e características da população-alvo (OLIVEIRA; NUNES; LEGAL; NORONHA, 2016). Conforme Nogueira e Noronha (2016), embora a EFC seja uma escala desenvolvida há pouco tempo, já existem estudos que evidenciem sua validade, como a relação entre as forças de caráter medidas pelo teste e o suporte social (NOGUEIRA; NORONHA, 2016) e estilos parentais (NORONHA; BATISTA, 2015).

De acordo com a literatura, as assinaturas de forças de caráter pessoal compõem-se do *ranking* de três a sete forças das 24 classificadas no VIA (NIEMIEC, 2013). Para esta pesquisa, a classificação se dará conforme a média das respostas dos participantes para cada força. A força com maior média ocupará a primeira colocação e assim por diante. Os parâmetros de avaliação descritos se encontram no capítulo 'Forças e virtudes: escala de forças de caráter' do livro *Avaliação em Psicologia Positiva: técnicas e medidas* (NORONHA; BARBOSA, 2016).

5.3.2 Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho

A escala de engajamento no trabalho - *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) - foi proposta por Schaufeli e Bakker (2004) e considera o engajamento um construto único e independente que apresenta estrutura fatorial em três dimensões: vigor, dedicação e concentração (MAGNAN et al., 2016). Essas três dimensões são as mesmas já identificadas na seção de caracterização do conceito de engajamento deste trabalho. Juntas, elas descrevem o engajamento no trabalho enquanto estado mental positivo e disposicional de bem-estar e realização profissional (VAZQUEZ; PACICO; MAGNAN; HUTZ; SCHAUFELI, 2016).

A versão original da Escala de Engajamento de Trabalho de Utrecht é composta por 17 itens que se propõem a mensurar as três dimensões descritas, sendo seis para vigor, cinco para dedicação e seis para concentração (SCHAUFELI et al., 2002). A pontuação é realizada pela escala Likert de sete pontos, na qual 0 refere-se a "nunca" e 6 a "sempre", indicando a frequência com que ocorre o engajamento no trabalho nas situações descritas em cada item. O escore final é encontrado através da soma das pontuações nos três fatores (VAZQUEZ; MAGNAN; PACICO; HUTZ; SCHAUFELI, 2015). Alfas variando entre 0,60-0,92 para vigor, 0,77-0,93 para dedicação e 0,68-0,88 para concentração foram encontrados em pesquisas que utilizaram o instrumento original ou versões adaptadas para outros países (MAGNAN et al., 2016; SCHAUFELI; BAKKER, 2004). Os fatores também apresentaram altas correlações entre si - uma média $r > 0,60$ - conforme Schaufeli et al. (2002).

De acordo com Magnan et al. (2016), a escala em questão é considerada a mais aceita na comunidade científica da área, sendo adaptada e validada para vários países, haja vista sua qualidade psicométrica (BALDUCCI; FRACCAROLI; SCHAUFELI, 2010; NERSTAD; RICHARDSEN; MARTINUSSEN, 2009; SCHAUFELI; BAKKER; SALANOVA, 2006; SHIMAZU ET AL., 2009; YI-WEN; YI-QUN, 2005). A dimensionalidade do instrumento ainda não é unânime, pois soluções de três fatores (vigor, dedicação e concentração) e um fator único (engajamento no trabalho) já foram encontradas. Hallberg e Schaufeli (2006) apresentam dados que apoiam ambas as soluções, uni ou tri-fatorial, e defendem a ideia de que a solução de um fator deve ser utilizada para investigações mais abrangentes sobre o trabalho enquanto a solução de três fatores para uma análise detalhada destas construções em comparação com outras (VAZQUEZ et al., 2015).

A escala UWES existe ainda na versão abreviada com 9 itens e também no modelo *JDR monitor*. Este último é um aplicativo eletrônico na qual os funcionários de empresas preenchem um questionário e recebem um *feedback* personalizado sobre seus recursos e demandas de trabalho mais importantes (BAKKER; DEMEROUTI, 2007).

5.3.2.1 Adaptação e validação para o Brasil: Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho

A adaptação e validação da escala para uso com adultos no Brasil foi realizada por Vazquez et al. (2015). A versão mostrou viabilidade das duas soluções, isto é, os resultados encontrados podem ser interpretados pelo escore geral e também sendo discriminado nas três dimensões (VAZQUEZ et al., 2015). Foi encontrada na versão brasileira da UWES uma

consistência interna de 0,95 para o fator geral de engajamento no trabalho; de 0,86 para vigor; 0,87 para dedicação; e 0,85 para concentração. Estes resultados se mostram similares aos publicados na literatura internacional (MAGNAN et al., 2016).

O instrumento para uso no país também conta com 17 itens, respondidos em uma escala Likert de sete pontos, sendo 0 “nunca” e 6 “sempre”. Para a análise dos dados da escala, tem-se que o escore bruto desta avaliação é obtido pela soma das respostas, visto que não existem sentenças invertidas, dividida pelo número total de itens, ou seja, no caso de se considerar um fator único, deve-se dividir pelos 17 itens. Para se obter os escores de vigor, dedicação e concentração é necessário somar separadamente as respostas de cada um e dividir pelo número de itens correspondente de cada dimensão. As questões que representam a dimensão vigor são 1, 4, 8, 12, 15 e 17; que representam dedicação são as questões 2, 5, 7, 10 e 13; e que mensuram concentração são 3, 6, 9, 11, 14 e 16 (VAZQUEZ et al., 2016). Esses itens podem ser encontrados na escala do Anexo B desta pesquisa.

No processo de adaptação e validação da escala UWES para uso no Brasil, Vazquez et al. (2015) trazem contribuições importantes para uso desse instrumento de acordo com a cultura do país. Os resultados encontrados demonstraram que o engajamento no trabalho cresce à medida que a idade das pessoas aumenta. Correlações significativas entre o engajamento no trabalho e a faixa etária laboral foram encontradas (VAZQUEZ et al., 2015). Assim, grupos de idade foram associados às etapas de carreira, sendo 18 a 28 anos o início da vida laboral, 29 a 39 anos o desenvolvimento e formação profissional e acima de 40 anos a consolidação da carreira (MAGNAN et al., 2016).

Visto que o engajamento se expressa pelo balanceamento entre demandas e recursos internos e relacionados ao trabalho, espera-se obter escores medianos para os indivíduos de uma forma geral. Escores que pertençam ao percentil 75 ou mais representam pessoas com níveis altos em engajamento, com maior intensidade de vinculação com os objetivos de trabalho. Escores que se encontrarem abaixo do percentil 40 são classificados como baixos e indicam problemas que podem estar relacionados às demandas elevadas e estressoras negativas, acabando por prejudicar a saúde do trabalhador. É importante atentar também para a adequação dos recursos pessoais e de trabalho, realizando a relação com o contexto laboral das pessoas (VAZQUEZ et al., 2016).

A análise separada das três dimensões do engajamento se torna importante na medida em que ajuda na compreensão sobre o modo como o engajamento no trabalho se compõe. Ao obterem-se os escores de cada uma, podem-se observar quais estão acima ou abaixo dos percentis médios esperados e também realizar a comparação com o escore geral. Desta forma,

a análise separada agrega no entendimento do processo de engajamento no trabalho e colabora com a elaboração de intervenções mais adequadas no contexto laboral (VAZQUEZ et al., 2016).

Foram encontradas associações, porém não estatisticamente significativas, do engajamento com aspectos específicos da organização ou das atividades, como por exemplo, o tipo de organização e setor de operação. As diferenças que foram significativas e mereceram atenção foram o estado civil e a função realizada, sendo as pessoas casadas, separadas ou viúvas mais envolvidas no trabalho que as solteiras. Além disso, aqueles que trabalham como presidentes ou proprietários e diretores executivos também apresentam maior engajamento dos que estão em funções mais operacionais. É importante apontar que essas diferenças são mediadas pela idade, ou seja, quando as variações de tempo em anos são controladas, as distinções desaparecem (VAZQUEZ et al., 2015).

Aprofundando os achados de Vazquez et al. (2015), a relação com certos grupos ocupacionais, conforme mencionado acima, apresentou resultados significativos. Participaram do estudo funcionários formais, incluindo do setor público, profissionais autônomos, empresários, trainees, empregados de contrato temporário, da área administrativa, técnica e pessoas ligadas ao voluntariado. Os mais engajados são os trabalhadores chamados “Colarinho Branco” que estão em posições de maior autonomia e de tomada de decisão, seguido de profissionais que trabalham de forma voluntária. Os menos envolvidos no trabalho são os funcionários chamados “Colarinho Azul” que desempenham funções operacionais, mais restritas a ações de natureza técnica. Desta forma, a autonomia e a possibilidade de maior alcance nas tomadas de decisões no trabalho parecem ser recursos importantes quando relacionados com o engajamento no trabalho. Todas essas informações são de grande relevância, visto que refletem características da população brasileira e estão ligadas ao mercado de trabalho da realidade do país.

5.3.3 Escala de Aplicabilidade das Forças de Caráter

Devido a inexistência de uma escala que mensure a aplicabilidade das forças de caráter pessoal para uso no Brasil, foi elaborado um instrumento simples que possibilita a obtenção desses dados. Descrições das 24 forças de caráter, sem a sua devida denominação, foram apresentadas para serem respondidas, conforme a utilização na rotina laboral, em uma escala *Likert* de sete pontos, sendo 0 “nunca” e 6 “sempre”.

A formação das descrições de cada força foi elaborada a partir de Peterson e Seligman (2004) e traduzida para o português ou retiradas diretamente de Noronha e Barbosa (2016) quando o entendimento desta parecia mais adequado para a realidade da pesquisa. O exemplo abaixo, no Quadro 5, é a descrição da força bravura que devia ser analisada de acordo com a frequência de utilização da mesma nas atividades do dia a dia de trabalho dos participantes:

Quadro 5 - Descrição da força bravura de acordo com a Escala de Aplicabilidade das Forças de Caráter

Descrição da Força							
Bravura							
6. Enfrentar as adversidades sem medo; agir com convicção; baseando-se no que acreditar ser certo; não temer ameaças, desafios, ou mesmo dor.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>

Fonte: elaborado pela autora

A Escala de Aplicabilidade das Forças de Caráter Pessoal visa mensurar quais as forças os docentes mais utilizam nas atividades do dia a dia de trabalho. O escore bruto desta avaliação é obtido através das médias das frequências marcadas pelos respondentes.

5.3.4 Escala de Recursos e Demandas no Trabalho

Questões referentes aos recursos e demandas de trabalho também fizeram parte do questionário aplicado na amostra de professores de ensino superior. Uma escala em processo de validação pelo grupo de pesquisa coordenado pela Professora Ana Claudia Souza Vazquez da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) foi usada como base para o instrumento utilizado neste estudo. A escala original encontra-se no artigo “*Engaging leadership in the jobdemands-resources model*” de Wilmar Schaufeli (2015). As sentenças se enquadram em subgrupos dentro dos grupos Demanda de Trabalho e Recursos de Trabalho conforme mostra o Quadro 6 e são respondidas em uma escala *Likert* de sete pontos, sendo 0 “nunca” e 6 “sempre”.

Quadro 6 - Subgrupos das demandas e recursos de trabalhos

Demandas de Trabalho							
Qualitativas							
Exemplo:							
1. O trabalho que realizo me exige muito emocionalmente.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>
Quantitativas							
Exemplo:							
9. Trabalho excessivamente.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>
Organizacionais							
Exemplo:							
13. Concordo com as mudanças que estão ocorrendo na minha organização.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>
Recursos de Trabalho							
Sociais							
Exemplo:							
20. Posso contar com meus colegas de trabalho para me ajudar ou dar apoio quando preciso.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>
De trabalho: execução / operação							
Exemplo:							
30. Participo da tomada de decisão sobre assuntos relacionados diretamente com meu trabalho.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>
Organizacionais							
Exemplo:							
38. Meus valores pessoais estão alinhados com os da organização para a qual trabalho.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>
De desenvolvimento							
Exemplo:							
39. Recebo feedback (de colegas, alunos, líderes) sobre como faço meu trabalho.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>
Liderança							
Liderança							
Exemplo:							
44. Minha chefia imediata (líder, supervisor) encoraja os membros da equipe a cooperar.	0. <input type="radio"/>	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>

Fonte: elaborado pela autora

A base de questões¹¹ já existentes para a validação da Escala de Recursos e Demandas de Trabalho contém sentenças que se fundamentam em fontes como o *Questionnaire on the Experience and Evaluation of Work (QEEW)*; *National Working Conditions Survey (NWCS)*; *Dutch Bore-out Scale (DUBORS)*; *Nordic Questionnaire for Psychosocial Factors at Work (NQPS)*; medida de um único item sobre justiça organizacional; e questões elaboradas pelo professor Wilmar Schaufeli para o estudo. Ao se realizar a análise prévia, questões sobre condições físicas do local de trabalho, aprendizagem e raciocínio, assim como exigências sociais foram incorporadas ao subgrupo de demandas qualitativas. Na seção de demandas quantitativas, uma sentença sobre excesso de trabalho também foi agregada. Ao subgrupo de demandas organizacionais, afirmações a cerca do formalismo, hierarquia e cultura organizacional foram adicionadas à escala que foi utilizada na pesquisa. No grupo de recursos de trabalho, apenas palavras foram modificadas para o melhor entendimento dos respondentes.

A escala final contabilizou 44 afirmações, sendo do item 1 ao 7 sentenças de demandas qualitativas, 8 ao 12 questões de demandas quantitativas e 13 ao 19 sentenças de demandas organizacionais. Da afirmação 20 até a 26 são questões referentes a recursos sociais, 27 à 32 relacionadas à recursos de execução e operação do trabalho, 33 à 38 são sentenças que buscam mensurar recursos organizacionais, 39 à 41 referem-se a questões de recursos de desenvolvimento e finalizando 42 à 44 vinculadas à temática da liderança.

Esta escala mensura o grau de frequência das afirmações referente à maneira como o participante se sente em relação ao seu trabalho. O escore bruto é obtido pelas médias das respostas dos docentes para cada sentença, podendo também ser calculado por subgrupos. As afirmações 6, 13, 18 e 19 são questões invertidas que ao serem analisadas necessitaram passar por inversão de valores. Elas podem ser encontradas na escala do Anexo D desta pesquisa.

5.3.5 Identificação do respondente

Após o preenchimento das quatro escalas que compõem o questionário, os participantes responderam itens referentes à identificação do seu perfil. Questões sobre o

¹¹ O instrumento em questão encontra-se no artigo “*Engaging leadership in the jobdemands-resources model*” de Wilmar Schaufeli (2015). As fontes dos questionários pertinentes a este estudo que compõem o instrumento são descritas abaixo:

QEEW - *Questionnaire on the Experience and Evaluation of Work* (VAN VELDHOVEN et al., 2002);

NWCS - *National Working Conditions Survey* (HOUTMAN, 2012);

DUBORS - *Dutch Bore-out Scale* (REIJSEGER et al., 2013);

NQPS - *Nordic Questionnaire for Psychosocial Factors at work* (LINDSTRÖM et al., 2000);

Organizational Justice (JORDAN; TURNER, 2008)

sexo, idade, estado civil, número de filhos, nível de formação, tipo de instituição de atuação, tipo de regime de trabalho, área de atuação da unidade a qual pertencem, tempo de docência, o estado em que residem e se está situado na capital ou no interior foram realizadas. Ainda um campo com a opção para escrever comentários e o endereço eletrônico foram disponibilizados.

5.4 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Serão descritos nessa seção os procedimentos estatísticos adotados para análise dos dados da pesquisa. Eles foram analisados com o software estatístico SPSS e determinou-se a margem de erro de até 5% para a aceitação das correlações entre os dados. Após a fase da coleta, o banco de dados passou por uma inspeção com a finalidade de excluir casos que não seriam válidos para as análises. Desta forma, de 536 respondentes, trinta casos foram retirados, pois estavam em branco ou não suficientemente preenchidos, ficando um total de 506 retornos válidos para a pesquisa. Como as questões não eram de preenchimento obrigatório, alguns itens sem marcação das respostas válidas foram computados com a média geral da determinada sentença. De acordo com Hair et al. (2005), essa alternativa é possível e válida quando se trata de variáveis metricamente mensuráveis.

Depois da organização do banco de dados, foi realizada a estatística descritiva, inicialmente com as questões de identificação de perfil e posteriormente com os resultados das escalas. Pode-se observar através de parâmetros básicos, como frequência absoluta, frequência relativa, média e desvio-padrão, algumas características dos docentes brasileiros deste estudo. Foram identificadas as principais forças de caráter que caracterizam os professores, quais forças são mais utilizadas no dia a dia de trabalho, o nível de engajamento deles obtidos pelos escores brutos e percentílicos de acordo com os estudos normativos (MAGNAN et al., 2016) e os recursos e demandas de trabalho que estão mais presentes na rotina dos participantes.

O passo seguinte das análises foi realizar a Regressão Linear Múltipla, técnica estatística utilizada para prever um resultado (uma saída) a partir de variáveis independentes ou preditoras (FIELD, 2009). Esse teste possibilita demonstrar a ordem de influência das variáveis independentes em relação a variável dependente que está sendo analisada. Isso é possível de ser obtido por meio do resultado do coeficiente de regressão padronizado ou coeficiente beta (β). A padronização, segundo Hair et al. (2005), é um método de ajuste para

diferentes unidades de medidas das variáveis e, por isso, torna-se possível comparar diretamente os coeficientes quanto a capacidade explicativa de cada um sobre a variável dependente. Dessa forma, quanto maior é o coeficiente beta, maior será a explicação da variável dependente, nesse estudo, o engajamento no trabalho.

Outra análise estatística realizada ao longo do estudo foi o teste *t* para amostras independentes, neste caso, grupos de docentes. Ele é utilizado quando existem duas condições experimentais e distintos participantes fazem parte delas, ou seja, o teste *t* independente compara duas médias quando elas provêm de diferentes grupos de pessoas (FIELD, 2009). Nesta pesquisa, foi utilizado para fazer comparações entre os docentes mulheres e homens e também em comparações entre instituições públicas e privadas de ensino superior.

A Análise de Variância (ANOVA) também foi utilizada para análise dos dados. Sua utilidade e vantagem estão no fato de se poderem comparar a média de mais de dois grupos. Para a pesquisa, foi utilizado a ANOVA *Oneway Between* para comparação do nível de engajamento entre as faixas etárias laborais que fazem parte dos indicadores dos estudos normativos. Foi realizada também a Análise de Covariância (ANCOVA) que faz a comparação das médias dos grupos, mas junto controla o efeito das outras variáveis do modelo que se está testando. Estas são chamadas de covariáveis (FIELD, 2009). Para os testes com os dados desse estudo torna-se importante a utilização da ANCOVA, pois se acredita que existirá um modelo para a variável dependente engajamento que será resultado da Regressão Linear Múltipla. O Quadro 7, a seguir, sintetiza os testes estatísticos realizados na etapa de apresentação e discussão dos resultados.

Quadro 7 - Resumo dos testes estatísticos da pesquisa

Teste Estatístico	Saídas
Estatística descritiva	Perfil dos docentes;
	Principais forças de caráter que os caracterizam;
	Principais forças de caráter que utilizam;
	Nível de engajamento;
	Principais recursos e demandas de trabalho;
Análise de variância <i>Oneway</i> (ANOVA)	Existência de diferenças entre as faixas etárias laborais no engajamento;
Regressão linear	Identificação dos influenciadores no engajamento;
Análise de Covariância (ANCOVA)	Existência de diferenças entre idades, sexo e tipos de instituições considerando o modelo de engajamento proposto;
Teste <i>t</i>	Existência de diferenças nas forças de caráter entre docentes mulheres e homens;
	Existência de diferenças nos recursos e demandas de trabalho entre as instituições públicas e privadas.

Fonte: elaborado pela autora

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises estatísticas realizadas e a devida discussão sobre os mesmos. Inicialmente serão levantadas as características descritivas da amostra de docentes e, posteriormente, serão apresentados cruzamentos entre os dados obtidos nas escalas. Todos os testes estatísticos foram realizados com auxílio do software SPSS com nível de confiança de 95%, ou seja, uma margem de erro de até 5%.

6.1 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE DOCENTES BRASILEIROS

6.1.1 Perfil dos docentes

A amostra desta pesquisa contou com 506 professores respondentes de todas as unidades federativas do Brasil. Da análise estatística descritiva realizada, que oferece a possibilidade de organizar e classificar de forma resumida os fenômenos observados (TOLEDO; OVALLE, 2008) podem-se notar informações sobre a constituição da amostra, neste caso, 51,4% dos participantes são do sexo feminino e 47,2% são do sexo masculino.

A média de idade encontrada foi de 46,81 anos (desvio-padrão - DP \pm 10,71), sendo a mínima 26 e a máxima 76 anos. Docentes casados foram a maioria (67,2%), seguidos pelos solteiros em um número menos expressivo (18%). Com relação ao número de filhos, tem-se uma média de 1,8 filhos por professor(a) (desvio-padrão - DP \pm 0,76), sendo que em 192 casos (37,9% da amostra) a resposta foi nenhum filho ou a questão foi deixada em branco. O número máximo de filhos por docente registrado foi 5 em 2 casos (0,4% da amostra).

Em questões referentes às características do trabalho, constatou-se que 59,2% dos participantes trabalham com dedicação exclusiva a alguma instituição de ensino superior quando questionado o regime de trabalho. Em seguida, estão os que trabalham 40 horas semanais (18%), mas não estão sob regime de dedicação exclusiva, e os que são horistas (11,9%), ou seja, professores contratados pela instituição para ministrar horas-aula independentemente da carga horária contratada (SESu/MEC, 2002). A variável tempo de docência mostrou-se bem distribuída dentre os respondentes, conforme mostra a Tabela 1.

Os 506 participantes da pesquisa constituem uma amostra com representantes de todos os estados do país. Optou-se por agrupá-los por regiões, sendo a região Sul e Sudeste as mais representativas da amostra, 49% e 18%, respectivamente. As regiões com menos

expressividade foram Norte e Centro-oeste com 8,3% e 8,2%, respectivamente. Considerou-se adequado também realizar o agrupamento da área de atuação dos docentes de acordo com a divisão apresentada pela Fundação CAPES (2017). Dessa forma, três grupos foram criados – Humanidades; Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar; e Ciências da vida - que correspondem aos chamados colégios da nomenclatura CAPES. Esses três grupos englobam áreas por critérios de afinidade (FUNDAÇÃO CAPES, 2017) conforme o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Divisão das áreas de atuação dos docentes de acordo com a Fundação CAPES

Ciências da Vida	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Humanidades
Ciências agrárias	Ciências exatas e da terra	Ciências humanas
Ciências biológicas	Engenharias	Ciências sociais aplicadas
Ciências da saúde	Multidisciplinar	Linguística, letras e artes

Fonte: elaborado pela autora

Na amostra de professores da pesquisa, 46,2% pertencem ao grupo das Humanidades, 26,3% ao grupo das Ciências da Vida e 21,4% ao grupo das Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. A Tabela 1 a seguir, sintetiza dados sociodemográficos, assim como as características do trabalho dos docentes que foram descritas até então. Ela apresenta as principais variáveis e suas especificações de acordo com a frequência absoluta, ou seja, o número de respostas computadas, o percentual ou frequência relativa do mesmo e a média e desvio-padrão quando possível.

Tabela 1 - Frequências absolutas (N), percentual (%), médias e desvios-padrão das características sociodemográficas e de trabalho dos docentes brasileiros

Variáveis	Especificações	N (Percentual)	Média/DP
Sexo	Feminino	260 (51,4%)	
	Masculino	239 (47,2%)	
	Em branco	7 (1,4%)	
	Total	506 (100%)	
Idade	20 a 30 anos	22 (4,35%)	46,81anos ±10,71
	31 a 40 anos	143 (28,26%)	
	41 a 50 anos	120 (23,71%)	
	51 a 60 anos	158 (31,23%)	
	61 a 70 anos	37 (7,31%)	
	71 anos ou mais	4 (0,79%)	
	Em branco	22 (4,35%)	
	Total	506 (100%)	
Estado Civil	Solteiro(a)	91 (18,0%)	

Variáveis	Especificações	N (Percentual)	Média/DP
	Casado(a)	340 (67,2%)	
	Divorciado(a)	55 (10,9%)	
	Viúvo(a)	7 (1,4%)	
	Em branco	13 (2,6%)	
	Total	506 (100%)	
Número de filhos	Não tem ou não responderam	192 (37,9%)	1,8 filhos ±0,76
	Máximo de número de filhos: 5	2 (0,4%)	
Regime de trabalho	Dedicação exclusiva	300 (59,2%)	
	40 horas	91 (18,0%)	
	20 horas	34 (6,7%)	
	Horista	60 (11,9%)	
	Outros	6 (1,2%)	
	Em branco	15 (3,0%)	
	Total	506 (100%)	
Outros: regime de 30 horas e 32 horas; trabalho de consultoria; professor substituto; nulo; e servidor público.			
Tempo de docência	1 a 5 anos	90 (17,8%)	
	6 a 10 anos	81 (16,0%)	
	11 a 15 anos	68 (13,4%)	
	16 a 20 anos	78 (15,4%)	
	21 a 25 anos	72 (14,2%)	
	26 a 30 anos	50 (9,9%)	
	31 a 35 anos	53 (10,5%)	
	Em branco	14 (2,8%)	
	Total	506 (100%)	
Região do Brasil	Sul	248 (49,0%)	
	Sudeste	91 (18,0%)	
	Centro-oeste	42 (8,2%)	
	Nordeste	67 (13,3%)	
	Norte	42 (8,3%)	
	Em branco	16 (3,2%)	
	Total	506 (100%)	
Grandes áreas CAPES	Humanidades	234 (46,2%)	
	Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar	108 (21,4%)	
	Ciências da vida	133 (26,3%)	
	Humanidades e Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar	3 (0,6%)	
	Em branco	28 (5,5%)	
	Total	506 (100%)	

O tipo de instituição em que os professores atuam, assim como o nível de formação dos mesmos também são informações importantes para caracterização da amostra do estudo. A Tabela 2 mostra que 56,9% dos participantes se encontram trabalhando em instituições federais, 35,8% em instituições privadas e apenas 4,5% pertencem atualmente a instituições estaduais.

No que se refere ao nível de formação, a amostra de forma geral possui 20,5% (104) dos professores com pós-doutorado concluído, 53,2% (269) doutores, 21,3% (108) mestres, 2,4% (12) especialistas em suas áreas de atuação e 2,6% (13) que não responderam à questão. Observa-se que existem professores, dentro de instituições federais, que responderam ser a especialização o seu nível máximo de formação, esse fato pode estar ligado à área de atuação desses docentes, assim como há quanto tempo eles ingressaram nessas instituições. A Tabela 2 contempla dados sobre os tipos de instituições de ensino e os níveis de formação de cada uma delas.

Tabela 2 - Frequências absolutas (N), percentual (%) por instituição e por instituição/nível de formação

Instituição/nível de formação	Frequência absoluta	Percentual Instituição	Percentual Instituição/nível de formação
Federal	288	56,9%	100%
Especialização	8		2,78%
Mestrado	43		14,93%
Doutorado	174		60,41%
Pós-doutorado	62		21,53%
Em branco	1		0,35%
Estadual	23	4,5%	100%
Especialização	0		0%
Mestrado	2		8,70%
Doutorado	9		39,13%
Pós-doutorado	12		52,17%
Em branco	0		0%
Privada	181	35,8%	100%
Especialização	4		2,21%
Mestrado	61		33,70%
Doutorado	86		47,51%
Pós-doutorado	29		16,03%
Em branco	1		0,55%
Total parcial	492	97,2%	
Em branco	14	2,8%	
Total geral	506	100%	

6.1.2 Forças de caráter pessoal dos docentes

Apresentados os dados de caracterização do perfil dos docentes, a seguir será dada atenção para os resultados das escalas aplicadas no questionário. Uma primeira questão introdutória da Escala de Forças de Caráter (NORONHA; ZANON; ZANON, 2015) solicitava aos respondentes que assinalassem o quanto eles sabem dizer sobre si mesmos no que se refere às suas características, às suas preferências, ao que os deixa feliz, preenchendo uma escala de 1 a 10, sendo 1 ‘sabe dizer pouco sobre si’ e 10 ‘sabe dizer muito sobre si’. Os 506 docentes do estudo apresentaram média de 8,7 (desvio-padrão – DP $\pm 1,14$), ou seja, consideram que possuem um conhecimento alto sobre si mesmos, sendo 3 a pontuação mínima em apenas 1 caso e 10 a máxima assinalada em 145 casos.

A Escala de Forças de Caráter gera como resultado um ranking das 24 forças de caráter pessoal através das médias dos itens que compõem cada uma delas. Os pesos das sentenças variam de 0 = ‘nada a ver comigo’ até 4 = ‘tudo a ver comigo’. O alfa de Crombach, utilizado para mensurar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados, ou seja, a avaliar a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala (CORTINA, 1993), foi de 0,945 para este instrumento na amostra de docentes. De acordo com Hair et al. (2005), o limite inferior para o alfa de Cronbach é 0,70. Para esta pesquisa, optou-se por trabalhar com as 24 forças de caráter conforme a escala foi validada para uso no Brasil.

As seis forças de caráter pessoal que mais identificam os docentes da pesquisa são imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, gratidão, curiosidade e perseverança. Já as três menos presentes são humor, sensatez e perdão. A Tabela 3 dispõe os itens da escala que compõem cada força, a média e o desvio-padrão individual da sentença e a média e o desvio-padrão da força computada. Apresentam-se as forças em ordem decrescente, através do cálculo da média, de acordo com a maior expressividade na amostra de professores.

Tabela 3 - Forças de caráter pessoal dos docentes brasileiros

Força	Itens	Média	Desvio-Padrão
Imparcialidade	2. Trato todas as pessoas com igualdade.	3,50	0,645
	58. As regras devem ser cumpridas por todos.	3,59	0,651
	68. Sou uma pessoa justa.	3,51	0,626
	Média da força	3,53	0,458
Amor ao Aprendizado	5. Ter que aprender coisas novas me motiva.	3,54	0,683
	17. Não vejo o tempo passar quando estou aprendendo algo novo.	3,54	0,702
	45. Não perco as oportunidades que tenho para aprender coisas novas.	3,34	0,759
	Média da força	3,48	0,577
Apreciação do Belo	39. Sei admirar a beleza que existe no mundo.	3,48	0,739
	43. Sinto um encantamento por pessoas talentosas.	3,41	0,813
	Média da força	3,45	0,604
Gratidão	22. Tenho que agradecer pelas pessoas que fazem parte da minha vida.	3,53	0,698
	24. Consigo encontrar em minha vida motivos para ser grato(a).	3,62	0,661
	44. Agradeço a cada dia pela vida.	3,18	1,121
	Média da força	3,44	0,680
Curiosidade	23. Sinto uma forte atração por novidades.	3,30	0,810
	25. Gosto de descobrir coisas novas.	3,60	0,611
	69. Sempre quero descobrir como as coisas funcionam.	3,30	0,799
	Média da força	3,40	0,590
Perseverança	40. Não desisto antes de atingir as minhas metas.	3,25	0,764
	47. Eu me esforço em tudo que faço.	3,43	0,697
	52. Persisto para conquistar o que desejo.	3,39	0,727
	Média da força	3,36	0,600
Bondade	21. Gosto de fazer gentilezas para os outros.	3,37	0,755
	50. Acho que é importante ajudar os outros.	3,60	0,625
	66. Dar é mais importante que receber.	3,04	0,937
	Média da força	3,34	0,614
Pensamento Crítico	7. Penso em diferentes possibilidades quando tomo uma decisão.	3,39	0,701
	9. Sou competente para analisar problemas por diferentes “ângulos”.	3,15	0,724
	71. Mantenho minha mente aberta.	3,47	0,677
	Média da força	3,33	0,514
Cidadania	31. Penso que todo mundo deve dedicar parte de seu tempo para melhorar o local que habita.	3,38	0,807
	34. Consigo criar um bom ambiente nos grupos que trabalho.	3,38	0,651
	61. Faço coisas concretas para tornar o mundo um lugar melhor para se viver.	3,12	0,849
	Média da força	3,29	0,570

Força	Itens	Média	Desvio-Padrão
Modéstia	11. Reconheço meus defeitos.	3,11	0,793
	46. Sou uma pessoa que tem humildade.	3,16	0,798
	56. Não ajo como se eu fosse melhor do que os outros.	3,29	0,800
	Média da força	3,19	0,600
Autenticidade	10. Não minto para agradar as pessoas.	3,09	0,974
	33. Sou uma pessoa verdadeira.	3,49	0,654
	41. Ajo de acordo com meus sentimentos.	2,95	0,879
	Média da força	3,18	0,585
Prudência	29. Penso muito antes de tomar uma decisão.	3,17	0,817
	36. Analiso o que as pessoas dizem antes de dar minha opinião.	3,07	0,765
	65. Costumo tomar decisões quando estou ciente das consequências dos meus atos.	3,25	0,683
	Média da força	3,16	0,543
Esperança	15. Coisas boas me aguardam no futuro.	3,32	0,899
	27. Creio que amanhã será melhor que hoje.	3,11	0,994
	49. Sei que as coisas darão certo.	2,96	0,947
	Média da força	3,13	0,833
Amor	16. Eu me sinto amado(a).	3,37	0,830
	37. Sou uma pessoa amorosa.	3,06	0,931
	70. Tenho muitos amores.	2,86	1,136
	Média da força	3,10	0,707
Vitalidade	13. Viver é empolgante.	3,30	0,850
	18. Sempre tenho muita energia.	2,82	0,856
	53. Eu me sinto cheio(a) de vida.	3,15	0,883
	Média da força	3,09	0,733
Liderança	19. As pessoas confiam na minha capacidade de liderança.	3,01	0,841
	62. Tenho facilidade para organizar trabalhos em grupos.	2,96	0,914
	55. Sou uma pessoa bastante disciplinada.	2,93	1,002
	Média da força	2,97	0,675
Criatividade	3. Faço as coisas de jeitos diferentes.	2,86	0,969
	30. Crio coisas úteis.	3,00	0,813
	48. Tenho ideias originais.	3,00	0,836
	Média da força	2,95	0,667
Bravura	35. Enfrento perigos para fazer o bem.	2,77	0,955
	57. Corro riscos para fazer o que tem que ser feito.	2,82	0,912
	67. Eu me sinto bem ao fazer a coisa certa mesmo que isso possa me prejudicar.	3,21	0,856
	Média da força	2,93	0,737

Força	Itens	Média	Desvio-Padrão
Espiritualidade	8. Sinto que a minha vida tem um sentido maior.	3,28	1,036
	28. Acredito em uma força sagrada que nos liga um ao outro.	2,82	1,452
	51. Acreditar em um ser superior dá sentido à minha vida.	2,70	1,514
	Média da força	2,93	1,162
Inteligência Social	1. Sei o que fazer para que as pessoas se sintam bem.	3,00	0,763
	20. Expresso meus afetos com clareza.	2,76	0,959
	59. Tenho muita facilidade para perceber os sentimentos das pessoas mesmo sem elas dizerem.	2,90	0,953
	Média da força	2,89	0,667
Autorregulação	12. Sou paciente.	2,64	1,076
	38. Mantenho a calma mesmo em situações difíceis.	2,85	0,945
	60. Sou uma pessoa cuidadosa.	3,12	0,801
	Média da força	2,87	0,699
Humor	14. Levo a vida com bom humor.	3,12	0,823
	42. Consigo fazer as pessoas sorrirem com facilidade.	2,94	0,876
	64. Tenho facilidade para fazer uma situação chata se tornar divertida.	2,51	0,961
	Média da força	2,86	0,729
Sensatez	4. Sou competente para dar conselhos.	2,85	0,862
	63. Consigo ajudar pessoas a se entenderem quando há uma discussão.	2,82	0,849
	6. Faço bons julgamentos, mesmo em situações difíceis.	2,87	0,779
	Média da força	2,85	0,609
Perdão	26. Não guardo mágoas se alguém me maltrata.	2,15	1,124
	32. Perdoo as pessoas facilmente.	2,40	1,080
	54. Penso que a vingança não vale a pena.	3,09	1,054
	Média da força	2,55	0,905
Alfa de Cronbach		0,945	

Os docentes que participaram da pesquisa responderam a uma escala na qual deveriam assinalar o grau de frequência com que precisam utilizar as forças de caráter nas atividades no dia a dia de trabalho. A escala que descreve as 24 forças parte do peso 0 = ‘nunca’ até 6 = ‘sempre’. O alfa de Cronbach foi de 0,905 mostrando uma boa confiabilidade interna para o instrumento.

O resultado da aplicação da escala apresenta, através das médias geradas pelos 506 participantes, o ranking das forças mais aplicadas na rotina dos professores. As seis forças mais utilizadas são imparcialidade, autenticidade, cidadania, gratidão, esperança e bondade. É necessário notar que as forças gratidão, esperança e bondade possuem médias muito próximas

($M = 5,1032$; $M = 5,1010$; $M = 5,0982$, respectivamente). Já as forças menos aplicadas nas atividades que desempenham os docentes são bravura, autorregulação e perdão, sendo bravura e autorregulação muito próximos em médias também ($M = 4,4621$; $M = 4,4591$, respectivamente). A Tabela 4 apresenta em ordem decrescente, através do cálculo da média, as forças mais utilizadas até as forças menos aplicadas pelos professores no dia a dia de trabalho.

Tabela 4 - Aplicabilidade das forças de caráter pessoal nas atividades laborais dos docentes brasileiros

Força	Média	Desvio-Padrão
Imparcialidade	5,40	0,812
Autenticidade	5,24	0,919
Cidadania	5,19	0,882
Gratidão	5,10	1,196
Esperança	5,10	1,085
Bondade	5,10	0,972
Apreciação do Belo	4,98	1,059
Amor	4,93	1,148
Vitalidade	4,93	1,126
Perseverança	4,88	1,068
Liderança	4,86	0,973
Pensamento Crítico	4,84	1,048
Sensatez	4,81	0,972
Amor ao Aprendizado	4,78	0,999
Curiosidade	4,77	1,067
Humor	4,69	1,143
Criatividade	4,60	1,061
Espiritualidade	4,56	1,745
Prudência	4,55	1,130
Inteligência Social	4,55	1,146
Modéstia	4,55	1,358
Bravura	4,46	1,148
Autorregulação	4,46	1,151
Perdão	4,30	1,295
Alfa de Cronbach	0,905	

Através dos resultados computados pelas respostas dos instrumentos percebe-se que a força imparcialidade aparece como a força que mais caracteriza a amostra dos docentes, assim

como a força que eles mais aplicam no dia a dia de trabalho. Segundo a descrição de Peterson e Seligman (2004), essa força torna os professores indivíduos que agem de acordo com noções de equidade e justiça, não sendo influenciados por sentimentos pessoais na tomada de decisões que envolvam outras pessoas. Ou seja, os docentes percebem-se tratando todos os alunos e colegas de forma similar ou idêntica, sendo justos nas suas deliberações e não fazendo nenhuma diferenciação entre eles.

A força gratidão também aparece na assinatura de forças dos docentes, na quarta posição, assim como na aplicabilidade dela na rotina de trabalho. Ela está vinculada a sensação de agradecimento e alegria sentidos pelos mesmos (PERTESON; SELIGMAN, 2004). A gratidão pode estar ligada a sensação de contribuição social pela atuação junto ao movimento de formação dos alunos, da participação da construção do exercício futuro da profissão e condutas pessoais (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017).

Tais achados revelam-se muito importantes, tendo em vista que Harzer e Ruch (2013) descrevem que quanto mais as atividades forem congruentes com as forças no ambiente de trabalho, maiores os sentimentos positivos que os indivíduos experimentarão. Isso envolve o aumento do engajamento, da satisfação, da experiência de prazer e do bem-estar geral. Os locais de trabalho que possuem mais indivíduos realizando o que de fato fazem de melhor são mais produtivos e tem mais lealdade de seus clientes, neste caso, pode-se dizer dos alunos (HARTER; SCHMIDT; HAYES, 2002).

Há de se notar que apenas duas forças das seis primeiras analisadas estão entre as que mais caracterizam os docentes e aquelas que eles utilizam nas atividades laborais. As forças amor ao aprendizado, curiosidade e perseverança, que aparecem na assinatura de forças que identificam os docentes, parecem muito pertinentes à função de professor-pesquisador. Isso porque ele precisa passar conhecimentos aos alunos, estar sempre atualizado dentro da sua área de atuação e aprender como lidar com as adversidades, sendo persistente, tanto no trabalho de pesquisa como dentro da sala de aula com as diferentes gerações de alunos. No entanto, essas forças não figuram entre as mais utilizadas pelos mesmos.

Por outro lado, as forças autenticidade, cidadania e bondade, que são as que estão entre as seis mais usadas nas atividades dos professores, envolvem, de acordo com a descrição de Peterson e Seligman (2004), um cuidado com a relação com o próximo, do ato de lidar com outras pessoas, estarem próximos e atentos aos alunos. Esses, por sua vez, também são atributos importantes da função do docente. A força esperança, que também aparece entre as mais utilizadas, pode ajudá-los a acreditar em um futuro melhor, resultado dos esforços que realizam dentro das instituições de ensino.

Dentre as forças que são menos pontuadas no grupo de caracterização dos professores da pesquisa, a força perdão também aparece nas que são menos aplicadas nas atividades que compõem as funções do cargo. Perdoar com pouca frequência os indivíduos que erraram e fizeram o mal ou pouco conceder uma segunda chance a elas (PERTESON; SELIGMAN, 2004) pode estar relacionado ao fato dos docentes possuírem a força imparcialidade com maior média. Assim, na tentativa de serem justos com todos os alunos, são aprovados apenas os que realmente cumpriram com os requisitos determinados. Outra hipótese é o perdão estar vinculado às questões morais. Acredita-se que elas devam guiar os docentes no processo de aprendizagem e na formação do caráter dos alunos. Assim, um ato considerado grave não seria relevado por eles dentro das instituições de ensino. Pode estar relacionado ainda com o perdão para com colegas e superiores. Sabe-se que, principalmente dentro de instituições públicas, conflitos são percebidos pela forma que se estabelece a liderança (SALES, 2005), através das diretrizes da política pública, o que acaba a longo prazo impactando nas relações entre os indivíduos. É válido ressaltar que a maior parte da amostra deste estudo são professores de universidades federais.

Nenhum trabalho foi encontrado, nas bases de dados pesquisadas, referente aos temas das forças de caráter e os docentes no Brasil. Na literatura internacional, Peterson e Park (2006) relatam que forças como a gratidão, a esperança, o entusiasmo¹² (vitalidade), a curiosidade e o amor estão fortemente associados à satisfação no trabalho em diferentes ocupações. A pesquisa de Harzer e Ruch (2014), que teve como participantes funcionários de várias ocupações com a maioria sendo professores, apresenta achados interessantes sobre a utilidade das forças. Ao se analisar o nível médio de utilidade delas, perceberam que todas, exceto modéstia e espiritualidade, foram avaliadas como um pouco benéficas para o trabalho em uma classificação de benéficas, pouco benéficas, pouco prejudiciais e prejudiciais. As forças cognitivas (criatividade, curiosidade, pensamento crítico, amor ao aprendizado e sensatez), bem como a força perseverança e inteligência social demonstraram as classificações mais elevadas numericamente. É importante ressaltar que individualmente respostas de forças prejudiciais foram relatadas, indicando que existe diferença entre as ocupações. Esses achados corroboram em parte com os resultados desta pesquisa, uma vez que as forças amor ao aprendizado, curiosidade e perseverança estão entre as principais forças características dos docentes, porém não estão entre as relatadas serem as mais utilizadas.

¹² Algumas forças de caráter possuem nomes equivalentes aos que constam no instrumento VIA-IS ou em escalas validadas para utilização em outros países. Como exemplo pode-se citar a força “entusiasmo” no estudo de Peterson e Park (2006) que na escala EFC é denominada “vitalidade”.

Abd Majid, Mohd Ali e Alias (2014) realizaram uma pesquisa qualitativa, através de redes sociais na Malásia, no intuito de descobrir quais forças de caráter dos professores impactaram positivamente a vida dos respondentes. Trinta e um estudantes universitários e graduados compartilharam suas reflexões e as características identificadas foram: ser bom em melhorar a motivação dos alunos; ter uma visão voltada para o futuro; ver as qualidades dos estudantes; ser apaixonados pelos assuntos que ensinam; e incentivar ativamente as boas atitudes dos alunos. Essas características se enquadram, na opinião dos autores, nas três grandes virtudes Saber e Conhecimento, Amor e Humanidade e Transcendência, sendo a segunda a mais frequente nas respostas dos estudantes. Amor e Humanidade envolvem sentimentos como compaixão, generosidade, amor altruísta e bondade. Para Peterson e Park (2006), essa virtude pode contribuir para a satisfação no trabalho em profissões que envolvem outras pessoas, como o ensino. No estudo atual, tem-se que das seis primeiras forças que definem os professores, duas delas estão no grupo de Saber e Conhecimento (amor ao aprendizado e curiosidade) e duas outras na virtude de Transcendência (apreciação do belo e gratidão). Isso mostra que existe, mesmo que em países diferentes, uma relação entre as forças que os alunos dizem terem impactado suas vidas e as forças que os professores autorrelatam possuírem.

Em outro estudo realizado por Opuni, Washington e Giddings (2012) em Houston, observa-se a importância de se abordar o assunto como valores e bom caráter dos alunos e professores no ensino. Para eles, muitos sintomas de degeneração de caráter em escolas foram indicados pela alta incidência de brigas, *bullying*, suspensões, gangues juvenis, exibição generalizada de desrespeito e baixos níveis de realização. Em resposta a esses sintomas, um programa educacional foi implementado durante dois anos. Ele buscou melhorar o desempenho dos alunos, aumentando os níveis de atenção e justiça dos professores; e níveis de atenção e honestidade de estudantes. Os achados demonstram uma associação forte entre o programação de educação voltada para o caráter e a realização do aluno, deixando evidente a importância da força imparcialidade, através do senso de justiça dos professores, e das forças que envolvem o cuidado e atenção para com os alunos, que apareceram na aplicabilidade das forças de caráter deste estudo.

Chan (2009) reporta uma pesquisa desenvolvida com 228 professores chineses. Para a amostra, as virtudes Amor e Humanidade e Transcendência foram as mais significativas, sendo que as forças amor, gratidão, trabalho em equipe (cidadania), espiritualidade e esperança obtiveram pontuações mais elevadas. Foi entendimento do estudo que os professores que tem que ensinar e ajudar estudantes possuem níveis mais altos de forças

interpessoais e de forças que os liguem a significados mais elevados na educação e atendimento aos alunos. As forças específicas relatadas também sugeriram que eles valorizavam relacionamentos íntimos, agradeceram pelas coisas boas que lhes aconteceram, esperavam o melhor do futuro, possuíam bom relacionamento com os colegas e acreditavam no propósito e significado da vida. Ao se realizar a comparação com os trabalhos já citados, nota-se que as forças dentro das virtudes Amor e Humanidade e Transcendência novamente ganharam destaque. Na amostra de docentes brasileiros, percebe-se essa composição entre as forças que eles possuem e as que sabem que necessitam empregar no dia a dia de trabalho.

A pesquisa de Gradišek (2012), com 173 professores do ensino primário e 77 estudantes docentes da Faculdade de Educação da Universidade de Ljubljana na Eslovênia, encontrou que as forças mais representativas dos grupos foram justiça (imparcialidade), gentileza (bondade), integridade (cidadania) e amor. Essas forças tem uma aproximação muito grande com as utilizadas nas atividades diárias pelos docentes da presente pesquisa. Uma das características menos presente foi o humor, achado que também representa a amostra de professores brasileiros.

Percebe-se que diferenças culturais podem influenciar nas forças de caráter que representam os professores de diferentes países. Porém, através dos estudos citados, nota-se que as forças que envolvem a virtude Transcendência estão muito presentes nos diversos grupos de docentes, assim como algumas forças que expressam cuidado e atenção para com o próximo. A imparcialidade, que aparece como justiça no trabalho desenvolvidos por esses profissionais, também ganha destaque em alguns estudos.

A seguir, apresenta-se o Quadro 9 com os principais achados dessa subseção referente às forças de caráter. A cada subdivisão de tema serão mostrados, quando pertinente, quadros resumos com o intuito de facilitar o entendimento e clarificar os resultados encontrados. Ao final do presente capítulo um quadro geral mostrará a união de todos eles.

Quadro 9 - Principais resultados referente às forças de caráter

Recursos internos (forças de caráter)	
Caracterização Forças mais expressivas	imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, gratidão, curiosidade e perseverança.
Caracterização Forças menos expressivas	humor, sensatez e perdão.
Utilização Forças mais expressivas	imparcialidade, autenticidade, cidadania, gratidão, esperança e bondade.
Utilização Forças menos expressivas	bravura, autorregulação e perdão.

6.1.3 Engajamento no trabalho dos docentes

A Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (VAZQUEZ et al., 2015), também aplicada no questionário, mensura o grau de frequência com que algumas afirmações relacionadas às dimensões do engajamento no trabalho ocorrem na vida dos participantes. Os itens têm pesos que vão de 0 = ‘nunca’ até 6 = ‘sempre’. O alfa de Cronbach para este instrumento foi de 0,942, o que mostra, assim como os outros casos, boa confiabilidade interna da escala para a amostra de docentes.

Na Tabela 5, encontram-se as médias e desvios-padrão calculados para cada item da escala, dentro da sua respectiva dimensão, e a média e desvio-padrão da própria dimensão, assim como os valores para engajamento geral. De uma forma geral, os docentes possuem maior média para a dimensão dedicação ($M = 5,21$, $DP = \pm 0,829$), seguido de concentração ($M = 4,88$, $DP = \pm 0,832$) e depois vigor ($M = 4,77$, $DP = \pm 0,854$). Os itens de maior destaque são ‘Tenho orgulho do trabalho que realizo’ ($M = 5,49$) e ‘Eu considero meu trabalho cheio de significado e propósito’ ($M = 5,20$) dentro da dimensão dedicação. As sentenças de menores médias são ‘É difícil desligar-me do meu trabalho’ ($M = 4,28$) da dimensão concentração e ‘No meu trabalho, sinto que estou cheio de energia’ ($M = 4,61$) da dimensão vigor. Para o construto de engajamento no trabalho geral tem-se média de 4,94 e desvio-padrão de $\pm 0,781$.

De acordo com a classificação dos estudos normativos da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (VAZQUEZ et al., 2016) para faixa etária laboral, tem-se que apenas 9 professores da amostra estão no início da vida laboral, ou seja, entre 18 e 28 anos de idade; 149 docentes tem entre 29 e 39 anos, vivenciando a fase de desenvolvimento e formação profissional; e a maioria, 327 participantes, possuem mais de 40 anos, estando, então, na etapa de consolidação de carreira.

Apesar da distribuição não ser proporcional, optou-se por mostrar os resultados pela divisão da faixa etária laboral. O engajamento geral para os docentes que possuem entre 18 e 28 anos se encontra no percentil 45, já para os que possuem entre 29 e 39 anos está no percentil 55 e os professores com mais de 40 anos no percentil 45. O percentil indica a frequência com que o escore, e escore menores que ele, ocorre na amostra de normatização. Isso significa que, se o escore estiver no percentil 45, como é o exemplo de dois casos acima, a amostra tem um escore igual ou maior que cerca de 45% dos indivíduos da amostra de normatização (HUTZ, 2016).

Tabela 5 - Médias e desvios-padrão dos itens, dimensões e engajamento no trabalho geral dos docentes brasileiros

Dimensão	Itens	Média	Desvio-Padrão
Dedicação	2. Eu considero meu trabalho cheio de significado e propósito.	5,20	0,962
	5. Sou entusiasmado com meu trabalho.	5,06	1,051
	7. Meu trabalho me inspira.	5,11	1,036
	10. Tenho orgulho do trabalho que realizo.	5,49	0,874
	13. Para mim o meu trabalho é desafiador.	5,18	0,971
	Dimensão	5,21	0,829
Concentração	3. O tempo voa enquanto estou trabalhando.	5,19	0,983
	6. Quando estou trabalhando, esqueço tudo ao meu redor.	4,74	1,177
	9. Sinto-me feliz quando estou intensamente envolvido no trabalho.	5,19	1,007
	11. Eu fico absorvido com meu trabalho.	5,16	0,946
	14. Sinto-me tão empolgado que me deixo levar quando estou trabalhando.	4,73	1,191
	16. É difícil desligar-me do meu trabalho.	4,28	1,492
Dimensão	4,88	0,832	
Vigor	1. No meu trabalho, sinto que estou cheio de energia.	4,61	1,044
	4. No meu trabalho, sinto-me forte e cheio de vigor.	4,77	1,083
	8. Tenho vontade de ir para o trabalho quando levanto de manhã.	4,63	1,278
	12. Eu posso me manter trabalhando por períodos de tempos muito longos.	5,06	1,082
	15. Eu consigo me adaptar mentalmente às situações difíceis no meu trabalho.	4,69	1,090
	17. Em relação ao meu trabalho, sou persistente mesmo quando as coisas não dão certo.	4,87	1,037
	Dimensão	4,77	0,854
Engajamento	Média geral	4,94	0,781
	Alfa de Crombach	0,942	

Como já citado ao longo deste estudo, sabe-se que os percentis 75 ou mais indicam escores altos de engajamento, maior intensidade de esforço e vinculação com as metas de trabalho. Escores baixos estão em percentis menores que 40, indicando problemas que podem envolver a saúde dos trabalhadores. De uma forma geral, escores medianos são os que se esperam encontrar no engajamento dos indivíduos, tendo em vista que é a expressão do balanceamento dos recursos e demandas do trabalho (VAZQUEZ et al., 2016). Assim, pode-se concluir que os escores dos docentes para o engajamento geral encontra-se no nível mediano, porém muito próximo do limite inferior que seria o percentil 40.

No que se refere às dimensões, tem-se que para dedicação a faixa etária laboral entre 18 e 28 anos está entre os percentis 70 e 75, já os docentes entre 29 e 39 anos se encontram no

percentil 65 e os da etapa de consolidação de carreira estão no percentil 40. Nota-se, apesar de estarem todos entre os limites do que se é considerado mediano, há uma diferença nos percentis, principalmente em relação ao último grupo de professores mais experientes. Para a dimensão concentração, o grupo entre 18 e 28 anos encontra-se entre os percentis 75 e 80, o grupo entre 29 e 39 anos está no percentil 60 e o grupo de mais de 40 anos está no percentil 55. Desta forma, entende-se que estão todos com níveis de engajamento adequados, sendo que o grupo de início da vida laboral demonstra mais intensidade de esforço com os objetivos. Em relação à dimensão vigor, os docentes entre 18 e 28 anos estão entre o percentil 40 e 45, os que possuem entre 29 e 39 anos se encontram no percentil 55 e os que tem mais de 40 anos estão no percentil 40. Assim, conclui-se que os grupos configuram em escores medianos de engajamento, porém estando novamente perto do limite inferior para ser considerado um problema.

A Tabela 6 sintetiza as médias dos itens, das dimensões e do engajamento geral para os grupos de docentes de acordo com a faixa etária laboral. Já a Tabela 7 apresenta os percentis de cada dimensão e do engajamento geral de acordo com o estudo normativo realizado para a escala em questão.

Ao se realizar o teste de Análise de Variância *Oneway* (ANOVA), que permite comparar a média de três ou mais grupos (HAIR et al., 2005), foi observada diferença estatisticamente significativa entre as faixas etárias laborais [$F(2, 482) = 3,760$; $p = 0,024$] para o constructo de engajamento. O teste post-hoc¹³ utilizou a correção de Bonferroni¹⁴ que constatou diferença apenas entre o grupo de 29 a 39 anos e o grupo de mais de 40 anos ($p = 0,034$). As demais comparações não foram significativas a um nível de confiança de 95%. O fato do grupo de 18 a 28 anos ter apenas nove pessoas pode ter influenciado para obtenção desse resultado.

¹³ Conjunto de comparações entre as médias dos grupos realizados posteriormente às análises globais, ou seja, não são planejadas antes da coleta de dados. (FIELD, 2009).

¹⁴ “Correção de Bonferroni: uma correção aplicada ao nível α para controlar a taxa de erro do Tipo I global quando vários testes de significância são executados. Cada teste conduzido deve utilizar um critério de significância de nível α (normalmente 0,05) dividido pelo número de testes realizados. Essa é uma correção simples, porém efetiva, mas tende a ser muito rígida quando muitos testes são executados.” (FIELD, 2009, p. 644)

Tabela 6 - Médias dos itens, das dimensões e do engajamento geral para os grupos de docentes de acordo com a faixa etária laboral

Dimensão	Item	Faixa etária laboral		
		18 a 28	29 a 39	Mais de 40
Dedicação	Médias item 2	5,3333	5,1074	5,2526
	Médias item 5	4,8889	4,9823	5,1026
	Médias item 7	5,000	5,0305	5,1624
	Médias item 10	5,1111	5,4057	5,5594
	Médias item 13	5,1111	5,0866	5,2196
Média dimensão		5,09	5,12	5,26
Concentração	Médias item 3	5,2222	5,0534	5,2493
	Médias item 6	4,8889	4,5416	4,8224
	Médias item 9	4,5556	5,0668	5,2738
	Médias item 11	5,000	4,9683	5,2643
	Médias item 14	4,6667	4,6285	4,7754
Médias item 16	5,000	4,204	4,3061	
Média dimensão		4,89	4,74	4,95
Vigor	Médias item 1	4,1111	4,4903	4,6969
	Médias item 4	4,6667	4,7372	4,7949
	Médias item 8	3,3333	4,4775	4,7513
	Médias item 12	4,3333	4,8477	5,1736
	Médias item 15	3,8889	4,4842	4,8174
Médias item 17	4,4444	4,7272	4,9475	
Média dimensão		4,13	4,63	4,86
Engajamento Geral		4,68	4,81	5,01

Tabela 7 - Percentis de cada dimensão do engajamento e do engajamento geral para os grupos de docentes de acordo com a faixa etária laboral

Dimensão	Faixa etária laboral		
	18 a 28	29 a 39	Mais de 40
Dedicação	Percentil 70 e 75	Percentil 65	Percentil 40
Concentração	Percentil 75 e 80	Percentil 60	Percentil 55
Vigor	Percentil 40 e 45	Percentil 55	Percentil 40
Engajamento geral	Percentil 45	Percentil 55	Percentil 45

A última escala pertencente ao questionário *online* trata sobre recursos e demandas do trabalho. Ela se propõe a mensurar o grau de frequência de afirmações referentes ao modo como os docentes se sentem em relação ao trabalho realizado. Os pesos vão de 0 = ‘nunca’ até 6 = ‘sempre’. Como este instrumento ainda não está validado para uso no Brasil, entendeu-se que seria necessário calcular o alfa de Crombach para escala geral, e suas divisões de demandas e recursos. Desta forma, tem-se que uma consistência interna de 0,918 para a escala

geral, 0,771 para as demandas e 0,928 para os recursos de trabalho. Esses índices estão adequados dentro do limite de 0,70, conforme Hair et al. (2005). O instrumento ainda possui três itens referentes a liderança dentro da organização, que não se configuram como um subgrupo dos recursos. Eles foram tratados de forma independente e seu alfa de Cronbach foi de 0,910.

Ao se observar as médias de cada dimensão, tem-se que, dentro do grupo das demandas, as qualitativas obtiveram um escore mais alto ($M = 4,01$; $DP = \pm 0,709$), seguido das demandas quantitativas ($M = 3,00$; $DP = \pm 0,851$) e depois as demandas organizacionais ($M = 2,09$; $DP = \pm 1,166$). As sentenças mais expressivas fazem parte do grupo das demandas qualitativas: ‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ ($M = 5,57$) e ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’ ($M = 5,29$). O item de menor média pertence ao grupo de demandas quantitativas ‘Tenho pouco trabalho para fazer’ ($M = 0,96$). É importante lembrar os itens 6, 13, 18 e 19 tem peso invertido dentro da Escala de Recursos e Demandas de Trabalho¹⁵ quando computados dentro dos seus respectivos grupos.

Em relação aos recursos, observou-se que os recursos de trabalho, referentes à parte de execução e operação das atividades, obtiveram, em sua média, escore mais alto ($M = 4,64$; $DP = \pm 0,854$), em seguida aparecem os recursos sociais ($M = 4,55$; $DP = \pm 0,953$), logo depois encontram-se os recursos de desenvolvimento ($M = 4,42$; $DP = \pm 1,079$) e por último os recursos organizacionais ($M = 4,05$; $DP = \pm 1,120$). Os itens mais expressivos são ‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ ($M = 5,08$) do grupo dos recursos sociais e ‘Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho’ ($M = 5,06$) do grupo dos recursos de trabalho. A sentença com menor média foi ‘Em minha opinião, as regras e os procedimentos no trabalho são aplicados de modo correto e justo’ ($M = 3,52$) pertencentes ao grupo dos recursos organizacionais.

O assunto que tange a liderança dentro das empresas é mensurado por três itens e possui média de 3,69 ($DP = \pm 1,588$). As demandas e recursos de forma geral obtiveram média de 3,04 ($DP = \pm 0,709$) e 4,42 ($DP = \pm 0,864$), respectivamente. As Tabelas 8, 9, 10 e 11 expõem os dados descritos referentes a esses constructos.

¹⁵ A escala em questão pode ser encontrada no Anexo D desta pesquisa.

Tabela 8 - Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach para caracterização das demandas

Dimensão	Itens	Média	Desvio-Padrão
Demandas Qualitativas	1. O trabalho que realizo me exige muito emocionalmente.	4,74	1,133
	2. Meu trabalho requer muita atenção e concentração.	5,29	0,839
	3. Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização.	5,57	0,659
	4. Sinto que me é imposta a interação com colegas e superiores mesmo quando não desejo.	3,8	1,762
	5. Meu trabalho é fisicamente exigente.	3,39	1,591
	6. As condições físicas do local onde trabalho (luz, temperatura, segurança, material) são adequadas para as tarefas que realizo.	4,02	1,623
	7. É difícil balancear o trabalho com minha vida pessoal.	3,32	1,687
	Média da dimensão	4,01	0,709
Demandas Quantitativas	8. Preciso trabalhar em um ritmo muito rápido.	3,65	1,524
	9. Trabalho excessivamente.	3,98	1,612
	10. Tenho pouco trabalho para fazer.	0,96	1,313
	11. Considero o ritmo das mudanças no meu trabalho acelerado.	3,2	1,603
	12. Considero lenta a implementação de mudanças no meu trabalho.	3,23	1,819
	Média da dimensão	3,00	0,851
Demandas Organizacionais	13. Concordo com as mudanças que estão ocorrendo na minha organização.	3,46	1,437
	14. Fui impedido de executar meu trabalho adequadamente em função de regras que considero desnecessárias.	2,6	1,786
	15. Fui exposto a algum tipo de assédio moral ou sexual no trabalho nos últimos 12 meses.	1,26	1,995
	16. Recebi solicitações de tarefas incompatíveis com minha função.	1,45	1,854
	17. Há conflitos pessoais entre os membros de minha equipe de trabalho.	2,83	2,082
	18. Tenho oportunidades de contatar os meus superiores de forma rápida e tranquila.	4,44	1,65
	19. Sinto-me bem com a cultura organizacional da empresa em que trabalho.	3,63	1,713
	Média da dimensão	2,09	1,166
Demandas	Média geral	3,04	0,709
	Alfa de Cronbach	0,771	

Tabela 9 - Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach para caracterização dos recursos

Dimensão	Sentenças	Média	Desvio-Padrão
Recursos de Trabalho: Execução Operação	27. Posso escolher o modo como irei executar meu trabalho.	4,87	0,981
	28. Meu trabalho atual é compatível com o que posso realizar.	4,97	1,178
	29. Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho.	5,06	1,209
	30. Participo da tomada de decisão sobre assuntos relacionados diretamente com meu trabalho.	4,48	1,424
	31. Tenho oportunidades suficientes no trabalho para usar minhas habilidades e capacidades.	4,71	1,276
	32. Tenho todas as ferramentas (equipamentos, instrumentos, softwares) que preciso para realizar meu trabalho adequadamente.	3,75	1,638
	Média da dimensão	4,64	0,854
Recursos Sociais	20. Posso contar com meus colegas de trabalho para me ajudar ou dar apoio quando preciso.	4,03	1,491
	21. Sinto que meu trabalho é reconhecido e valorizado pelo meu supervisor/superior.	4,09	1,618
	22. Sinto facilidade em trabalhar com minha equipe.	4,33	1,323
	23. Coopero efetivamente com minha equipe de trabalho.	4,92	1,081
	24. Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho.	5,08	1,086
	25. Consigo entregar a qualidade de trabalho que é esperada pelas pessoas em minha organização.	4,92	1,012
	26. Sinto reconhecimento em meu trabalho (por colegas, cidadãos, alunos).	4,5	1,334
	Média da dimensão	4,55	0,953
Recursos de Desenvolvimento	39. Recebo <i>feedback</i> (de colegas, alunos, líderes) sobre como faço meu trabalho.	3,96	1,489
	40. Sempre aprendo coisas novas no trabalho.	4,94	1,147
	41. Tenho a oportunidades de ascensão no meu trabalho.	4,36	1,562
	Média da dimensão	4,42	1,079
Recursos Organizacionais	33. Sou informado adequadamente dos acontecimentos na organização.	3,69	1,486
	34. Meu trabalho contribui para os resultados e objetivos da organização.	4,98	1,084
	35. A forma de gerenciamento de minha instituição é confiável.	3,84	1,646
	36. Em minha opinião, as regras e os procedimentos no trabalho são aplicados de modo correto e justo.	3,52	1,523
	37. As atividades que realizo são condizentes com minha remuneração.	3,91	1,68
	38. Meus valores pessoais estão alinhados com os da organização para a qual trabalho.	4,36	1,466
	Média da dimensão	4,05	1,12

Dimensão	Sentenças	Média	Desvio-Padrão
Recursos	Média geral	4,42	0,864
	Alfa de Cronbach	0,928	

Tabela 10 - Médias, desvios-padrão e Alfa de Cronbach para caracterização da liderança

Constructo	Itens	Média	Desvio-Padrão
Liderança	42. Minha chefia imediata (líder, supervisor) é capaz de entusiasmar a equipe com seus planos.	3,38	1,764
	43. Minha chefia imediata (líder, supervisor) delega tarefas e responsabilidades.	4	1,637
	44. Minha chefia imediata (líder, supervisor) encoraja os membros da equipe a cooperar.	3,7	1,772
	Média	3,69	1,588
	Alfa de Cronbach	0,91	

Tabela 11 - Alfa de Cronbach Escala de Recursos e Demandas do Trabalho

Alfa de Cronbach Escala Geral	0,918
-------------------------------	-------

Para a análise dos dados relatados até então, tem-se que os escores de engajamento, considerando a divisão da faixa etária laboral, figuram nos percentis 45 para o grupo que está no início da vida laboral, percentil 55 para o grupo em desenvolvimento/formação profissional e percentil 45 para os professores que estão na fase de consolidação de carreira. Estes dados mostram que, apesar de estarem em percentis medianos como o esperado para a população, se encontram próximos do percentil 40 que serve como um balizador de atenção para problemas com baixo engajamento (VAZQUEZ et al., 2016).

O grupo que se encontra no início da vida laboral tem pouca representatividade neste estudo. A dimensão concentração se encontra no maior percentil (75 e 80) se comparado com as outras dimensões do engajamento, seguido pela dedicação (Percentil 70 e 75). Considerando a definição das mesmas, pode-se sugerir que os docentes ao viverem seus primeiros anos de trabalho percebem mais os desafios postos pelas tarefas que tem que desempenhar, lidam com muitas novidades na rotina laboral e encaram todas essas variáveis com o prazer da superação. Assim, são profissionais que mais facilmente emergem no trabalho e são absorvidos por todas as situações novas e diferentes que se apresentam (SCHAUFELI; DIJKSTRA; VAZQUEZ, 2013). Igualmente, este grupo é caracterizado por

um sentido de significado e propósito, entusiasmo, inspiração e orgulho, possivelmente pela energia inicial que empregam para realizar da melhor forma a carreira que escolheram seguir. A dimensão vigor está nos percentis 40 e 45, ou seja, no limite para que possa se tornar uma preocupação. Os escores mais baixos podem estar vinculados com a falta de autoconfiança e de conhecimento em como lidar com situações ainda novas para eles (SCHAUFELI; DIJKSTRA; VAZQUEZ, 2013).

O grupo em desenvolvimento profissional apresenta os percentis das dimensões de forma mais equilibrada. A dedicação está no percentil 65, a concentração no 60 e o vigor no 55. Tal fato pode representar o esforço em construir uma carreira na qual se identificam, se importando com as atividades e situações que ocorrem no dia a dia, vendo significado no ensino para os alunos, acabando, assim, por também serem absorvidos pelas tarefas da profissão. Nota-se que a dimensão vigor tem um aumento de escore, podendo estar relacionado a um fortalecimento nas suas posições como docentes adquiridas com o tempo.

Os professores na fase de consolidação de carreira, apesar de apresentarem médias mais altas para as dimensões, ficam, de acordo com os estudos normativos, em percentis mais baixos se comparado com os dois outros grupos. Eles se encontram no percentil 40 para as dimensões de dedicação e vigor, podendo demonstrar que estão sob pressão por demandas de trabalho, ou que possuem poucos recursos para poder desenvolver o trabalho adequadamente ou, ainda, não sejam reconhecidos como gostariam pelas atividades que realizam. Nessa fase da vida laboral, a dedicação apresenta maior queda e pode também estar relacionado ao fato de já não perceberem desafios nas organizações que trabalham para os recursos pessoais que desenvolveram com o tempo (VAZQUEZ et al., 2016). A dimensão dedicação expressa o entusiasmo, a inspiração e o orgulho para com o trabalho desenvolvido (SCHAUFELI et al., 2002) e a possibilidade dos docentes não enxergarem mais algumas demandas como desafios, e sim como fator estressor, pode ajudar nesse cenário. Já a dimensão concentração, que traz em seu conceito a ideia de pessoas que consideram o desafio e o prazer fundamentais em suas atividades, está no percentil 55. Isso pode sugerir que, mesmo com o relatado, esses professores ainda sentem um certo nível de prazer em realizar as atividades relacionadas à profissão.

Assim, nota-se, observando o engajamento geral, que o grupo que está iniciando a vida laboral encontra-se no mesmo percentil que o grupo de consolidação de carreira, porém apresentam valores diferentes para os percentis das dimensões. O grupo de desenvolvimento profissional aparece com o melhor nível de engajamento dentre os casos, tendo as dimensões valores pertencentes a percentis de uma forma mais equilibrada. É importante lembrar que o

teste de ANOVA realizado evidenciou diferença estatisticamente significativa para os grupos de desenvolvimento e consolidação de carreira apenas.

Encontram-se alguns estudos na literatura internacional sobre engajamento no trabalho, dentro da visão da Psicologia Positiva, no que se refere à ocupação dos professores. A maioria dos encontrados aborda a questão do engajamento juntamente com o processo de desgaste de energia do *burnout* através da análise dos recursos e demandas de trabalho. Assim, em alguns momentos, este conceito igualmente será reportado ao longo das descrições das pesquisas.

O estudo considerado pioneiro nessa área foi de Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), com 2.038 professores finlandeses dos níveis elementar, secundário e vocacional, que comprovaram que as demandas dos professores como o mau comportamento do aluno, a carga de trabalho e o ambiente de trabalho físico tem impacto no *burnout* afetando diretamente a saúde dos mesmos. E que os recursos de trabalho dos professores como o controle de trabalho, o suporte da supervisão, a informação, o clima social e a inovação preveem o comprometimento organizacional através do engajamento no trabalho. Ao se realizar a comparação para o estudo atual, percebe-se que as demandas relatadas estão dentro dos grupos das demandas qualitativas e quantitativas, as mais expressivas para a amostra de professores brasileiros também. A sobrecarga de trabalho aparece na demanda de menor média ‘Tenho pouco trabalho para fazer’ selecionada pelos docentes. Em relação aos recursos, os mesmos estão bem distribuídos dentro das categorias de recursos de trabalho, sociais, de desenvolvimento e organizacionais.

Os itens das demandas com maior média fazem parte do grupo das demandas qualitativas mentais: ‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ e ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’. Rudow (1999) confirma que a carga de trabalho cognitiva e emocional dos professores pode levar ao estresse crônico, a fadiga e também ao *burnout*. Esse quadro pode gerar distúrbios psicossomáticos, assim como restrições no desempenho pedagógico. Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006) comprovam que a falta de recursos importantes para atender às demandas podem prejudicar ainda mais o engajamento no trabalho e levar a um menor compromisso organizacional, além de estar associada ao *burnout*. Com isso, reitera-se que o processo de desgaste de energia e o processo motivacional estão entrelaçados através da dinâmica das demandas e dos recursos.

No estudo de Mojsa-Kaja, Golonka e Marek (2015), com 205 professores poloneses do ensino secundário, os docentes engajados obtiveram menores escores em afetos negativos e maiores em autodirecionamento quando comparados ao grupo de *burnout*. A afetividade

negativa¹⁶ pode ser considerada como um fator de risco predisponente e a autodireção como fator de proteção para o *burnout*. Já na pesquisa de doutorado de Simbula (2009), com 535 professores de escolas italianas, os resultados da análise de agrupamento revelaram que os docentes que se sentem mais engajados experimentam mais recursos pessoais e de trabalho, atitudes e comportamentos organizacionais mais positivos e uma melhor saúde em comparação com os menos engajados. Eles são mais satisfeitos com seus empregos, acham mais fácil aproveitar as oportunidades oferecidas e perceber o significado do trabalho.

Para a amostra de docentes brasileiros, os recursos mais presentes estão nos grupo de recursos sociais e de trabalho. Eles autorrelatam terem clareza nos papéis dentro da organização que atuam, sabendo o que é necessário desempenhar em seus cargos. Isso pode denotar que as instituições de ensino estão estruturadas e preocupadas em deixar delimitado as funções do corpo docente como também que os professores sabem o que fazer para ser um profissional que lida com ensino e pesquisa. Outro ponto expressivo é que eles identificam uma variedade de tarefas para serem desempenhadas no dia a dia de trabalho, ficando difícil ser uma rotina monótona ou repetitiva. Os professores dentro das instituições podem trabalhar nas sala de aula com o ensino dos alunos, se envolver em orientações e projetos acadêmicos, como também realizar pesquisas, muitas vezes trabalhando em laboratórios e campos externos, e ainda assumir cargos burocráticos. A justiça organizacional aparece como ponto baixo entre os recursos avaliados pelos professores, que consideram que as regras e procedimentos nem sempre são aplicados de forma correta e justa. Tendo em vista que a maior parte da amostra são professores de universidades federais, pode-se pensar que os mesmos não tem voz ativa na implementação de muitas normas, tendo que lidar com a lógica burocrática e regras rígidas (TAVARES; AZEVEDO; MORAIS, 2014).

No que tange esta pesquisa, na ausência de parâmetros normativos para o uso da escala de Recursos e Demandas de Trabalho, percebe-se através das médias que as diferentes categorias de recursos estão muito próximas entre si, variando de 4,05 até 4,64. Já nas categorias de demandas pode-se observar uma distância entre as médias um pouco mais significativa, variando de 2,09 até 4,01. Na análise das demandas, deve-se pensar que quanto maior a média, mais determinada demanda está presente na rotina dos docentes. De uma forma geral, os recursos obtiveram média 4,42 e as demandas 3,04, podendo-se concluir então que os docentes da amostra brasileira percebem mais recursos que demandas no processo de

¹⁶ Afetividade negativa pode ser entendida como um fator geral da angústia subjetiva e assume uma ampla gama de estados de humor negativos, incluindo medo, ansiedade, hostilidade, desprezo e desgosto (WATSON; CLARK, 1984).

engajamento no trabalho. É válido recordar que este processo é muito singular, podendo uma demanda atuar como um recurso para pessoas diferentes (SCHAUFELI; DIJKSTRA; VAZQUEZ, 2013).

Há ainda o assunto da liderança a ser abordado. Os três itens da escala que se referiam a essa temática tiveram médias bem próximas. O fato do líder delegar tarefas e responsabilidades foi o mais pontuado. O conceito da “liderança envolvente” (DECI; RYAN, 2000) que já foi citado nessa dissertação, reforça que os líderes devem conceder liberdade e responsabilidades para seus seguidores, delegando as atividades pertinentes. Eles devem inspirar, entusiasmar e encorajar a equipe a cooperar (SCHAUFELI, 2015). Esses também são itens pontuados pelos participantes, a gerencia como uma fonte capaz de entusiasmar a equipe com seus planos foi a menos expressiva delas. Nesse ponto é necessária atenção para que a supervisão não apenas delegue responsabilidades sem o devido suporte emocional, pois como já visto, os recursos sociais são de extrema importância para os docentes da pesquisa.

Ao inspirar, fortalecer e conectar, que estão ligados aos três itens mensurados, a liderança promove a realização das necessidades psicológicas básicas dos seguidores referente à autonomia, competência e relacionamento e, assim, os níveis de engajamento provavelmente aumentarão. Já o desgaste pode ocorrer quando o comportamento dos líderes frustram essas necessidades básicas. De uma forma geral, os líderes devem gerenciar a alocação e o impacto das demandas e dos recursos na rotina dos docentes, buscando um equilíbrio entre eles (SCHAUFELI, 2015).

O Quadro 10 apresenta a síntese dos achados dessa subseção. A primeira parte refere-se ao nível de engajamento geral e sua divisão por faixa etária laboral. A segunda parte relaciona-se aos recursos e demandas do trabalho.

Quadro 10 - Principais resultados referentes ao engajamento e aos recursos e demandas do trabalho

NÍVEL ENGAJAMENTO	Geral	Dimensões: Dedicação (M = 5,21) Concentração (M = 4,88) Vigor (M = 4,77)		
	Faixa etária laboral	18 e 28 anos - percentil 45	Dedicação Concentração Vigor	Percentil 70 e 75 Percentil 75 e 80 Percentil 40 e 45
		29 e 39 anos - percentil 55	Dedicação Concentração Vigor	Percentil 65 Percentil 60 Percentil 55
		mais de 40 anos - percentil 45	Dedicação Concentração Vigor	Percentil 40 Percentil 55 Percentil 40

	Ordenamento decrescente das médias gerais	Principais recursos e demandas
RECURSOS	1) recursos de trabalho 2) recursos sociais 3) recursos de desenvolvimento 4) recursos organizacionais	‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ (M = 5,08) ‘Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho’ (M = 5,06)
DEMANDAS	1) demandas qualitativas 2) demandas quantitativas 3) demandas organizacionais	‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ (M= 5,57) ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’ (M = 5,29).

6.2 IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS INFLUENCIADORAS NO ENGAJAMENTO NO TRABALHO

O engajamento no trabalho, como já visto no referencial teórico desta pesquisa, ocorre pelo funcionamento ótimo e saudável do balanceamento dinâmico entre as demandas e os recursos de trabalho (BAKKER; DEMEROUTI, 2007). Desta forma, torna-se importante a análise das variáveis que impactam no engajamento dos docentes brasileiros. Foram realizadas análises de regressão múltiplas tendo o engajamento no trabalho como variável dependente e diferentes variáveis independentes. Nestes casos, um coeficiente de regressão separado é calculado para cada variável independente, mostrando a relação individual da variável com o engajamento. Esse coeficiente possibilita a avaliação da análise de influência relativa sobre o construto central do estudo (HAIR et al., 2005).

Inicialmente realizou-se a regressão linear em relação as 24 forças de caráter pessoal que identificam os professores e outra em relação aos recursos e demandas de trabalho. Posteriormente aos resultados encontrados, as variáveis estatisticamente significativas foram reunidas e analisadas em uma nova regressão linear que ordenou por influência as variáveis que, na amostra de docentes desta pesquisa, impactam no engajamento no trabalho.

Variáveis artificiais formadas pela média das variáveis de cada bloco foram utilizadas nos testes estatísticos. As regressões foram realizadas por meio do método ‘Enter’, ou seja, as variáveis independentes (ou os preditores) são colocadas ao mesmo tempo no modelo da análise (FIELD, 2009). Partindo-se do conhecimento que o coeficiente beta é uma medida padronizada e pode ser comparado de forma direta (HAIR et al., 2005), foram analisadas as variáveis com maiores coeficientes betas para verificar quais seriam os maiores influenciadores do engajamento.

Em todos os testes de regressão múltipla foram realizadas análises de diagnóstico, sendo observado (FIELD, 2009):

- a) os erros independentes, através do indicador Durbin-Watson, que apresentou valores próximos a 2,000;
- b) a homocedasticidade, por meio do gráfico dos valores previstos padronizados da variável dependente (ZPRED) e os resíduos padronizados (ZRESID), que deve apresentar um formato de nuvem retangular com pontos igualmente espaçados em torno do zero;
- c) a distribuição dos erros através do histograma de resíduos, que mostraram formato semelhante ao da distribuição normal, e o diagrama de probabilidades normais, com pontos dos dados bem próximos da linha;
- d) a multicolinearidade, atentando para a matriz de correlações bivariadas das variáveis predictoras, que não apresentaram valores altos, ou seja, acima de 0,80;
- e) o Fator de Inflação de Variância (FIV), com valores todos abaixo de 10,000;
- f) a Tolerância, com todos os valores acima de 0,10;

Um dos parâmetros observados mereceu atenção e cuidado para que estivesse dentro do rigor estatístico necessários nas análises. Foram encontradas evidências, em todos os testes de regressão realizados, de que os dados não são homocedásticos. Para tanto, foi utilizado o método dos Mínimos Quadrados Ponderados (MQP) para correção no software SPSS, na qual a ideia básica é transformar o modelo em outro cujos erros sejam homocedásticos.

6.2.1 Forças de caráter pessoal

A Tabela 12 resume o resultado da regressão múltipla entre as forças de caráter e a variável dependente engajamento. As forças de maior impacto são vitalidade ($\beta=0,299$; $p=0,000$), perdão ($\beta=-0,175$; $p=0,000$), autorregulação ($\beta=0,172$; $p=0,000$), amor ao aprendizado ($\beta=0,114$; $p=0,008$) e apreciação do belo ($\beta=0,093$; $p=0,037$). Nota-se que a força perdão tem influencia negativa, ou seja, quanto menos expressiva for essa força nos docentes, mais contribuirá para o engajamento deles nas atividades. As demais forças não foram estatisticamente significativas para o teste. O valor do R^2 obtido demonstra que essas forças explicaram 50,5% do engajamento dos docentes ($F=21,00$; $p=0,000$).

Tabela 12 - Resultado da análise de regressão linear das forças de caráter em relação ao engajamento

Variável Preditora	Beta	p*	R ² = 50,5% F = 21,00 p=0,000
Vitalidade	0,299	0,000	
Perdão	-0,175	0,000	
Autorregulação	0,172	0,000	
Amor ao aprendizado	0,114	0,008	
Apreciação do belo	0,093	0,037	

* p<0,05

Ao se realizar a correção através do método dos Mínimos Quadrados Ponderados (MQP), a força perseverança deixou de ser estatisticamente significativa na influencia do engajamento no trabalho dos professores (para margem de erro de até 5%) e a força apreciação do belo passou a integrar os preditores significativos. Foi percebido também que a força gratidão indicou correlação alta ($r = 0,840$) com a força espiritualidade, apresentando VIF = 10,669 e a Tolerância = 0,94 saindo, então, dos parâmetros adequados para o teste.

Após ponderar o melhor a ser feito na análise, optou-se pela exclusão da força gratidão para realização de um novo teste de regressão. O novo resultado não apresentou mudanças significativas, apenas nos valores dos coeficientes betas de algumas forças, porém que não alteraram os preditores estatisticamente significativos anteriores.

A força que mais impacta no engajamento dos professores dessa amostra é a vitalidade. Sabe-se que vigor, dedicação e concentração são as três dimensões do constructo engajamento. A definição da força vitalidade, por si mesma, inclui vigor como um requisito, sendo descrita como a força com que faz que a pessoa viva com emoção e se empenhe em realizar as atividades com entusiasmo e energia (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Dessa forma, torna-se esclarecedor a posição de destaque da mesma, pois ela possui em sua definição um estado igual ou muito próximo da dimensão vigor que compõem o engajamento.

A segunda força de maior impacto é o perdão e ela mostra-se influenciando negativamente o engajamento, ou seja, quanto menos perdão maior será o engajamento dos professores brasileiros desta pesquisa. Essa força é a que menos caracteriza a amostra, sendo a menos expressiva, ocupando a 24^a colocação no ranking de forças de caráter. Como já visto anteriormente, ela pode estar ligada à força de imparcialidade que é a força mais expressiva dos docentes, fazendo com que o “não perdão” seja uma forma de preocupação e comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Pode ainda estar vinculada com as diversas situações vividas pelos docentes, dentro das instituições, nas quais os procedimentos nem sempre tão claros acabam por gerar conflitos entre os colegas e superiores. Esse sentimento de não perdoar poderia impulsionar os professores a desejarem ser melhores e

terem destaque frente aos outros. Esses levantamentos são apenas sugestões que necessitam de futuras pesquisas para maiores esclarecimentos.

A terceira força que mais tem poder de influência é a autorregulação definida como a capacidade de manter desejos, impulsos e necessidades sob controle quando é necessário e apropriado. Os docentes com forte expressão dessa força conseguem conter emoções, corrigir sentimentos negativos e manter o ânimo mesmo em situações difíceis (PETERSON; SELIGMAN, 2004; SELIGMAN, 2009). O cenário em que se encontram os professores diante dos alunos e das pesquisas desenvolvidas, assim como em relação à colegas de trabalho e à instituição onde trabalham, podem gerar situações que necessitem de autorregulação. Como exemplo pode-se citar o desinteresse dos alunos nas aulas, o desrespeito ao professor, falta de atitudes e interações adequadas, desunião de colegas, competições desleais, individualismo, baixa solidariedade, falta de ética, falta de materiais adequados e infraestrutura, entre outros (FREITAS; OLIVEIRA, 2012). Assim, diante de situações como essas, manter o controle e continuar desempenhando o trabalho de forma adequada e correta pode ser uma forma de engajamento desses profissionais.

A quarta força de mais impacto no engajamento é o amor ao aprendizado. Ela retrata pessoas que gostam de toda e qualquer oportunidade de aprender (PERTESON; SELIGMAN, 2004). Como pode-se ver, até mesmo através das leis que regem a profissão do docente, as atividades desempenhadas por eles estão muito ligadas ao uso da cognição, sendo natural na carreira de professor a obtenção do grau de Mestre e Doutor. A evolução dessa carreira está muito vinculada à produção científica ligada ao ensino e à pesquisa (CASA CIVIL - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1974). O amor ao aprendizado torna-se essencial para o desempenho dessas atividades estreitamente ligadas ao esforço de pensar, estudar, criar e produzir. Quanto mais o professor expressar essa força, mais engajado para realizar pesquisas, escrever artigos, preparar aulas e ensinar os alunos.

Apreciação do belo aparece como a quinta força de maior impacto no engajamento do trabalho dos professores. Ela relaciona-se com a percepção da excelência, do desempenho de habilidades, inclusive dentro da área da ciência (PERTESON; SELIGMAN, 2004). Para um professor a constatação de um resultado de pesquisa ou da aprendizagem de um aluno pode ser fator de percepção de beleza e excelência na realização de suas tarefas. Houaiss e Villar (2001) descrevem o ato de pesquisar como um conjunto de atividades que visa a descoberta de novos conhecimentos tanto que no tange a área científica, como na área artística, literária, etc. Assim, pode o professor estar em contato com diferentes expressões da realidade, gerando informações que são fruto de seu trabalho. Levar em consideração a contribuição do trabalho

que um professor desenvolve pode estar vinculado à apreciação da beleza da atividade docente, inclusive servindo para superação de obstáculos há pouco relatados na pesquisa.

Ao se averiguar a literatura internacional, tem-se que Harzer e Ruch (2014) realizaram uma pesquisa com profissionais de diversas áreas, a maioria sendo professores, na qual investigaram a relação entre as forças de caráter e o desempenho no trabalho. Esse último fator foi dividido em dedicação ao trabalho, desempenho da tarefa, suporte organizacional e facilidade no contato interpessoal. Sabe-se que essas categorias não identificam o engajamento como constructo, mas possuem elementos como a dedicação, o suporte social e organizacional que são importantes para que o processo de engajamento ocorra. Os resultados mostraram que o desempenho da tarefa relacionou-se com perseverança, cidadania e às forças de restrição (por exemplo, honestidade, prudência, autorregulação). A dedicação ao trabalho associou-se também às forças de restrição, ou seja, as mesmas citadas anteriormente. Além disso, foi acompanhada de forças emocionais e, entre essas forças, particularmente com perseverança e bravura. Relacionou-se ainda com cidadania, curiosidade e amor à aprendizagem.

A facilidade no contato interpessoal, por sua vez, correlacionou-se com cidadania, bondade, liderança e imparcialidade. O suporte organizacional foi a dimensão do desempenho do trabalho mais frequentemente relacionado com as forças de caráter. Em todas as análises, todas elas, exceto perdão, modéstia, apreciação do belo, gratidão, humor e religiosidade, estavam fortemente relacionados ao suporte organizacional. Além do mais, as forças de restrição e forças emocionais (bondade, amor e inteligência social) foram associadas ao suporte organizacional. Os resultados da pesquisa relatada não podem ser diretamente comparados ao estudo em desenvolvimento, mas pode-se notar que duas forças, autorregulação e amor à aprendizagem, estão ligadas ao desempenho no trabalho para o estudo citado, assim como elas também influenciam no engajamento para a atual pesquisa.

Lozano-Paz e Reyes-Bossio (2017) conduziram uma pesquisa com sete professores do departamento de Psicologia de uma universidade de Lima no Peru. Ao procurar entender como é apresentada a autoeficácia geral e o engajamento no trabalho desses profissionais descobriram que, em ambas as variáveis, a persistência do professor é uma característica importante. O professor que é persistente consegue alcançar os objetivos propostos, pois gerenciam os recursos que possuem, denotando vigor nas atividades realizadas. Outra característica relevante é que os professores reconhecem que têm uma forte paixão pelo que fazem. Essa particularidade é encontrada na categoria de concentração do engajamento no trabalho e também é observada nos resultados obtidos na categoria organização e execução de

recursos como um fator positivo interno. Assim, parte desse estudo corrobora com o achado sobre a força de amor ao aprendizado influenciar o engajamento dos docentes, tendo em vista que se autodeclararam apaixonado pelo que realizam.

Outro estudo realizado com 201 professores de dez escolas públicas no Brasil apontou que estes docentes possuem um alto nível de engajamento, tendo em vista que sentem-se bem ao desempenhar as tarefas do trabalho. Sentem-se revigorados, dispostos e focados no trabalho (PAULI et al., 2017), o que pode ser vinculado a expressão da força vitalidade.

Estudos relacionados às forças de caráter foram anteriormente realizados, mas acha-se dificuldade em encontrar pesquisas que sejam diretamente vinculadas ao engajamento no trabalho. Sabe-se que as forças de caráter estão associadas à eficiência para lidar com problemas e dificuldades (DENOVAN; MACASKILL, 2013); a níveis mais elevados de bem-estar subjetivo (PARK; PETERSON; SELIGMAN, 2004); ao sucesso acadêmico de estudantes universitários (LOUNSBURY et al., 2009); e também a satisfação e significado no trabalho (LITTMAN-OVADIA; STEGER, 2010). A relação entre as forças de caráter e o engajamento no trabalho, da forma proposta por essa dissertação, torna este trabalho único e inovador dentro da área de pesquisa.

6.2.2 Dimensões das demandas e recursos de trabalho

Na sequência do estudo, a análise do impacto no engajamento no trabalho foi realizada com as variáveis dimensões das demandas e dos recursos. A Tabela 13 apresenta os preditores estatisticamente significativos, sendo os recursos sociais os mais influenciadores na variável dependente em questão ($\beta=0,352$; $p=0,000$), seguidos das demandas qualitativas ($\beta=0,176$; $p=0,000$), recursos de desenvolvimento ($\beta=0,158$; $p=0,001$) e por último recursos de trabalho ($\beta=0,108$; $p=0,04$).

As outras dimensões de demandas e recursos não foram estatisticamente significativas para o teste, não impactando, portanto, no engajamento no trabalho dos professores. O R^2 mostra que o modelo em questão explica 39,9% desse constructo ($F=47,13$; $p=0,000$). Através da correção da heterocedasticidade utilizando o método dos Mínimos Quadrados Ponderados (MQP), a dimensão dos recursos de trabalho passou a ser significativo para o modelo, considerando nível de confiança de 95%.

Tabela 13 - Resultado da análise de regressão linear das demandas e recursos de trabalho em relação ao engajamento

Variável Preditora	Beta	p*	R ² = 39,9% F = 47,13 p=0,000
Recursos sociais	0,352	0,000	
Demandas qualitativas	0,176	0,000	
Recursos de desenvolvimento	0,158	0,001	
Recursos de trabalho	0,108	0,04	

* p<0,05

Os recursos sociais englobam, nesse contexto, suporte social dos colegas e superiores, clima e efetividade da equipe, clareza de papéis, reconhecimento do trabalho prestado e o atingimento das expectativas criadas (SCHAUFELI, 2017). Quanto mais presente na rotina de trabalho dos docentes esses fatores, mais engajados eles serão em suas atividades. O item sobre a clareza dos papéis dentro das instituições foi o mais expressivo entre todos os recursos pontuados pelos professores no questionário dessa pesquisa.

As demandas qualitativas aparecem sendo o segundo fator de maior impacto no engajamento dentre todas as demandas e recursos. De acordo com a análise, elas influenciam de forma negativa o engajamento dos docentes. É importante notar que, apesar de ter um Beta de valor positivo, sua medida é invertida se comparada com os recursos, ou seja, quanto maior a média na escala, mais presente a demanda estará no trabalho dos docentes e piores resultados podem ser esperados, e assim pode acabar por prejudicar o processo de engajamento. Questões referentes a condições mentais, como constante raciocínio, aprendizagem e atenção, condições de alta exigência emocional, alta exigência física, assim como situações que envolvem conflito entre a vida pessoal e profissional dos professores são exemplos de demandas qualitativas (SCHAUFELI, 2017). Os itens que descrevem o trabalho como exigente de muito raciocínio, de constante atualização e de necessidade de concentração foram os mais pontuados entre todas as demandas do questionário.

Os dois primeiros fatores de impacto no engajamento dos professores podem estar vinculados com as próprias características do povo brasileiro. Sabe-se que as pessoas que vivem no Brasil possuem o famoso “jeitinho” que Pedrosa, Massukado-Nakatani e Mussi (2009) classificaram em positivo e negativo no mundo dos negócios. As características positivas estão relacionadas com criatividade, inovação, adaptabilidade, flexibilidade, habilidade no relacionamento pessoal, capacidade de improvisação, habilidade de persuasão, conciliação e resolução de problemas. Tendo essas particularidades como base, o envolvimento com as pessoas, o clima da equipe, o suporte de colegas, assim como efetividade da equipe - variáveis essas dos recursos sociais - tornam-se importantes no dia a

dia dos indivíduos. Demandas de alto impacto na expressão das características também podem acabar por prejudicar os professores. Simbula (2009) menciona que a falta de apoio social é um fator particularmente importante na relação com o *burnout*, principalmente o que envolve o suporte dos superiores se comparado com os dos colegas.

Terceiro fator de impacto no engajamento dos docentes são os recursos de desenvolvimento. Estes se referem a ações que contemplem *feedback* de colegas e superiores sobre o desempenho do trabalho, a possibilidade de poder aprender e de se desenvolver, absorvendo novidades do dia a dia laboral, além da oportunidade de crescimento na carreira e perspectivas de promoção (SCHAUFELI, 2017). Essas características podem estar vinculadas a dimensão dedicação do engajamento, pois estão conectadas a um sentido de significado do trabalho, entusiasmo e desafio ao mesmo tempo (SCHAUFELI et al., 2002). A possibilidade de crescer na profissão, aprender e se desenvolver podem levar os professores a maiores níveis de dedicação no trabalho. Além disso, também encontram-se vestígios da segunda força que mais representa a amostra - amor ao aprendizado – fazendo com que eles se identifiquem e engajem nas atividades.

O último fator preditivo do engajamento são os recursos de trabalho que abordam assuntos como controle do trabalho realizado, ou seja, a possibilidade de escolher a forma de execução do mesmo, a adequação pessoal com as atividades que desempenham, a variedade das tarefas, a participação na tomada de decisões, a utilização de habilidades pessoais no trabalho e a disponibilidade de ferramentas para um bom desempenho do mesmo (SCHAUFELI, 2017). O item do questionário que descreve a variedade de tarefas desempenhadas pelos docentes foi o segundo mais pontuado de todos os recursos citados. Isso demonstra que a rotina do professor não pode ser considerada monótona e repetitiva.

Os recursos de uma forma geral desempenham um papel motivacional intrínseco nos indivíduos, pois satisfazem as necessidades humanas básicas de autonomia, relacionamento e competência (VAN DEN BROECK et al., 2008). Schaufeli e Taris (2014) exemplificam isso citando o *feedback* que pode promover a aprendizagem, assim como aumento da competência no trabalho, enquanto a liberdade de decisão e o apoio social satisfazem necessidades de autonomia e relacionamentos, respectivamente. Em ambos os casos, os recursos de trabalho estimulam um estado de espírito positivo, podendo-se mencionar o engajamento, quer através da realização de objetivos de trabalho ou da satisfação das necessidades básicas. Por sua vez, este estado afetivo-motivacional promove resultados organizacionais positivos, como o bom desempenho.

Corroborando com os achados dessa pesquisa, o estudo de Simbula (2009), com 535 professores de escolas italianas, mostrou através dos resultados da análise de agrupamento que os docentes que se sentem mais engajados experimentam mais recursos pessoais e de trabalho, assim como atitudes e comportamentos organizacionais mais positivos em comparação com os docentes menos engajados.

A pesquisa de Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), com 2.038 professores finlandeses dos níveis elementar, secundário e vocacional, mostrou também que existem os dois processos – o motivacional e o de desgaste de energia – para a amostra estudada, embora o processo de desgaste de energia parecesse mais proeminente. Os achados revelaram que o engajamento no trabalho mediou o efeito dos recursos de trabalho no comprometimento organizacional.

Em síntese, para esta pesquisa com a amostra de docentes, nem todos os tipo de recursos e demandas são influenciadores no processo de engajamento. Como visto, entre as demandas, apenas as qualitativas ganham destaque na influência do engajamento dos docentes. De tal modo, ao aumentar os recursos como apoio social, controle de trabalho e *feedback*, o desgaste possivelmente será menor e o engajamento provavelmente será promovido. Em contrapartida, a redução das demandas como conflitos, insegurança no trabalho, pressões emocionais e mentais também contribuem para o processo motivacional.

6.2.3 Regressão geral: forças de caráter pessoal e dimensões das demandas e recursos de trabalho

Após a realização das regressões múltiplas com as forças de caráter pessoal presentes nos docentes e os recursos e as demandas que eles percebem na rotina, foram selecionadas apenas as variáveis estatisticamente significativas de cada teste e reunidas em uma nova análise de regressão. Além disso, foi acrescentado o constructo de liderança também mensurado pela Escala de Recursos e Demandas do Trabalho. É importante reforçar que análise diagnóstica foi feita e novamente apenas problemas na homocedasticidade foram notados.

Na Tabela 14, podem-se observar as variáveis dependentes listadas por ordem de influência. O preditor que mais impacta no engajamento é a força vitalidade ($\beta=0,276$; $p=0,000$), o segundo são os recursos sociais ($\beta=0,214$; $p=0,000$), seguido pela força amor ao aprendizado ($\beta=0,166$; $p=0,000$). Os recursos de desenvolvimento aparecem na

quarta posição ($\beta=0,163$; $p=0,000$), vindo depois os recursos de trabalho ($\beta=0,125$; $p=0,004$). A força autorregulação está no sexto lugar ($\beta=0,124$; $p=0,000$), seguida das demandas qualitativas ($\beta=0,109$; $p=0,001$). Os dois últimos preditores são a força perdão ($\beta=-0,097$; $p=0,004$) e o constructo de liderança ($\beta=-0,084$; $p=0,029$) que possuem peso negativo sobre o engajamento.

No conjunto, o modelo em questão tem capacidade de explicar 52,0% do engajamento no trabalho dos professores ($F=53,38$; $p=0,000$). Após a correção para tornar os dados homocedásticos, o constructo de liderança passou a integrar o modelo para nível de 95% de confiança. Apreciação do belo foi o único preditor que não foi estatisticamente significativo ao se realizar essa nova reunião de variáveis.

Tabela 14 - Resultado da análise de regressão linear geral em relação ao engajamento

Variável Preditora	Beta	p*	R ² = 52,0% F = 53,38 p=0,000
Vitalidade (força)	0,276	0,000	
Recursos sociais	0,214	0,000	
Amor ao aprendizado (força)	0,166	0,000	
Recursos de desenvolvimento	0,163	0,000	
Recursos de trabalho	0,125	0,004	
Autorregulação (força)	0,124	0,000	
Demandas qualitativas	0,109	0,001	
Perdão (força)	-0,097	0,004	
Liderança (constructo)	-0,084	0,029	

* $p < 0,05$

Tendo em vista que já se discorreu sobre a discussão das variáveis que afetam o engajamento no trabalho dos docentes, resta ao constructo de liderança um entendimento do porquê o mesmo impacta nessa postura positiva. Neste ponto, novamente encontra-se um resultado surpreendente, pois percebe-se através dos dados sua influência negativa, ou seja, quanto mais a liderança estiver presente, menor será o nível de engajamento dos professores. Cabe, então, o entendimento de que tipo de liderança os docentes se referiram ao responder a escala.

Como tentativa de compreensão desse cenário, pode-se sugerir que a liderança dentro das instituições, exercida muitas vezes pelos próprios docentes, não é desenvolvida de uma forma que acrescente em resultados positivos para as mesmas. Dois estudos Schaufeli (2017) e Schaufeli (2015) argumentam que a liderança envolvente tem um efeito indireto na prevenção do desgaste e no aumento do engajamento. Ele é indireto, pois deve criar um ambiente de trabalho mais favorável, que, por sua vez, atua reduzindo o desgaste e promovendo o engajamento no trabalho. Os líderes que agem inspirando seus colaboradores

proveem recursos organizacionais, enfatizando o alinhamento deles com os objetivos da empresa, gerando congruência de valor, confiança e justiça, e ao mesmo tempo tentam minimizar as demandas referentes a burocracia e mudanças organizacionais. Esses líderes também atuam no fortalecimento dos funcionários, fornecendo recursos de trabalho como variedade de tarefas, a utilização das habilidades pessoais de cada um e a possibilidade do controle sobre o trabalho desenvolvido.

A liderança, dentro dessa visão, ainda trabalha para oferecer recursos de desenvolvimento como *feedbacks*, perspectiva de carreira e tenta diminuir as demandas qualitativas e quantitativas como a sobrecarga de trabalho, exigências emocionais elevadas e a interferência do trabalho na vida pessoal. O líder envolvente supre os colaboradores com recursos sociais através da boa atmosfera da equipe, deixando claro o papel de cada integrante e conferindo-lhes o reconhecimento merecido (SCHAUFELI, 2017).

A amostra de professores dessa pesquisa é constituída em sua maioria por docentes de universidades federais, o que pode contribuir para uma visão diferenciada da liderança direta no trabalho. Sales (2005), em sua tese de doutorado, investigou o tema referente à gestão em três universidades federais do Brasil. Através das respostas dos professores, ele constatou que os chefes de departamento que atuavam nas universidades no momento da pesquisa não eram bem vistos pelos colegas por não possuírem perfil para esta função. Alguns foram descritos como autoritários e, por causa da democratização da universidade, possuíam demasiada autonomia nas decisões dentro dos departamentos. Respostas positivas também foram encontradas nos relatos dos professores. Essa diversidade de opiniões pode ocorrer por se tratar de um sistema de rodízio, na qual diferentes docentes assumem cargos de liderança dentro da estrutura da instituição por determinados períodos de tempo. Assim, entende-se que o processo de liderança dentro das instituições de ensino pode ser investigado e intervenções podem ser pensadas no intuito de que ela possa somar ao desempenho positivo dos professores.

6.3 DIFERENÇAS ENTRE DOCENTES HOMENS E MULHERES E INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

A comparação entre os tipos de instituições em que os docentes trabalham torna-se muito importante, tendo em vista que as instituições públicas são subordinadas às políticas definidas pelo Governo Federal do Brasil e pelo Governo Estadual de cada unidade

federativa, nos casos desta pesquisa, enquanto as privadas não partilham dessa situação. Devido ao baixo número de professores participantes das instituições estaduais (23; 4,5%), optou-se por computar essas respostas juntamente com as das instituições federais, formando o grupo das instituições públicas. Dessa forma, o grupo das instituições privadas contou com 181 respostas e o grupo das instituições públicas com 311. A decisão de manter todas as respostas válidas para essa questão e não realizar um sorteio aleatório de 181 casos que envolvem as instituições públicas se deu na tentativa de valorizar a riqueza dos dados como um conjunto de todas as respostas registradas.

A comparação entre o sexo dos docentes também é interessante tendo em vista que a profissão de professor é bem difundida entre homens e mulheres. Na amostra tem-se 260 professoras e 239 professores declarados. A intenção de mensurar a existência de diferenças no engajamento levando em consideração essas variáveis impele que a idade também seja uma fator a ser analisado, através dos grupos com as faixas etárias laborais já mencionadas.

Dessa forma, o teste estatístico mais adequado foi a Análise de Covariância (ANCOVA) que compara várias médias, mas ao mesmo tempo controla o efeito de outras variáveis chamadas covariáveis (FIELD, 2009). Partindo-se da ideia que já se possui um modelo para o constructo engajamento, realizado através da regressão linear múltipla, é importante que se leve em consideração os preditores significativos para este caso. Assim, foi testado se o efeito de interação entre as variáveis sexo, idade e tipo de instituição são estatisticamente significativos para o engajamento no trabalho.

Com o intuito de verificar se o teste realmente poderia ser utilizado, observaram-se os seguintes critérios (FIELD, 2009):

- a) a normalidade da distribuição dos dados da amostra, através do gráfico de histograma dos resíduos, e os indicadores de curtose e assimetria dos mesmos. Todos se apresentaram dentro dos parâmetros esperados, a curtose e a assimetria com valores entre -1 a 1;
- b) a homogeneidade de variâncias que foi corrigida da mesma forma que na análise de regressão através do método Mínimos Quadrados Ponderados (MQP);
- c) a independência da observação dos participantes, ou seja, o comportamento de um não influencia o comportamento de outros.

A Tabela 15 apresenta os dados desta análise. Nela constam os preditores do modelo de engajamento e, na parte em destaque, as variáveis e interações que interessam para a

resposta almejada com os respectivos valores F e significância. Nota-se que não há diferença de engajamento no trabalho dos docentes no que se refere ao sexo, idade e tipo de instituição, pois os níveis de significância se mostram todos acima da margem de erro estipulada de até 5%.

Tabela 15 - Resultado da ANCOVA em relação ao engajamento com as interações das variáveis

Variável	F	p
Vitalidade	56,107	0,000*
Amor ao aprendizado	22,389	0,000*
Autorregulação	17,742	0,000*
Perdão	6,638	0,010*
Recursos sociais	14,779	0,000*
Recursos de desenvolvimento	11,889	0,001*
Recursos de trabalho	7,466	0,007*
Demandas qualitativas	10,632	0,001*
Liderança	4,090	0,044*
Idade - 3 níveis	2,027	0,133
Tipo de instituição	1,020	0,313
Sexo	0,423	0,516
Idade x Tipo de instituição	1,071	0,344
Idade x Sexo	0,366	0,694
Tipo de instituição x Sexo	0,066	0,798
Idade x Tipo de instituição x Sexo	0,326	0,569

* p<0,05

Com o objetivo de verificar se as variáveis idade, sexo e tipo de instituição poderiam ter relação significativa com o engajamento isoladamente, os termos de interações ‘Idade x Tipo de instituição’, ‘Idade x Sexo’, ‘Tipo de instituição x Sexo’ e ‘Idade x Tipo de instituição x Sexo’ foram excluídos da análise. O resultado novamente se mostrou não significativo, comprovando a não existência de diferenças para essas comparações na amostra de docentes desse estudo. A Tabela 16 resume os achados do novo teste.

Tabela 16 - Resultado da ANCOVA em relação ao engajamento sem as interações das variáveis

Variável	F	p
Vitalidade	58,713	0,000*
Amor ao aprendizado	22,197	0,000*
Autorregulação	17,205	0,000*
Perdão	6,407	0,012*
Recursos sociais	14,362	0,000*
Recursos de desenvolvimento	13,953	0,000*
Recursos de trabalho	7,626	0,006*
Demandas qualitativas	10,575	0,001*
Liderança	4,229	0,040*
Idade - 3 níveis	0,985	0,374
Tipo de instituição	0,052	0,819
Sexo	0,683	0,409

* p<0,05

Apesar do estudo de validade da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho brasileira ter encontrado correlações significativas entre o constructo e as faixas etárias laborais (VAZQUEZ et al., 2015), dentre a amostra de professores desta pesquisa, levando-se em consideração o modelo de engajamento gerado, esse padrão não foi encontrado. No que se refere a distinção entre os sexos para o estudo da validade da escala, foi encontrada uma pequena diferença não significativa dentro do tamanho da amostra, o que corrobora com os achados da presente pesquisa.

Ferreira et al. (2016) conduziram uma pesquisa para reunir evidências de validade da versão reduzida da escala (UWES-9) em amostras brasileiras. Os participantes contabilizaram 2.897 trabalhadores de ambos os sexos e os achados, apesar de não se tratarem apenas de professores, foram similares ao do estudo em desenvolvimento no que se refere a diferenças de sexo e setor de trabalho. O modelo de estrutura considerado foi unidimensional e por meio de análise fatorial multigrupo encontraram resultados que demonstraram não haver diferenças de resposta para homens e mulheres e nem tampouco para trabalhadores do setor público e do setor privado.

No terceiro capítulo da tese de Simbula (2009), um estudo com 108 professores foi conduzido em três etapas com intervalos de quatro meses. Os questionários foram respondidos no início do ano letivo, no final do primeiro período e ao final do ano acadêmico. Análises multivariadas de variância (MANOVAs) foram realizadas e detectado que não houve diferenças significativas nos níveis de *burnout* e engajamento no trabalho para qualquer das variáveis demográficas e biográficas como a idade, sexo, experiência de ensino e tipo de escola.

Fong e Ng (2012), através da validação da escala de engajamento para uso na China, descobriram que, apesar das mulheres aparentarem maiores níveis de engajamento que os homens, esse contraste foi apenas estatisticamente significativo para a dimensão vigor. Schaufeli (2012), em seu artigo que fala sobre o que já se sabe e quais os futuros caminhos quando se trata de engajamento no trabalho, relatou o estudo de Smulders (2006) com 4.000 funcionários holandeses no qual constatou não existirem diferenças sistemáticas entre homens e mulheres, mas sim entre idades dos participantes, sendo os trabalhadores mais velhos ligeiramente mais engajados do que seus colegas mais jovens.

As diferenças entre os setores público e privado no que tange ao engajamento não são unânimes entre os estudos pesquisados. Os trabalhos encontrados referem-se à organizações públicas e privadas e não particularmente a instituições de ensino, mas conferem uma ideia geral sobre o mercado desses dois setores. A pesquisa de Agyemang e Ofei (2013) contou

com 105 funcionários de empresas públicas e privadas na metrópole de Accra em Gana e constatou que os empregados de empresas privadas possuem níveis de engajamento e comprometimento mais elevados que os empregados públicos. Já a pesquisa de Vigoda-Gadot, Eldor e Schohat (2012), baseada em uma amostra de 593 funcionários e gerentes dos setores público e privado em Israel, apontou que o engajamento no trabalho, assim como atitudes relacionadas a ele, são maiores entre os funcionários do setor público do que entre os funcionários do setor privado.

Por fim, entende-se que a busca por estudos desenvolvidos em diferentes países tem a intenção de comparação de resultados e que, apesar de alguns achados convergirem com esta pesquisa, a questão da diferença cultural deve ser considerada. Assim, mais estudos devem ser conduzidos, principalmente dentro do contexto brasileiro e em segmentos específicos, para se ter resultados e cenários mais precisos.

6.3.1 Forças de caráter pessoal de docentes mulheres e homens

No intuito de verificar se existem diferenças quanto às forças de caráter presentes nos professores homens e mulheres da pesquisa, assim como se eles utilizam distintas forças no dia a dia de trabalho, realizaram-se análises pra fazer a distinção entre sexos. Para comparação entre duas médias de grupos independentes, neste caso homens e mulheres, utilizou-se o teste *t* de *Student*. Ele avalia se as diferenças observadas entre as médias dos dois grupos ocorreram por acaso ou se existe uma diferença verdadeira (HAIR et al., 2005).

A primeira análise, descrita na Tabela 17, apresenta as forças que são estatisticamente diferentes entre os professores homens e mulheres. Das 24 forças que compõem o VIA, quatorze delas são mais expressivas ou nos homens ou nas mulheres e dez não resultam em diferenças entre os sexos. Foram respeitados os critérios de homogeneidade de variâncias que aparecem na saída do teste *t*, adotando para cada força valores da igualdade de variância assumida ou não assumida.

Dentre as forças relacionadas, para um nível de confiança de 95%, treze delas possuem média maior para o sexo feminino: amor ao aprendizado, perseverança, autenticidade, amor, bondade, inteligência social, imparcialidade, liderança, perdão, modéstia, gratidão, esperança e espiritualidade. Os homens apresentaram maior média para força prudência. A Tabela 17 resume os achados da análise do teste *t*, apresentando o número de participantes mulheres e homens, as médias de cada força, os desvios-padrão, o valor de *t* e o nível de significância.

Em destaque, aparecem as três forças em que as diferenças são estatisticamente maiores entre os homens e as mulheres.

Tabela 17 - Resultado do teste t para diferenças das forças de caráter entre homens e mulheres

Forças	Sexo	n	Média	Desvio-padrão	t	p*
Amor ao aprendizado	Mulheres	260	3,53	0,515	2,178	0,030
	Homens	239	3,42	0,621		
Perseverança	Mulheres	260	3,46	0,542	3,640	0,000
	Homens	239	3,27	0,637		
Autenticidade	Mulheres	260	3,25	0,569	2,657	0,008
	Homens	239	3,11	0,598		
Amor	Mulheres	259	3,22	0,668	4,151	0,000
	Homens	239	2,96	0,720		
Bondade	Mulheres	260	3,42	0,572	2,904	0,004
	Homens	239	3,26	0,650		
Inteligência Social	Mulheres	260	3,04	0,644	5,482	0,000
	Homens	239	2,73	0,650		
Imparcialidade	Mulheres	260	3,58	0,412	2,041	0,042
	Homens	239	3,49	0,496		
Liderança	Mulheres	260	3,03	0,663	2,162	0,031
	Homens	239	2,91	0,672		
Perdão	Mulheres	259	2,69	0,842	3,578	0,000
	Homens	239	2,40	0,947		
Modéstia	Mulheres	260	3,27	0,595	2,889	0,004
	Homens	239	3,11	0,591		
Prudência	Mulheres	260	3,12	0,548	-2,017	0,044
	Homens	239	3,21	0,537		
Gratidão	Mulheres	259	3,60	0,544	5,220	0,000
	Homens	239	3,28	0,771		
Esperança	Mulheres	259	3,26	0,752	3,480	0,001
	Homens	239	3,01	0,874		
Espiritualidade	Mulheres	257	3,17	1,021	4,568	0,000
	Homens	238	2,70	1,229		

* $p < 0,05$

A segunda análise investiga se existe diferença entre professores homens e mulheres no que se refere à aplicabilidade das forças de caráter na rotina laboral dos mesmos. Através da utilização do teste *t*, notou-se, para um nível de confiança de 95%, que treze forças são estatisticamente diferentes: perseverança, bondade, amor, inteligência social, imparcialidade, liderança, cidadania, modéstia, prudência, apreciação do belo, gratidão, esperança e espiritualidade. Para todas elas, as médias da frequência de utilização das forças foram maiores para as mulheres, ou seja, elas aplicam mais essas treze forças em suas atividades no dia a dia do que os homens. As outras onze forças, que fazem parte do VIA, não resultaram em diferença estatisticamente significativa.

A Tabela 18 mostra os resultados da análise do teste *t*, apresentando o número de participantes mulheres e homens, as médias da aplicabilidade de cada força, os desvios-padrão, o valor de *t* e o nível de significância. É importante novamente ressaltar que foram respeitados os critérios de homogeneidade de variâncias que aparecem na saída do teste, adotando para cada aplicabilidade da força valores da igualdade de variância assumida ou não assumida. As três forças em destaque são as que apresentam diferenças de médias mais significativas entre os homens e as mulheres.

Tabela 18 - Resultado do teste *t* para diferenças da aplicabilidade das forças de caráter entre homens e mulheres

Aplicabilidade forças	Sexo	n	Média	Desvio-padrão	t	p*
Perseverança	Mulheres	260	5,03	1,065	3,251	0,001
	Homens	239	4,72	1,064		
Bondade	Mulheres	260	5,21	0,937	2,747	0,006
	Homens	239	4,97	1,010		
Amor	Mulheres	260	5,06	1,103	2,540	0,011
	Homens	239	4,80	1,199		
Inteligência Social	Mulheres	260	4,66	1,178	2,313	0,021
	Homens	239	4,42	1,116		
Imparcialidade	Mulheres	260	5,50	0,714	2,768	0,006
	Homens	239	5,30	0,906		
Liderança	Mulheres	260	4,95	1,024	2,224	0,027
	Homens	239	4,76	0,919		
Cidadania	Mulheres	260	5,27	0,863	2,161	0,031
	Homens	239	5,10	0,905		
Modéstia	Mulheres	260	4,70	1,312	2,488	0,013
	Homens	239	4,39	1,400		
Prudência	Mulheres	260	4,65	1,152	1,987	0,047
	Homens	239	4,45	1,109		
Apreciação do belo	Mulheres	260	5,10	1,039	2,512	0,012
	Homens	239	4,86	1,082		
Gratidão	Mulheres	260	5,28	1,094	3,413	0,001
	Homens	239	4,91	1,290		
Esperança	Mulheres	260	5,24	0,988	3,001	0,003
	Homens	239	4,95	1,178		
Espiritualidade	Mulheres	260	4,85	1,574	3,845	0,000
	Homens	239	4,25	1,890		

* $p < 0,05$

Ao se realizar uma comparação entre as forças significativas que são mais expressivas em mulheres e homens e as forças que eles mais aplicam no dia a dia, verifica-se uma grande congruência entre elas. Apenas três forças fazem parte apenas do primeiro grupo – amor ao aprendizado, autenticidade e perdão – e duas apenas do segundo grupo – cidadania e apreciação do belo. As outras onze forças aparecem, com expressividade nas mulheres, tanto nas características do docentes, como também na aplicabilidade delas nas atividades.

Os resultados encontrados colocam as mulheres em uma posição mais favorecida em relação aos homens quando se comparam as médias das forças. As forças de maiores diferenças de médias entre eles são inteligência social, gratidão e espiritualidade. No que se refere a aplicabilidade, as forças espiritualidade e gratidão também estão entre as mais distintas, juntamente com perseverança.

É válido o questionamento se essas forças não seriam naturalmente mais características das mulheres do que de homens. Vianna (2001) critica a dicotomia das atribuições femininas e masculinas, mas aponta que o cuidado, por exemplo, é visto como um atributo essencialmente feminino, sendo percebido como uma responsabilidade natural das mulheres para alguns pesquisadores, e fruto da socialização das mesmas para outros. Louro (1997), ao discorrer sobre como o magistério tornou-se em um ‘trabalho de mulher’, afirma que no passado elas eram vista por alguns como “naturais educadoras”, cuidadoras dos alunos como se fossem filhos “espirituais”. Passa-se então a associar a profissão do professor com características como a paciência, a minuciosidade, a afetividade e a doação.

É possível, desta forma, que alguns atributos sejam mais perceptíveis a partir das ações das mulheres e de seu vínculo com a maternidade, que acaba por envolver características como as descritas acima para o professor. Existe ainda o fato de que é socialmente aceito que as mulheres expressem seus sentimentos e suas emoções, enquanto aos homens cabe o autodisciplinamento e o controle dos mesmos (LOURO, 2000). Assim, os participantes do sexo masculino desta pesquisa poderiam ser mais contidos em suas respostas se comparado com a liberdade que as mulheres sentem para responder as mesmas questões.

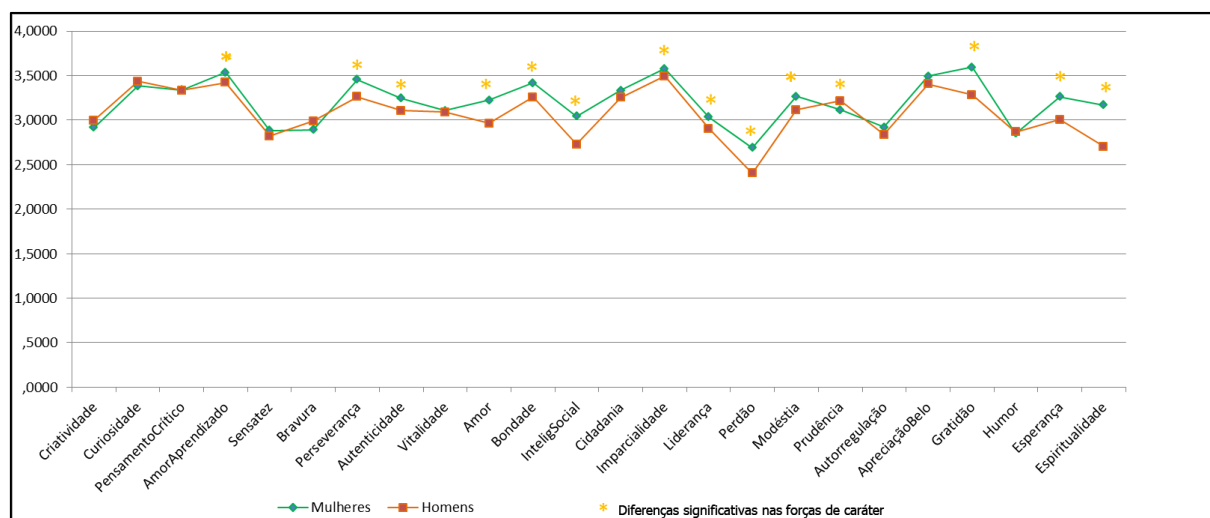
Algumas pesquisas que tratam dessa diferença entre sexos no que tange às forças de caráter serão mencionadas na tentativa de se realizar aproximações com o presente trabalho. Pareek e Rathore (2016) estudaram essas diferenças aplicando o VIA-IS em uma amostra de 60 docentes, sendo 20 mulheres e 40 homens. As principais conclusões revelam que os professores de uma forma geral obtiveram pontuações altas em quase todas as forças e as docentes mulheres tiveram maiores escores que os homens nas forças criatividade, perseverança, autenticidade, vitalidade, inteligência social, cidadania, imparcialidade, liderança, perdão, autorregulação e apreciação do belo. Seis forças são as mesmas encontradas no presente estudo tanto no grupo de caracterização dos professores como no de utilização delas.

Linley et al. (2007) conduziram um estudo com 17.056 pessoas no Reino Unido e constataram também que as mulheres obtiveram maiores pontuações na maior parte das forças de caráter comparado com os homens. As forças interpessoais como amor, bondade e

inteligência social tiveram destaque para as mulheres, enquanto a criatividade se destacou nos homens. No estudo de Ovejero e Cardenal (2011), as mulheres também apresentam maiores pontuações nas forças. Elas obtiveram melhores resultados, comparados aos homens, na criatividade, no amor à aprendizagem, no amor, na bondade, na inteligência social, na imparcialidade, na liderança, no perdão, na apreciação do belo, na gratidão e na espiritualidade. No entanto, os tamanhos dos efeitos foram pequenos ou moderados. Quase todas as forças relatadas nesse estudo também fizeram parte das diferenças na amostra de professores brasileiros.

As forças mais características das mulheres, considerando o estudo de Ovejero e Cardenal (2011), foram a bondade, o amor, a imparcialidade, a gratidão e a honestidade, enquanto no caso dos homens foram bondade, amor, imparcialidade, pensamento crítico e esperança. No caso dos docentes brasileiros, as sete forças mais representativas para as mulheres foram gratidão, imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, perseverança, bondade e curiosidade. Para os homens foram imparcialidade, curiosidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, pensamento crítico, gratidão e perseverança. Percebe-se uma tendência das classificações das forças serem muito parecidas entre os homens e mulheres, modificando em alguns casos apenas poucas posições para cima ou para baixo no ranking. A força menos expressiva tanto para os homens como para as mulheres foi o perdão. A Figura 9 mostra as pontuações das forças de caráter divididas por sexo, apresentando também em quais delas existiram diferença estatisticamente significativa.

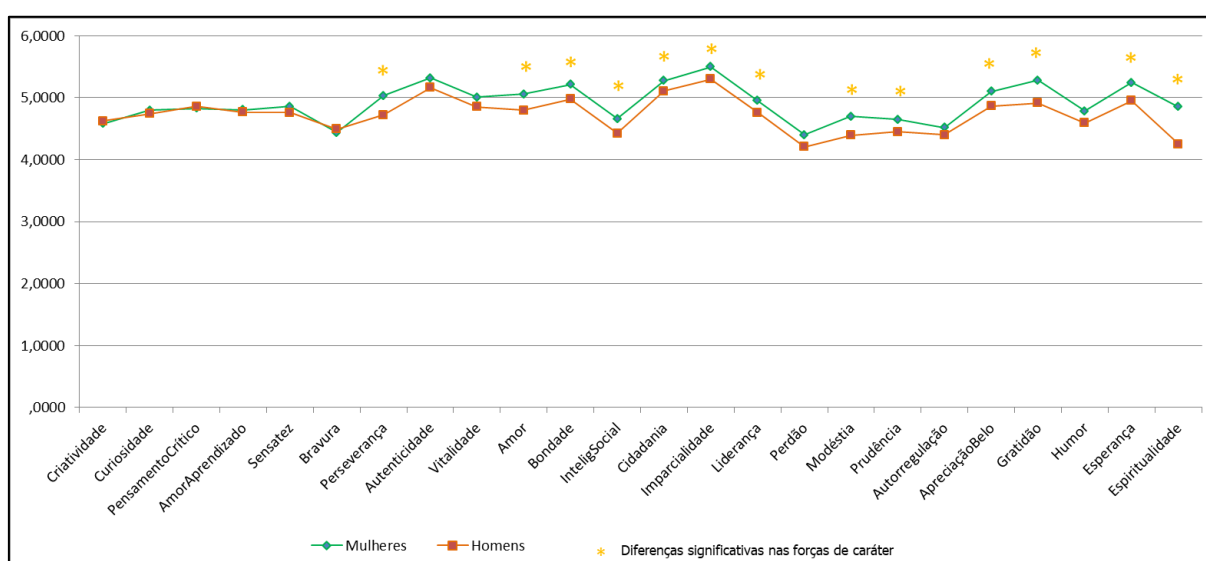
Figura 9 - Forças de caráter para mulheres e homens



Fonte: elaborado pela autora

A Figura 10 tem a mesma finalidade, porém aponta as pontuações da aplicabilidade das forças de caráter relatadas pelos docentes divididas por sexo, mostrando também em quais delas existiram diferença estatisticamente significativa. Nota-se uma tendência dos professores em utilizarem as mesmas forças no dia a dia de trabalho. As principais para as mulheres foram imparcialidade, autenticidade, gratidão, cidadania, esperança, bondade e apreciação do belo. Para os homens, as principais forças foram imparcialidade, autenticidade, cidadania, bondade, esperança, gratidão e apreciação do belo.

Figura 10 - Aplicabilidade das forças de caráter para mulheres e homens



Fonte: elaborado pela autora

Outros estudos foram conduzidos sobre diferenças de forças de caráter entre homens e mulheres. Brdar, Anić e Rijavec (2011), através de uma amostra de 818 estudantes da Croácia, constataram que as mulheres possuíam maiores médias para as forças autenticidade, bondade, amor, gratidão, imparcialidade e esperança. Já os homens pontuaram em autenticidade, humor, gratidão, esperança, imparcialidade e curiosidade. Percebe-se congruência com algumas forças relatadas no estudo dos professores principalmente no que se refere a gratidão, bondade, imparcialidade e curiosidade.

Em Israel, Littman-Ovadia e Lavy (2012) descobriram que as mulheres obtiveram maior escores em amor, apreciação do belo e gratidão, enquanto os homens obtiveram maior escore em criatividade. A amostra consistiu em 635 adultos israelenses. Dessa forma, entende-se, através dos trabalhos citados, que as mulheres normalmente apresentam maiores médias para a maioria das 24 forças de caráter quando comparado com os homens. Acredita-se que as questões culturais, assim como de segmento profissional possam influenciar nas

forças que mais se destacam para cada sexo. Brdar, Anić e Rijavec (2011) entendem que, embora as diferenças entre os sexos sejam examinadas em apenas alguns estudos até agora, parece razoável concluir que as mulheres obtêm maior pontuação nas chamadas forças de “nutrição”, enquanto que os resultados para os homens diferem de estudo para estudo. No entanto, na atual pesquisa, nota-se que as forças para homens e mulheres ficaram bem divididas entre as seis virtudes.

O Quadro 11, a seguir, apresenta os principais resultados encontrados nessa subseção. As principais forças que caracterizam os docentes homens e mulheres, assim como as forças mais expressivas que os mesmos utilizam em seu dia a dia laboral estão descritas abaixo. Mostra ainda as forças que são estatisticamente significativas para as diferentes entre eles.

Quadro 11 - Principais resultados referentes às forças de caráter pessoal de docentes mulheres e homens

		Ordenamento decrescente das médias gerais	Principais diferenças estatisticamente significativas
MULHERES X HOMENS	Mulheres Caracterização Forças mais expressivas	gratidão, imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, perseverança, bondade e curiosidade.	amor ao aprendizado, perseverança, autenticidade, amor, bondade, inteligência social, imparcialidade, liderança, perdão, modéstia, gratidão, esperança e espiritualidade.
	Homens Caracterização Forças mais expressivas	imparcialidade, curiosidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, pensamento crítico, gratidão e perseverança.	prudência
	Mulheres Utilização Forças mais expressivas	imparcialidade, autenticidade, gratidão, cidadania, esperança, bondade e apreciação do belo.	perseverança, bondade, amor, inteligência social, imparcialidade, liderança, cidadania, modéstia, prudência, apreciação do belo, gratidão, esperança e espiritualidade.
	Homens Utilização Forças mais expressivas	imparcialidade, autenticidade, cidadania, bondade, esperança, gratidão e apreciação do belo.	

6.3.2 Recursos e demandas em instituições públicas e privadas

Apesar dos achados de que não existe diferença no engajamento geral entre as instituições públicas e privadas, entende-se interessante apresentar as diferenças significativas entre os recursos e as demandas de trabalho dos dois tipos de instituições. A Tabela 19 e 20 apresentam os itens da Escala de Recursos e Demandas de Trabalho que tem diferenças estatisticamente significativas, a um nível de 95% de confiança, quando se realiza essa

comparação. Elas mostram o número de participantes em cada grupo, a média da frequência da questão, o desvio-padrão, o respectivo valor de t e o nível de significância associado. Foram respeitados os critérios de homogeneidade de variâncias que aparecem na saída do teste t , adotando para cada questão valores da igualdade de variância assumida ou não assumida.

É válido ressaltar dentro da análise das demandas que as duas questões de maiores médias tanto para instituições públicas quanto para as privadas foram ‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ com médias 5,54 e 5,63, respectivamente, e ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’ com médias 5,23 e 5,40. No entanto, apenas o segundo item apresenta diferença estatisticamente significativa entre as instituições.

Dentro da categoria das demandas, observando-se a diferença das médias das questões, nota-se maior discrepância no item ‘As condições físicas do local onde trabalho (luz, temperatura, segurança, material) são adequadas para as tarefas que realizo’, na qual as instituições públicas tiveram média 3,60 e desvio-padrão $\pm 1,687$ e as instituições privadas média 4,72 e desvio-padrão $\pm 1,238$. Outra questão de destaque foi ‘Sinto-me bem com a cultura organizacional da empresa em que trabalho’, tendo as instituições públicas média 3,32 e desvio-padrão $\pm 1,759$ enquanto as instituições privadas tiveram média 4,17 e desvio-padrão $\pm 1,532$. Por fim, o item ‘Considero lenta a implementação de mudanças no meu trabalho’ foi o terceiro de maior destaque, apresentando as instituições públicas média 3,51 e desvio-padrão $\pm 1,786$, e as privadas média 2,74 e desvio-padrão $\pm 1,808$.

No que se refere aos recursos de trabalho, o item de maior média para instituições públicas foi ‘Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho’ com 5,10 e desvio-padrão $\pm 1,190$, seguido por ‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ com média 5,01 e desvio-padrão $\pm 1,163$. Esse último item foi o mais pontuado para as instituições privadas com média 5,18 e desvio-padrão $\pm 0,967$, seguido por ‘Meu trabalho contribui para os resultados e objetivos da organização’ com média 5,09 e desvio-padrão $\pm 1,127$. Entretanto, nenhuma dessas questões mostraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois tipos de instituições.

Na análise sobre as distinções das instituições públicas e privadas, a maior diferença de médias foi observada na questão ‘Tenho todas as ferramentas (equipamentos, instrumentos, softwares) que preciso para realizar meu trabalho adequadamente’, na qual as instituições públicas tiveram média 3,32 e desvio-padrão $\pm 1,604$ e as instituições privadas média 4,44 e desvio-padrão $\pm 1,468$. Outra questão com destaque foi ‘Posso contar com meus colegas de trabalho para me ajudar ou dar apoio quando preciso’, tendo as instituições públicas média

3,76 e desvio-padrão $\pm 1,499$ e as instituições privadas média 4,48 e desvio-padrão $\pm 1,396$. O terceiro item que merece atenção foi 'A forma de gerenciamento de minha instituição é confiável', apresentando as instituições públicas média 3,59 e desvio-padrão $\pm 1,689$ e as instituições privadas média 4,28 e desvio-padrão $\pm 1,496$. De uma forma geral, percebe-se que as instituições privadas possuem maior pontuação para todos os recursos que se mostram estatisticamente diferentes.

Tabela 19 - Resultado do teste t para diferenças nas demandas de trabalho entre instituições públicas e privadas

Demandas	Instituição	n	Média	Desvio-padrão	t	p*
Meu trabalho requer muita atenção e concentração.	Públicas	311	5,23	0,898	-2,316	0,021
	Privadas	181	5,40	0,741		
Meu trabalho é fisicamente exigente.	Públicas	311	3,24	1,598	-2,681	0,008
	Privadas	181	3,64	1,586		
As condições físicas do local onde trabalho (luz, temperatura, segurança, material) são adequadas para as tarefas que realizo.	Públicas	311	3,60	1,687	-8,455	0,000
	Privadas	181	4,72	1,238		
Considero o ritmo das mudanças no meu trabalho acelerado.	Públicas	311	3,02	1,586	-3,659	0,000
	Privadas	181	3,56	1,613		
Considero lenta a implementação de mudanças no meu trabalho.	Públicas	311	3,51	1,786	4,585	0,000
	Privadas	181	2,74	1,808		
Concordo com as mudanças que estão ocorrendo na minha organização.	Públicas	311	3,28	1,415	-3,722	0,000
	Privadas	181	3,78	1,451		
Fui exposto a algum tipo de assédio moral ou sexual no trabalho nos últimos 12 meses.	Públicas	311	1,46	2,155	3,134	0,002
	Privadas	181	0,91	1,693		
Há conflitos pessoais entre os membros de minha equipe de trabalho.	Públicas	310	3,08	2,129	3,508	0,000
	Privadas	181	2,39	1,981		
Sinto-me bem com a cultura organizacional da empresa em que trabalho.	Públicas	311	3,32	1,759	-5,570	0,000
	Privadas	181	4,17	1,532		

* $p < 0,05$

Tabela 20 - Resultado do teste t para diferenças nos recursos de trabalho entre instituições públicas e privadas

Recursos	Instituição	n	Média	Desvio-padrão	t	p*
Posso contar com meus colegas de trabalho para me ajudar ou dar apoio quando preciso.	Públicas	311	3,76	1,499	-5,241	0,000
	Privadas	181	4,48	1,396		
Sinto que meu trabalho é reconhecido e valorizado pelo meu supervisor / superior.	Públicas	311	3,87	1,714	-3,970	0,000
	Privadas	181	4,44	1,427		
Sinto facilidade em trabalhar com minha equipe.	Públicas	310	4,17	1,368	-3,615	0,000
	Privadas	181	4,61	1,225		
Coopero efetivamente com minha equipe de trabalho.	Públicas	311	4,83	1,153	-2,670	0,008
	Privadas	181	5,09	0,957		
Consigo entregar a qualidade de trabalho que é esperada pelas pessoas em minha organização.	Públicas	311	4,85	1,090	-1,966	0,050
	Privadas	181	5,03	0,881		
Sinto reconhecimento em meu trabalho (por colegas, cidadãos, alunos).	Públicas	311	4,32	1,436	-4,419	0,000
	Privadas	181	4,83	1,104		
Tenho todas as ferramentas (equipamentos, instrumentos, softwares) que preciso para realizar meu trabalho adequadamente.	Públicas	311	3,32	1,604	-7,683	0,000
	Privadas	181	4,44	1,468		
Sou informado adequadamente dos acontecimentos na organização.	Públicas	311	3,55	1,509	-2,845	0,005
	Privadas	181	3,94	1,447		
A forma de gerenciamento de minha instituição é confiável.	Públicas	311	3,59	1,689	-4,673	0,000
	Privadas	181	4,28	1,496		
Em minha opinião, as regras e os procedimentos no trabalho são aplicados de modo correto e justo.	Públicas	311	3,29	1,546	-4,145	0,000
	Privadas	181	3,88	1,422		
As atividades que realizo são condizentes com minha remuneração.	Públicas	311	3,66	1,792	-4,352	0,000
	Privadas	181	4,30	1,426		
Meus valores pessoais estão alinhados com os da organização para a qual trabalho.	Públicas	311	4,14	1,512	-4,212	0,000
	Privadas	181	4,71	1,346		
Recebo feedback (de colegas, alunos, líderes) sobre como faço meu trabalho.	Públicas	311	3,76	1,497	-3,750	0,000
	Privadas	181	4,28	1,458		
Sempre aprendo coisas novas no trabalho.	Públicas	311	4,86	1,180	-2,124	0,034
	Privadas	181	5,09	1,112		

* p<0,05

Conforme descrito por Rowe e Bastos (2010), espera-se que o contexto das instituições públicas e privadas sejam diferentes no que se refere às condições oferecidas aos docentes de ensino superior. As primeiras fornecem estabilidade e oportunidade de qualificação continuada aos professores, enquanto que nas segundas a característica da estabilidade não existe. Por outro lado, nota-se atualmente o sucateamento das universidades públicas, no qual cursos não possuem condições de se manterem, com problemáticas de infraestrutura nas salas de aula, bibliotecas e laboratórios, além de falta de professores e profissionais técnico-administrativos (SAKURADA, 2017). Apesar das diferenças notórias entre os tipos de instituições, a pesquisa de Rowe e Bastos (2010) revelou que a natureza das mesmas não influencia o vínculo do docente com a sua carreira no que se refere ao comprometimento, achado que vai ao encontro dos resultados dessa pesquisa.

O relato do sucateamento das universidades federais está ligado às questões de maior diferença entre os tipos de instituições que se referem a condições físicas dos locais de trabalho e às ferramentas que estão disponíveis para o exercício adequado da atividade docente. Os itens que tratam de cultura organizacional, gestão das instituições, incluindo o ritmo das mudanças, podem estar ligadas ao modelo burocrático inserido nas instituições públicas, vinculadas diretamente aos Governos Federal e Estaduais, nas quais existe um padrão de formalidade que não permite o questionamento de algumas normas estabelecidas (TAVARES; AZEVEDO; MORAIS, 2014). Na pesquisa de Carmo, Fleck e Santos (2015) os docentes relataram que a natureza da instituição pública requer toda uma organização burocrática para cumprimento e legitimação das atividades da rotina de trabalho, as disfunções desta burocracia acabam por tornar muitos processos demorados. Além disso, os professores convivem com um tratamento impessoal e institucional, normalmente em grandes instituições, que gera um afastamento entre o servidor e quem de fato toma as decisões, conferindo uma formalização exagerada das comunicações e dificuldade de entendimento de alguns trâmites.

A percepção dos recursos são favoráveis aos professores de instituições privadas neste estudo. Deve-se salientar que os mesmos são contratados, muitas vezes, sob um regime de trabalho horista, o que permite a eles a possibilidade de exercer a docência em diversas instituições. Esse fato, segundo Scremin e Isaia (2012), faz com que o professor, em alguns casos, se torne um mero “tarefeiro” que não tem tempo de refletir sobre a prática docente e as suas condições de trabalho, tendo em vista o número elevado de instituições em que pode trabalhar para ganhar a sobrevivência. Assim, supõe-se que sua capacidade crítica para analisar as condições em que se encontra fica prejudicada, realizando uma avaliação menos criteriosa das demandas e dos recursos de trabalho. Tal situação também pode explicar o porquê os docentes de instituições privadas, que se deslocam entre várias localidades, dizem ter um trabalho que é fisicamente mais exigente que os docentes de instituições públicas.

Outro ponto de destaque entre os tipos de instituições refere-se ao suporte social de colegas. Docentes que trabalham em estabelecimentos privados revelam maior apoio e ajuda de colegas de trabalho quando necessitam no dia a dia. Sabe-se que o suporte social tem papel importante na redução de efeitos negativos de doenças como estresse, muito presente na vida dos professores, pois ajuda na criação e promoção de estratégias de enfrentamento (NURULLAH, 2012). Indivíduos que possuem suporte social em suas vidas apresentam melhor ajustamento emocional e mostram recuperação mais rápida em casos de situações traumáticas (COHEN; UNDERWOOD; GOTTLIEB, 2000). Ferraz (2009), ao realizar um

estudo sobre a percepção do suporte social e bem-estar com 209 professores atuantes no ensino fundamental, apontou que a satisfação com os colegas de trabalho e superiores, bem como a satisfação com a tarefa que realizam, geram bem-estar na vida desses docentes. Esse estado parece ser consequência direta da percepção do suporte emocional que eles possuem no dia a dia. Dessa forma, torna-se importante investigar o motivo pelo qual os professores de instituições públicas sentem menor suporte social de colegas em seu trabalho, tendo em vista o impacto que esse fator tem no bem-estar dos mesmos.

O tema sobre a liderança é o último a ser analisado e foi abordado através de três itens apresentados na Tabela 21. Em todos eles, as instituições privadas apresentaram maior média se comparado com as instituições públicas. A questão de maior diferença foi ‘Minha chefia imediata (líder, supervisor) encoraja os membros da equipe a cooperar’, o que pode estar vinculado com a questão dos docentes de instituições públicas não perceberem o suporte social de colegas no trabalho, não havendo, assim, a cooperação entre eles. Esse item está intimamente ligado à questão da necessidade psicológica do relacionamento, de se sentir amado e cuidado no trabalho. Os líderes precisam estar atentos para conectar os professores através do incentivo à colaboração e da promoção do espírito de equipe (SCHAUFELI, 2015). Os três aspectos mensurados com o instrumento - inspirar, fortalecer e conectar – ajudam os líderes a promover o cumprimento das necessidades psicológicas básicas dos colaboradores referente à autonomia, competência e relacionamento e, assim, auxiliam na obtenção de maiores níveis de engajamento no trabalho.

Tabela 21 - Resultado do teste t para diferenças na liderança entre instituições públicas e privadas

Liderança	Instituição	n	Média	Desvio-padrão	t	p*
Minha chefia imediata (líder, supervisor) é capaz de entusiasmar a equipe com seus planos.	Públicas	311	3,17	1,793	-3,254	0,001
	Privadas	181	3,70	1,692		
Minha chefia imediata (líder, supervisor) delega tarefas e responsabilidades.	Públicas	311	3,78	1,688	-3,501	0,001
	Privadas	181	4,31	1,526		
Minha chefia imediata (líder, supervisor) encoraja os membros da equipe a cooperar.	Públicas	311	3,41	1,846	-4,545	0,000
	Privadas	181	4,13	1,566		

* p<0,05

A seguir, o Quadro 12 apresentará uma síntese dos achados relacionados à subseção trabalhada. Ele mostra os recursos e as demandas mais expressivos para as instituições públicas e privadas, e as sentenças de maior diferença entre elas.

Quadro 12 - Principais resultados referentes aos recursos e as demandas das instituições públicas e privadas

		Ordenamento decrescente das médias	Principais diferenças estatisticamente significativas
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS X PRIVADAS	Instituições Públicas Recursos mais expressivos	‘Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho’ (M = 5,10) ‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ (M = 5,01)	Entre os três recursos de maior diferença nas médias, nenhum para instituições públicas.
	Instituições Privadas Recursos mais expressivos	‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ (M = 5,18) ‘Meu trabalho contribui para os resultados e objetivos da organização’ (M = 5,09)	‘Tenho todas as ferramentas (equipamentos, instrumentos, softwares) que preciso para realizar meu trabalho adequadamente’ (M = 4,44) ‘Posso contar com meus colegas de trabalho para me ajudar ou dar apoio quando preciso’ (M = 4,48) ‘A forma de gerenciamento de minha instituição é confiável’ (M = 4,28)
	Instituições Públicas Demandas mais expressivas	‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ (M = 5,54) ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’ (M = 5,23)	‘Considero lenta a implementação de mudanças no meu trabalho’ (M = 3,51) Questões invertidas na escala, ou seja, as instituições públicas tiveram menor média que as privadas: ‘As condições físicas do local onde trabalho (luz, temperatura, segurança, material) são adequadas para as tarefas que realizo’ (M = 3,60) ‘Sinto-me bem com a cultura organizacional da empresa em que trabalho’ (M = 3,32)
	Instituições Privadas Demandas mais expressivas	‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ (M = 5,63) ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’ (M = 5,40)	Entre as três demandas de maior diferença nas médias, nenhuma para instituições privadas.

Após a apresentação dos resultados desse estudos, finaliza-se a presente seção. Com a intenção de facilitar a compreensão dos achados, foram reunidos os quadros resumos dispostos ao longo do trabalho em um único, além de outros resultados importantes,

compondo o Quadro 13 que se segue. Ele mostra cada segmento em diferentes cores para uma melhor visualização.

Quadro 13 - Síntese dos principais resultados da pesquisa

PRINCIPAIS RESULTADOS			
RECURSOS INTERNOS (FORÇAS DE CARÁTER)	Caracterização Forças mais expressivas	imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, gratidão, curiosidade e perseverança.	
	Caracterização Forças menos expressivas	humor, sensatez e perdão.	
	Utilização Forças mais expressivas	imparcialidade, autenticidade, cidadania, gratidão, esperança e bondade.	
	Utilização Forças menos expressivas	bravura, autorregulação e perdão.	
	Ordenamento decrescente das médias gerais	Principais recursos e demandas	
RECURSOS	5) recursos de trabalho 6) recursos sociais 7) recursos de desenvolvimento 8) recursos organizacionais	‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ (M = 5,08) ‘Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho’ (M = 5,06)	
DEMANDAS	4) demandas qualitativas 5) demandas quantitativas 6) demandas organizacionais	‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ (M= 5,57) ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’ (M = 5,29).	
NÍVEL ENGAJAMENTO	Geral	dimensão dedicação (M = 5,21) concentração (M = 4,88) vigor (M = 4,77)	
	Faixa etária laboral	18 e 28 anos - percentil 45	Dedicação Percentil 70 e 75 Concentração Percentil 75 e 80 Vigor Percentil 40 e 45
		29 e 39 anos - percentil 55	Dedicação Percentil 65 Concentração Percentil 60 Vigor Percentil 55
		mais de 40 anos - percentil 45	Dedicação Percentil 40 Concentração Percentil 55 Vigor Percentil 40
	Ordenamento decrescente das médias gerais	Principais diferenças estatisticamente significativas	
MULHERES X HOMENS	Mulheres Caracterização Forças mais expressivas	gratidão, imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, perseverança, bondade e curiosidade.	amor ao aprendizado, perseverança, autenticidade, amor, bondade, inteligência social, imparcialidade, liderança, perdão, modéstia, gratidão, esperança e espiritualidade.
	Homens Caracterização Forças mais expressivas	imparcialidade, curiosidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, pensamento crítico, gratidão e perseverança.	prudência

PRINCIPAIS RESULTADOS			
	Mulheres Utilização Forças mais expressivas	imparcialidade, autenticidade, gratidão, cidadania, esperança, bondade e apreciação do belo.	perseverança, bondade, amor, inteligência social, imparcialidade, liderança, cidadania, modéstia, prudência, apreciação do belo, gratidão, esperança e espiritualidade.
	Homens Utilização Forças mais expressivas	imparcialidade, autenticidade, cidadania, bondade, esperança, gratidão e apreciação do belo.	
		Ordenamento decrescente das médias	Principais diferenças estatisticamente significativas
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS X PRIVADAS	Instituições Públicas Recursos mais expressivos	‘Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho’ (M = 5,10) ‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ (M = 5,01)	Entre os três recursos de maior diferença nas médias, nenhum para instituições públicas.
	Instituições Privadas Recursos mais expressivos	‘Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho’ (M = 5,18) ‘Meu trabalho contribui para os resultados e objetivos da organização’ (M = 5,09)	‘Tenho todas as ferramentas (equipamentos, instrumentos, softwares) que preciso para realizar meu trabalho adequadamente’ (M = 4,44) ‘Posso contar com meus colegas de trabalho para me ajudar ou dar apoio quando preciso’ (M = 4,48) ‘A forma de gerenciamento de minha instituição é confiável’ (M = 4,28)
	Instituições Públicas Demandas mais expressivas	‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ (M = 5,54) ‘Meu trabalho requer muita atenção e concentração’ (M = 5,23)	‘Considero lenta a implementação de mudanças no meu trabalho’ (M = 3,51) Questões invertidas na escala, ou seja, as instituições públicas tiveram menor média que as privadas: ‘As condições físicas do local onde trabalho (luz, temperatura, segurança, material) são adequadas para as tarefas que realizo’ (M = 3,60) ‘Sinto-me bem com a cultura organizacional da empresa em que trabalho’ (M = 3,32)
	Instituições Privadas Demandas mais expressivas	‘Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização’ (M = 5,63) ‘Meu trabalho requer muita	Entre as três demandas de maior diferença nas médias, nenhuma para instituições privadas.

PRINCIPAIS RESULTADOS			
		atenção e concentração' (M = 5,40)	
ORDEM DE IMPACTO NO ENGAJAMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1) força vitalidade 2) recursos sociais 3) força amor ao aprendizado 4) recursos de desenvolvimento 5) recursos de trabalho 6) força autorregulação 7) demandas qualitativas 8) força perdão (negativo) 9) constructo de liderança (negativo) 		Modelo em questão tem capacidade de explicar 52,0% do engajamento dos professores da pesquisa.
SEXO, IDADE E TIPO DE INSTITUIÇÃO EM RELAÇÃO AO ENGAJAMENTO	Não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre o engajamento de professores para o modelo acima no que diz respeito ao sexo, faixas etárias laborais e tipo de instituição.		

Fonte: elaborado pela autora

6.4 A “VOZ” DOS DOCENTES

O questionário geral dessa pesquisa possuía ao final das questões um campo chamado “Comentários”. Algumas informações muito pertinentes e interessantes sobre o que os professores pensam da vida docente e a situação que vivem serão apresentadas. Entende-se que esses comentários carregam uma riqueza que acaba por ter importância dentro de uma pesquisa de caráter exploratório como esta.

Para iniciar, dois docentes de instituições estaduais do estado de São Paulo mostraram-se insatisfeitos com os procedimentos dentro dos departamentos que atuam, o primeiro alegando estar envolvido em uma unidade bastante engessada e pouco meritocrática, e o segundo assumindo que os docentes são cada vez mais cobrados por seu desempenho a medida que as instituições só pioram nas contrapartidas propostas. Ele frisa ainda que a classe dos professores é muito desunida.

Esses comentários são corroborados por um professor que atua em um estabelecimento privado no estado do Paraná, quando escreve: “Percebe-se um aumento na exigência de metas no trabalho com o decorrer dos anos sem, no entanto, investimentos para o atingimento das mesmas”. Assim como relata outro professor de instituição pública do estado do Maranhão: “Os recursos de modo geral ainda deixam a desejar, limitando o professor (profissional). Muitas vezes como profissional temos que ser criativo para atingir as metas”.

Os comentários ainda passam por identificação de conflitos entre os indivíduos como expressa uma professora da Universidade Federal de Tocantins: “O principal conflito

interpessoal generalizado é no colegiado da graduação”. No entanto, mensagens de expressão de apoio também são registradas: “Faz 8 meses que retornei ao trabalho depois desse tempo licenciada, acometida por um tumor, encontrei solidariedade e companheirismo entre os meus pares..” comenta uma professora da Universidade Federal do Paraná.

Os registros tem, em sua maioria, um enfoque negativo, que ilustra o momento atual vivido pelos professores do Brasil. Para finalizar essa tentativa de dar voz aos docentes, algumas mensagens que chamaram a atenção também serão descritas. Uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul alega: “Bom humor, energia e otimismo desaparecem quando se é execrado diariamente em um ambiente nefasto”. Outro professor de Universidade Federal em São Paulo comenta: “Muitas respostas seriam diferentes há algum tempo atrás. Atualmente ando desiludido e ávido para me aposentar” e finalmente uma mensagem de uma professora também de Universidade Federal, porém da Paraíba: “Penso que a universidade pública brasileira precisa se reinventar. Oferecemos o melhor ensino. Nossa qualidade está nas pessoas, mas nossa gestão é arcaica..”.

Encerra-se, neste ponto, o relato dos resultados dessa pesquisa e a discussão dos mesmos. Entende-se que os principais aspectos sobre os antecedentes e os preditores do engajamento no trabalho dos docentes da amostra foram abordados e os objetivos do estudo cumpridos. A seguir, as considerações finais serão redigidas, destacando a importância do trabalho, os pontos limitantes e possíveis direcionamentos futuros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por compreender a realidade de trabalho dos docentes de ensino superior é de suma importância, tendo em vista a relevância do que são determinados a realizar na sociedade. Embora se saiba que o futuro de uma nação passa pelas mãos de bons professores, esses profissionais vivem momentos de crise e desvalorização de suas carreiras. Aliar o estudo com conceitos e constructos disseminados pela Psicologia Positiva faz com que o olhar da pesquisa se volte também para o processo motivacional (no sentido de não desgaste de energia), para as forças de caráter e as potencialidades dos docentes, ou seja, não apenas para o estresse e o *burnout* gerados por essa profissão.

A tentativa de identificar e analisar os principais antecedentes e preditores do engajamento, nesta pesquisa, reuniu elementos como as demandas e recursos de trabalho presentes na rotina dos docentes, e também, de modo inovador, as forças de caráter pessoal como recursos internos presentes nos mesmos. Desta forma, análises até então não realizadas conduziram a achados inéditos.

Entende-se que o objetivo geral e os específicos da pesquisa foram atingidos, e com eles se deu a possibilidade de reflexão sobre questões importantes da vida laboral dos professores. Os 506 docentes do estudo relataram um conhecimento alto sobre si mesmos e, a partir disso, responderam as escalas que compunham o questionário da pesquisa. As seis forças de caráter pessoal que mais identificam os docentes, respondendo a um dos objetivos propostos pelo estudo, são imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, gratidão, curiosidade e perseverança. Já as três menos presentes são humor, sensatez e perdão. Sobre a utilização das mesmas no contexto de trabalho, fazendo alusão a outro objetivo determinado pelo trabalho, tem-se que as seis forças mais expressivas foram imparcialidade, autenticidade, cidadania, gratidão, esperança e bondade. As forças menos aplicadas nas atividades que desempenham os docentes são bravura, autorregulação e perdão.

Ao se realizar a comparação entre docentes homens e mulheres, notou-se uma diferença considerável entre forças que são mais expressivas nas mulheres do que nos homens. De uma forma geral, as sete forças mais representativas para as mulheres foram gratidão, imparcialidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, perseverança, bondade e curiosidade. Para os homens foram imparcialidade, curiosidade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, pensamento crítico, gratidão e perseverança. Observa-se uma tendência das classificações das forças serem muito parecidas, modificando apenas poucas posições no

ranking em alguns casos. A força menos expressiva tanto para os homens como para as mulheres foi o perdão.

Homens e mulheres concordam sobre as forças que são mais utilizadas no dia a dia de trabalho. Variações pequenas nas médias foram observadas, as principais forças são as mesmas para os dois grupos. As mais expressivas para as mulheres foram imparcialidade, autenticidade, gratidão, cidadania, esperança, bondade e apreciação do belo. Para os homens, foram imparcialidade, autenticidade, cidadania, bondade, esperança, gratidão e apreciação do belo. As mulheres novamente, para o caso da aplicabilidade das forças, indicaram médias mais altas que os homens na maioria das forças.

Análises da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho responderam ao objetivo de identificar o nível desse estado positivo dos docentes, considerando as dimensões de vigor, dedicação e concentração. Elas mostraram que o engajamento geral para os docentes que possuem entre 18 e 28 anos se encontra no percentil 45, já para os que possuem entre 29 e 39 anos está no percentil 55 e os professores com mais de 40 anos no percentil 45. De uma forma geral, escores medianos são os que se esperam encontrar no engajamento dos indivíduos, tendo em vista que é a expressão do balanceamento dos recursos e demandas do trabalho (VAZQUEZ et al., 2016). Pode-se concluir, então, que os escores dos professores para o engajamento geral encontra-se no nível mediano, porém muito próximo do limite inferior que seria o percentil 40.

Considerando-se as diferentes dimensões do engajamento, tem-se que o grupo de início da vida profissional apresenta as dimensões de concentração, e muito próximo a de dedicação, com escores mais elevados. O grupo que está no desenvolvimento de carreira tem a dedicação como mais expressiva e o grupo de consolidação profissional aponta a dimensão concentração como a mais pontuada. Isso demonstra que variações ao longo da vida desses docentes vão ocorrendo, o que pode interferir na forma que eles encaram as atividades da rotina.

Embora não se possa inferir diretamente dos dados, acredita-se que professores mais jovens são movidos pelos desafios, buscam crescer nas suas carreiras, mas são assombrados por inseguranças e a inexperiência do início da vida laboral. Com o tempo, esses docentes podem tornar-se mais confiantes, seu vigor aumenta se comparado com o início da carreira e acabam por tornar-se profissionais mais equilibrados no que tange ao engajamento. Já na fase de consolidação, com mais de 40 anos, percebe-se uma queda nos escores dos percentis, demonstrando que podem estar sob pressão por demandas de trabalho, ou que possuem poucos recursos para poder desenvolver o trabalho adequadamente ou, então, talvez não

possuem o reconhecimento que gostariam nessa fase da vida. Apesar disso, a concentração sendo a dimensão mais expressiva, mostra que possivelmente ainda sentem prazer em atuar como docentes.

Vinculado ao processo de engajamento estão as demandas e recursos de trabalho. A identificação da expressividade dos mesmos na rotina laboral dos professores é outro objetivo delimitado pelo estudo. As demandas que os professores mais pontuaram foram as qualitativas, seguidas pelas quantitativas e organizacionais. A exigência de constante raciocínio, concentração e o fato de necessitar sempre estar atualizado com as informações foram as demandas mais expressivas. No que se referem aos recursos, a sequência de importância foram os recursos de trabalho, seguidos pelos sociais, de desenvolvimento, e, por fim, os organizacionais. A clareza nos papéis desempenhados dentro das instituições, assim como nas tarefas desenvolvidas foi o recurso mais pontuado pelos professores. Eles relataram ainda, de forma expressiva, estarem envolvidos com diferentes tipos de atividades na rotina laboral, o que não confere monotonia no dia a dia dos mesmos.

A distinção entre instituições públicas e privadas constatou que a percepção dos recursos são favoráveis aos professores de instituições privadas neste estudo. Na categoria das demandas, as condições físicas do local de trabalho, a cultura organizacional e a lenta implementação de mudanças foram os item de maior destaque, sendo mais adequadas para os professores das instituições privadas. Os recursos, por sua vez, referiram-se a ferramentas para realização do trabalho, o apoio de colegas como suporte social e a confiança na forma de gestão da instituição. Essas questões novamente foram favoráveis a percepção dos professores que atuam em estabelecimentos privados. Conforme já destacado ao longo do trabalho, é necessário ter cautela nessa análise, pois a percepção de alguns docentes muito atarefados, que normalmente são professores horistas, pode influenciar nos resultados pela falta de tempo para uma maior reflexão e criticidade da situação que vivem. Por fim, a liderança, que visa a conexão, o fortalecimento e relação entre os funcionários, também pontuou melhor para as instituições privadas.

Dito os referidos achados, o próximo passo foi entender em que grau esses elementos influenciam no engajamento desses docentes, o que constituiu o último objetivo do estudo. Foi descoberto que as forças de maior impacto nesse estado positivo são vitalidade, perdão - de forma negativa -, autorregulação, amor ao aprendizado e apreciação do belo. Juntas essas forças explicam 50,5% do engajamento dos professores. Na sequência, a análise do impacto do engajamento no trabalho foi realizada com as variáveis dimensões das demandas e recursos. Os recursos sociais foram os mais expressivos, seguidos pelas demandas

qualitativas, recursos de desenvolvimentos e por fim recursos de trabalho. Esses elementos reunidos tem capacidade de explicar 39,9% do engajamento desses profissionais.

Na tentativa de compreender quais dos fatores dessas análises juntas mais influenciam na variável dependente do estudo, uma nova regressão foi realizada. A constatação foi que a força vitalidade lidera os preditores que mais impactam no engajamento, seguido pelos recursos sociais, força amor ao aprendizado, recursos de desenvolvimento, recursos de trabalho, força autorregulação, demandas qualitativas, força perdão e o constructo de liderança, sendo os dois últimos um impacto de ordem negativa. No conjunto, o modelo em questão tem capacidade de explicar 52,0% do engajamento dos professores da pesquisa.

Por fim, constatou-se que não há diferença de engajamento no trabalho dos docentes no que se refere ao sexo, idade e tipo de instituição. As comparações descritas acima entre instituições públicas e privadas e entre professores homens e mulheres ajudam a ter um olhar mais detalhado das características do contexto e do público alvo, mas de fato não evidenciam nenhuma diferença estatisticamente significativa no engajamento geral dos docentes.

Os resultados explicitados ajudam na construção de um perfil para os professores do Brasil. Com o desenvolvimento dessa pesquisa, é possível aumentar a consciência da situação em que estão esses profissionais, sua percepção não só do engajamento, mas de todos os elementos relatados que compõem esse processo. Da mesma forma, inicia-se a compreensão sobre as fortalezas dos professores e o que os caracterizam quanto indivíduo-trabalhador. Através disso, é possível projetar intervenções que possam ajudar no desenvolvimento e melhoria de forças que são importantes no processo de ensino, promover a autoconsciência das forças de cada professor para que, então, possam empregá-las da melhor forma possível nas atividades que desenvolvem.

A pesquisa em questão possui limitações que precisam ser mencionadas. A ausência da mensuração da importância dos alunos para a vida dos professores, ou seja, os recursos emocionais relacionados a eles é uma delas. Woods (1999) afirma que as principais atrações do ensino são as recompensas intrínsecas que resultam da interação com os alunos e das celebrações das conquistas dos mesmos. Dessa forma, torna-se relevante em estudos posteriores a adição de recursos de trabalho que capturem os aspectos positivos do ensino diário e a interação com os discentes. Outro ponto limitante está no fato de que os achados da pesquisa baseiam-se no autorrelato dos docentes através das escalas. Seria interessante, em futuros estudos, ampliar as fontes de coletas para gestores das instituições de ensino e alunos.

Por fim, entende-se que seria interessante conseguir um número mais próximo em quantidade de respondentes em cada região do país, além de acesso a professores mais jovens,

pertencentes a fase de início da vida laboral (18 a 28 anos). Sabe-se que para estar apto a dar aulas em uma instituição de ensino alguns anos de estudos são necessários e por isso talvez a dificuldade em encontrar docentes ativos que tenham menos de trinta anos.

Futuros estudos estão relacionados com alguns dos fatores limitantes da pesquisa, principalmente ao que se refere à mensuração da importância dos discentes para a vida dos professores. Os resultados encontrados provêm de um estudo com desenho transversal, portanto, embora tenha-se proposto estudar os antecedentes e preditores do engajamento no trabalho dos professores, não é possível inferir relações causais entre as variáveis. Para isso, sugere-se que estudos longitudinais devam ser desenvolvidos.

Recomenda-se um olhar aprofundado para alguns achados considerados surpreendentes para a pesquisa. É o caso da relação da força perdão e a questão da liderança no contexto laboral dos docentes com o engajamento no trabalho. Observações mais aproximadas poderiam revelar fatores que ofereçam mais sustentação para esses resultados. É interessante também o aprofundamento no entendimento da variação das dimensões entre as faixas etárias laborais no engajamento dos professores, assim como o porquê a dimensão vigor apresenta-se como a mais baixa em todas essas faixas. Sugere-se, ainda, averiguar como se dão essas diferenças quando se analisa separadamente as intuições públicas e privadas.

Aconselha-se, além disso, a investigação sobre a utilização das forças de caráter e os fatores de bem-estar dos professores, assim como se eles possuem influência sobre o engajamento no trabalho. Pode-se incluir outras variáveis como afetos positivos e negativos, autoeficácia, produtividade, qualidade de vida, entre outros constructos relacionados à Psicologia Positiva. Sugere-se, então, que mais pesquisas sejam conduzidas com o público alvo professores de ensino superior para que se possa corroborar, agregar ou reparar informações geradas pelo trabalho atual.

REFERÊNCIAS

- ABD MAJID, R.; MOHD ALI, M.; ALIAS, A. Teacher character strengths and talent development. **International Education Studies**, v. 7, n. 13, 2014.
- AGYEMANG, C. B.; OFEI, S. B. Employee work engagement and organizational commitment: a comparative study of private and public sector organizations in Ghana. **European Journal of Business and Innovation Research**, v. 1, n. 4, p. 20–33, 2013.
- AVOLIO, B. J.; GARDNER, W. L. Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 315–338, 1 jun. 2005.
- BAKKER, A. B. et al. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 2, p. 274–284, 2007.
- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E.; SANZ-VERGEL, A. I. Burnout and work engagement: the JDR approach. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 1, p. 389–411, 2014.
- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E.; SCHAUFELI, W. B. Dual processes at work in a call centre: an application of the job demands – resources model. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 12, p. 393–417, 2003.
- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. The job demands-resources model: state of the art. **Journal of Managerial Psychology**, v. 22, n. 3, p. 309–328, 2007.
- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. Job demands–resources theory. In: CHEN, P. Y.; COOPER, L. C. **Work and wellbeing: wellbeing: a complete reference guide, volume III**. Chichester: John Wiley & Sons, Inc, 2014.
- BALDUCCI, C.; FRACCAROLI, F.; SCHAUFELI, W. B. Psychometric properties of the Italian version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9): a cross-cultural analysis. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 26, n. 2, p. 143–149, 2010.
- BASTOS, A. V. B. Comprometimento organizacional. In: SIQUEIRA, M. M. M. et al. **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 49–95.
- BENNIS, W.; NANUS, B. **Leaders: the strategies for taking charge**. New York, NY: Harper & Row, 1985.
- BLEDOW, R. et al. The affective shift model of work engagement. **Journal of Applied Psychology**, v. 96, n. 6, p. 1246–1257, nov. 2011.
- BRDAR, I.; ANIĆ, P.; RIJAVEC, M. Character strengths and well-being: are there gender differences? In: BRDAR, I. (Ed.). **The human pursuit of well-being: a cultural approach**. New York, NY: Springer, 2011. p. 145–156.
- BRDAR, I.; KASHDAN, T. B. Character strengths and well-being in Croatia: an empirical investigation of structure and correlates. **Journal of Research in Personality**, v. 44, n. 1, p. 151–154, fev. 2010.
- BRYMAN, A. **Charisma and leadership in organizations**. London: Sage Publications,

1992.

BRYMAN, A. Leadership in organizations. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Eds.). **Handbook of organization studies**. London: Sage Publications, 1996. p. 276–292.

BUCKINGHAM, M.; CLIFTON, D. O. **Descubra seus pontos fortes: um programa revolucionário que mostra como desenvolver seus talentos especiais e os das pessoas que você lidera**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

BURKE, R. J. Flourishing in love and work. In: BURKE, R. J.; PAGE, K. M.; COOPER, C. L. (Eds.). **Flourishing in life, work and careers: individual wellbeing and career experiences**. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2015. p. 3–25.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. D. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017–1026, 2006.

CARMO, K. L. F.; FLECK, C. F.; SANTOS, J. U. L. Docente em Universidade Pública ou Privada? Desafios, oportunidades e diferenças. **Revista de Administração IMED**, v. 5, n. 2, p. 166–180, 2015.

CASA CIVIL; PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Fixa a retribuição do grupo-magistério do serviço civil da União e das Autarquias Federais e de outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6182.htm>. Acesso em: 4 fev. 2018.

CERVO, C. S. **Relações entre liderança autêntica, capital psicológico e engajamento no trabalho: análise da influência da estrutura organizacional**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

CHAN, D. W. The hierarchy of strengths: their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 6, p. 867–875, 2009.

CHRISTIAN, M. S.; GARZA, A. S.; SLAUGHTER, J. E. Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. **Personnel Psychology**, v. 64, n. 1, p. 89–136, 1 mar. 2011.

CLIFTON, D. O.; HARTER, J. K. Investing in strengths. In: CAMERON, K. S.; DUTTON, J. E.; QUINN, R. E. (Eds.). **Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline**. San Francisco: Berrett Koehler, 2003. p. 111–121.

COHEN, S.; UNDERWOOD, L. G.; GOTTLIEB, B. H. Social relationships and health. In: COHEN, S.; UNDERWOOD, L. G.; GOTTLIEB, B. H. (Eds.). **Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists**. New York, NY: Oxford University Press, 2000.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, n. 1, p. 98–104, 1993.

COSTA, S. G. DA. **Comportamento organizacional: cultura e casos brasileiros**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Gestão qualificada: a conexão entre felicidade e negócio**.

Porto Alegre: Bookman, 2004.

DAHLGAARD, K.; PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history. **Review of General Psychology**, v. 9, n. 3, p. 203–213, 2005.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 37–51, 2016.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 175–182, 2017.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

DEMEROUDI, E. et al. The job demands-resources model of burnout. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, p. 499–512, 2001.

DENOVAN, A.; MACASKILL, A. An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates. **British Educational Research Journal**, v. 39, n. 6, p. 1002–1024, 2013.

DESSBESELL, V. H. et al. **Engajamento no trabalho em docentes de Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul**. In: XXII Jornada de Pesquisa, 2017, Ijuí. Anais.

DURÁN, M. A. D.; PEREGRÍN, M. M.; REY, L.; PACHECO, N. E. Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. **Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones**, v. 21, n. 1, p. 145–158, 2005.

EARLEY, C. P. Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence. **Research in Organizational Behavior**, v. 24, p. 271–299, 2002.

FERRAZ, C. R. A. **Percepção de suporte social e bem-estar no trabalho: um estudo com professores**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde), Faculdade de Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

FERREIRA, M. C. et al. Evidências adicionais de validade da UWES-9 em amostras brasileiras. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 4, 2016.

FIELD, A. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONG, T. C.; NG, S. Measuring engagement at work: validation of the Chinese version of the Utrecht Work Engagement Scale. **International Journal of Behavioral Medicine**, v. 19, n. 3, p. 391–397, set. 2012.

FREDRICKSON, B. L. et al. Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 95, n. 5, p. 1045–1062, nov. 2008.

FREITAS, M. DE F. Q.; OLIVEIRA, L. M. P. A qualidade da educação e o professor por um fio: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. **Aletheia**, v. 37, p. 177–196, 2012.

FRY, L. W.; WIGGLESWORTH, C. G. Toward a theory of spiritual intelligence and spiritual leader development. **International Journal on Spirituality and Organization Leadership**, v. 1, n. 1, p. 47–79, 2013.

FUNDAÇÃO CAPES; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Áreas de avaliação**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

Gallup Brasil | Gallup. Disponível em: <<http://www.gallup.com/pt-br/175763/gallup-brasil.aspx>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

GARDNER, W. L. et al. “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 343–372, 1 jun. 2005.

GRADISEK, P. Character strengths and life satisfaction of Slovenian in-service and pre-service teachers. **Center for Educational Policy Studies Journal**, v. 2, n. 3, p. 167–180, 2012.

HAIR, J. F. J. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAKANEN, J. J.; BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. How dentists cope with their job demands and stay engaged: the moderating role of job resources. **European Journal of Oral Sciences**, v. 113, n. 6, p. 479–487, dez. 2005.

HAKANEN, J. J.; BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. B. Burnout and work engagement among teachers. **Journal of School Psychology**, v. 43, p. 495 – 513, 2006.

HALBESLEBEN, J. R. B. A meta-analysis of work engagement: relationships with burnout, demands, resources and consequences. In: BAKKER, A. B.; LEITER, M. P. (Eds.). **Work engagement: a handbook of essential theory and research**. New York: Psychology Press, 2010. p. 102–117.

HALLBERG, U. E.; SCHAUFELI, W. B. “Same same” but different?: can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? **European Psychologist**, v. 11, n. 2, p. 119–127, jan. 2006.

HARTER, J. K.; SCHMIDT, F. L.; HAYES, T. L. Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. **Journal of Applied Psychology**, v. 87, n. 2, p. 268–279, 2002.

HARZER, C. **Positive psychology at work: the role of character strengths for positive behavior and positive experiences at the workplace**. Zurich: UZH, 2012. Tese, Faculdade de Artes, University of Zurich, 2012.

HARZER, C.; RUCH, W. The application of signature character strengths and positive experiences at work. **Journal of Happiness Studies**, v. 14, n. 3, p. 965–983, 26 jun. 2013.

HARZER, C.; RUCH, W. The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. **Human Performance**, v. 27, n. 3, 2014.

HENNE, D.; LOCKE, E. A. Job dissatisfaction: waht are the consequences? **International Journal of Psychology**, v. 20, p. 221–240, 1985.

HORN, J. L. A rationale and test for the number of factors in factor analysis. **Psychometrika**, v. 30, n. 2, p. 179–185, jun. 1965.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. DE S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUTMAN, I. Health, chronic disease, absenteeism and work disability. In: SMULDERS, P. G. W. (Ed.). **Worklife in the Netherlands**. Hoofddorp, Netherlands: TNO Work & Employment, 2012.

HUTCHERSON, C. A.; SEPPALA, E. M.; GROSS, J. J. Loving-kindness meditation increases social connectedness. **Emotion (Washington, D.C.)**, v. 8, n. 5, p. 720–724, 2008.

HUTZ, C. S. (ORG.). **Avaliação em psicologia positiva: técnicas e medidas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Sinopse estatística da Educação Superior 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JORDAN, J. S.; TURNER, B. A. The feasibility of single-item measures for organizational justice. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 12, n. 4, p. 237–257, 14 out. 2008.

KAHN, R. L.; BYOSSERIE, P. Stress in organizations. In: DUNETTE, M. D.; HOUGH, L. M. (Eds.). **Handbook of industrial and organizational psychology**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1992. p. 571–650.

KAHN, W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of Management Journal**, v. 33, n. 4, p. 692–724, 1 dez. 1990.

KANT, I. **The critique of pure reason. (original work published 1781)**. New York: Cambridge University Press, 1998.

KARASEK, R. Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 285–308, 1979.

KARASEK, R. Demand/Control model: a social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development. In: STELLMAN, J. M. **Encyclopaedia of occupational health and safety**. Geneva: International Labour Office, 1998. p. 34.6-34.14.

KELLOWAY, K. Positive organizational scholarship. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 28, p. 1–3, 2011.

KEYES, C. L. M.; HAIDT, J. (Eds.). **Flourishing: positive psychology and the life well lived**. Washington, DC: American Psychological Association, 2003.

KHUMALO, I. P.; WISSING, M. P.; TEMANE, Q. M. Exploring the validity of the values-in-action inventory of strengths (VIA-IS) in an African context. **Journal of Psychology in Africa**, v. 18, n. 1, p. 133–142, 2008.

KOHN, M. L.; SCHOOLER, C. Job conditions and personality: a longitudinal assessment of

their reciprocal effects. **The American Journal of Sociology**, v. 87, n. 6, p. 1257–1286, 1982.

KRAMER, D. A. Wisdom as a classical source of human strength: conceptualization and empirical inquiry. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 19, n. 1, p. 83–101, mar. 2000.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 109–121, 2000.

LEE, R. T.; ASHFORTH, B. E. A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. **Journal of Applied Psychology**, v. 81, n. 2, p. 123–133, 1996.

LINDSTRÖM, K. et al. **User's guide for the QPS Nordic: General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work**. Copenhagen, 2000.

LINLEY, P. A. et al. Character strengths in the United Kingdom: the VIA Inventory of Strengths. **Personality and Individual Differences**, v. 43, p. 341–351, 2007.

LINLEY, P. A. et al. Using signature strengths in pursuit of goals: effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. **International Coaching Psychology Review**, v. 5, n. 1, p. 6–15, 2010.

LITTMAN-OVADIA, H.; LAVY, S. Character strengths in Israel: Hebrew adaptation of the VIA inventory of strengths. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 28, n. 1, p. 41–50, 2012.

LITTMAN-OVADIA, H.; STEGER, M. Character strengths and well-being among volunteers and employees: toward an integrative model. **The Journal of Positive Psychology**, v. 5, n. 6, p. 419–430, nov. 2010.

LORENZO-SEVA, U.; TIMMERMAN, M. E.; KIERS, H. A. L. The hull method for selecting the number of common factors. **Multivariate Behavioral Research**, v. 46, n. 2, p. 340–364, 11 abr. 2011.

LOUNSBURY, J. W. et al. An Investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. **Individual Differences Research**, v. 7, n. 1, p. 52–69, 2009.

LOURO, G. L. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOZANO-PAZ, C. R.; REYES-BOSSIO, M. Docentes universitarios: una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 11, n. 1, p. 134–148, 16 maio 2017.

LUTHANS, F. The need for and meaning of positive organizational behavior. **Journal of Organizational Behavior**, v. 23, n. 6, p. 695–706, 1 set. 2002.

LUTHANS, F.; AVOLIO, B. J. Authentic leadership development. In: CAMERON, K. S.; DUTTON, J.; QUINN, R. E. (Eds.). **Positive organizational scholarship**. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2003. p. 241–261.

LUTHANS, F.; YOUSSEF-MORGAN, C. M.; AVOLIO, B. J. **Psychological Capital and beyond**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.

LUTHANS, F.; YOUSSEF, C. M. Emerging positive organizational behavior. **Journal of Management**, v. 33, n. 3, p. 321–349, 2007.

LUTHANS, F.; YOUSSEF, C. M.; AVOLIO, B. J. **Psychological Capital: developing the human competitive edge**. New York, NY: Oxford University Press, 2007.

MACDONALD, C.; BORE, M.; MUNRO, D. Values in action scale and the Big 5: an empirical indication of structure. **Journal of Research in Personality**, v. 42, n. 4, p. 787–799, 2008.

MAGNAN, E. DOS S. et al. Normatização da versão Brasileira da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 2, p. 133–140, 2016.

MÄKIKANGAS, A. et al. Does personality matter? a review of individual differences in occupational well-being. In: AB BAKKER (Ed.). **Advances in positive organizational psychology**. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2013. p. 107–143.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Organizational Behavior**, v. 2, n. 2, p. 99–113, abr. 1981.

MASLACH, C.; JACKSON, S.; LEITER, M. **The Maslach burnout inventory**. 3 ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York: Harper, 1954.

MEIJMAN, T. F.; MULDER, G. Psychological aspects of workload. In: DRENTH, P. J.; THIERRY, H.; de WOLFF, C. J. (Eds.). **Handbook of work and organizational psychology**. 2 ed. Erlbaum: Hove, 1998. p. 5–33.

MINAYO, M. C. D. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239–262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SESU/MEC. **Manual de verificação in loco das condições institucionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

MOJSA-KAJA, J.; GOLONKA, K.; MAREK, T. Job burnout and engagement among teachers: worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. **International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health**, v. 28, n. 1, p. 102–119, 2015.

NERSTAD, C. G. L.; RICHARDSEN, A. M.; MARTINUSSEN, M. Factorial validity of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) across occupational groups in Norway. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 51, n. 4, p. 326–333, dez. 2009.

NIEMIEC, R. M. VIA character strengths: research and practice (the first 10 years). In: KNOOP, H. H.; DELLE FAVE A. (Eds.). **Well-being and cultures: perspectives on positive**. New York: Springer, 2013. p. 11–29.

NOGUEIRA, E. **Escala de Forças de Caráter e a relação com o suporte familiar e social: evidências de validade**. Itatiba: USF, 2016. Dissertação, Instituto de Psicologia, Universidade São Francisco, 2016.

NORMAN, S. M. et al. The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 17, n. 4, p. 380–391, 18 nov. 2010.

NORONHA, A. P. P.; BARBOSA, A. J. G. Forças e virtudes: escala de forças de caráter. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Avaliação em psicologia positiva: técnicas e medidas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

NORONHA, A. P. P.; BATISTA, H. H. V. **Escala de Forças de Caráter e estilos parentais: um estudo correlacional**. In: Iniciação Científica – PIBIC, 2015, Itatiba, Universidade São Francisco.

NORONHA, A. P. P.; ZANON, L. L. D.; ZANON, C. Internal structure of the characters strengths scale in Brazil. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 20, n. 2, p. 229–235, 2015.

NURULLAH, A. S. Received and provided social support: a review of current evidence and future directions. **American Journal of Health Studies**, v. 27, n. 3, p. 173–188, 2012.

OLIVEIRA, C. et al. Bem-estar subjetivo: estudo de correlação com as forças de caráter. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 2, p. 177–185, 2016.

OPUNI, K. A.; WASHINGTON, K. E.; GIDDINGS, J. M. Impact of caring teachers and character values instruction on student achievement in inner-city middle schools. **Journal of Modern Education Review**, v. 2, n. 1, p. 2155–7993, 2012.

OVEJERO, M.; CARDENAL, V. **Character strengths with gender perspective. A study with a Spanish sample**. In: Second World Congress on Positive Psychology, 2011, Philadelphia.

PALUDO, S. DOS S.; KOLLER, S. H. Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 9–20, 2007.

PAREEK, S.; RATHORE, N. S. Gender differences in character strengths and virtues of teachers in higher education. **Indian Journal of Positive Psychology**, v. 7, n. 3, p. 312–317, 2016.

PARK, N.; PETERSON, C. Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. **Journal of Happiness Studies**, v. 7, n. 3, p. 323–341, set. 2006a.

PARK, N.; PETERSON, C. Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. **Journal of Adolescence**, v. 29, n. 6, p. 891–909, dez. 2006b.

PARK, N.; PETERSON, C. Character strengths: research and practice. **Journal of College and Character**, v. 10, n. 4, p. 1–10, 2009.

PARK, N.; PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. Strengths of character and well-being. **Journal of Social & Clinical Psychology**, v. 23, n. 5, p. 603–619, 2004.

PARK, N.; PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. **The Journal of Positive Psychology**, v. 1, n. July, p. 118–129, 2006.

PASSARELI, P. M.; SILVA, J. A. DA. Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 24, n. 4, p. 513–517, 2007.

PAULI, J. et al. Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 4, p. 72–85, 2017.

PEDROSO, J. P. P.; MASSUKADO-NAKATANI, M. S.; MUSSI, F. B. A relação entre o jeitinho brasileiro e o perfil empreendedor: possíveis interfaces no contexto da atividade empreendedora no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 4, p. 100–130, 2009.

PETERSON, C. **A primer in positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2006.

PETERSON, C.; PARK, N. Character strengths in organizations. **Journal of Organizational Behavior**, v. 27, n. September, p. 1149–1154, 2006.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

PICADO, L. **Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico: o papel dos esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores**. Lisboa: ULisboa, 2007. Tese, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. DAS G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINCOLINI, A. M. F.; HUTZ, C. S. Bem-estar subjetivo em famílias com histórico de abuso sexual intrafamiliar. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 3–22, 2012.

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 513–528, dez. 2011.

PUREZA, J. DA R. et al. Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 8, n. 2, p. 109–117, 2012.

PUTMAN, D. Psychological courage. **Philosophy, Psychiatry and Psychology**, v. 4, n. 1, p. 1–11, 1997.

REGO, A. Configurações motivacionais dos gestores e respectivos impactos nos subordinados. **Revista Portuguesa de Gestão**, v. I, p. 53–65, 1998.

REIJSEGER, G. et al. Ready, set, go! A model of the relation between work engagement and job performance. In: GONÇALVES, S. P.; NEVES, J. G. (Eds.). **Occupational health psychology: from burnout to well-being**. Rosemead, CA: Scientific & Academic Publishing, 2012. p. 289–306.

REIJSEGER, G. et al. Watching the paint dry: validation of the Dutch Boreout Scale. **Anxiety, Stress & Coping**, v. 26, n. 5, p. 508–525, 2013.

REVELLE, W.; ROCKLIN, T. Very simple structure: an alternative procedure for estimating the optimal number of interpretable factors. **Multivariate Behavioral Research**, v. 14, n. 4, p. 403–414, out. 1979.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Vinculos com a carreira e producao academica: comparando docentes de IES públicas e privadas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 6, p. 1011–1030, 2010.

RUCH, W. et al. Values in action inventory of strengths (VIA-IS) adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. **Journal of Individual Differences**, v. 31, n. 3, p. 138–149, jan. 2010.

RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In: VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A. M. (Eds.). **Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 38–58.

RUSSEL, J. A. A circumplex model of affect. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 39, n. 6, p. 1161–1178, 1980.

SAKS, A. M. Antecedents and consequences of employee engagement. **Journal of Managerial Psychology**, v. 21, n. 7, p. 600–619, out. 2006.

SAKURADA, P. K. C. O sucateamento da Universidade Pública: a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. **Universidade e Sociedade**, v. 59, p. 70–81, 2017.

SALANOVA, M. et al. The gain spiral of resources and work engagement: sustaining a positive worklife. In: BAKKER, A. B.; LEITER, M. P. (Eds.). **Work engagement: a handbook of essential theory and research**. New York: Psychology Press, 2010. p. 118–131.

SALES, S. D. **Motivação como ferramenta para a gestão das universidades federais brasileiras**. Florianópolis: UFSC, 2005. Tese, Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodología de la investigación**. 5. ed. México: McGraw-Hill, 2010.

SCHAUFELI, W. et al. Maslach Burnout Inventory - general survey. In: MASLACH C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. (Eds.). **The Maslach Burnout Inventory-test manual**. 3 ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

SCHAUFELI, W. What is engagement? In: TRUSS, C.; DELBRIDGE, R.; ALFES, K.; SHANTZ, A.; SOANE, E. (Eds.). **Employee engagement in theory and practice**. Inglaterra: Routledge, 2014.

SCHAUFELI, W. et al. The measurement of Engagement and burnout: a two sample confirmatory factor. **Journal of Happiness Studies**, v. 3, p. 71–92, 2002.

SCHAUFELI, W. Work engagement. What do we know and where do we go? **Romanian Journal of Applied Psychology**, v. 14, n. 1, p. 3–10, 2012.

SCHAUFELI, W. Engaging leadership in the job demands-resources model. **Career Development International**, v. 20, n. 5, p. 446–463, 2015.

SCHAUFELI, W. Applying the Job Demands-Resources model: a “how to” guide to measuring and tackling work engagement and burnout. **Organizational Dynamics**, v. 46, p. 120–132, 2017.

SCHAUFELI, W.; BAKKER, A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. **Journal of Organizational Behavior**, v. 25, n. 3, p. 293–315, 2004.

SCHAUFELI, W.; BAKKER, A. B.; SALANOVA, M. The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. **Educational and Psychological Measurement**, v. 66, n. 4, p. 701–716, 2006.

SCHAUFELI, W.; BAKKER, A. B. Work and well-being: towards a positive occupational health psychology. **Gedrag & Organisatie**, v. 14, n. 5, p. 229–253, 2001.

SCHAUFELI, W.; DIJKSTRA, P.; VAZQUEZ, A. C. **Engajamento no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SCHAUFELI, W.; SALANOVA, M. Work engagement: on how to better catch a slippery concept. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 20, n. 1, p. 39–46, 2011.

SCHAUFELI, W.; TARIS, T. A critical review of the job demands-resources model: implications for improving work and health. In: BAUER, G.; HÄMMIG, O. (Eds.). **Bridging occupational, organizational and public health**. Holanda: Springer, 2014. p. 43–68.

SCHLÖSSER, A. Interface entre saúde mental e relacionamento amoroso: um olhar a partir da psicologia positiva. **Pensando famílias**, v. 18, n. 2, p. 17–33, 2014.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. DOS. O estudo científico da felicidade e a promoção de saúde: revisão integrativa da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 3, p. 188–195, jun. 2010.

SCREMIN, G.; ISAIA, S. M. de A. Um estudo sobre funções docentes nas universidades privadas brasileiras e indicadores de qualidade. **Educação Unisinos**, v. 16, n. 1, p. 27–35, 2012.

SEIBEL, B. L.; DESOUSA, D.; KOLLER, S. H. Adaptação Brasileira e estrutura fatorial da Escala 240-item VIA Inventory of Strengths. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 20, n. 3, p. 371–383, 2015.

SELIGMAN, M. E. P. et al. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, v. 60, n. 5, p. 410–421, 2005.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5–14, 2000.

SELIGMAN, M. E. P.; RASHID, T.; PARKS, A. C. Positive psychotherapy. **American Psychologist**, v. 61, n. 8, p. 774–788, nov. 2006.

SHIMAZU, A. et al. Work engagement in Japan: validation of the Japanese version of the

Utrecht Work Engagement Scale. **Journal of Applied Psychology: An international Review**, v. 57, n. 3, p. 510–523, 2009.

SHUCK, B. Integrative literature review: four emerging perspectives of employee engagement: an integrative literature review. **Human Resource Development Review**, v. 10, n. 3, p. 304–328, set. 2011.

SIEGEL, R. D.; ALLISON, S. M. Positive psychology: harnessing the power of happiness, mindfulness and personal strength. **Harvard Medical School Special Health Report**, p. 1–41, 2009.

SIEGRIST, J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 1, n. 1, p. 27–41, jan. 1996.

SIMBULA, S. **Burnout and work engagement among teachers: an application of the Job Demands-Resources Model**. Bolonha: Unibo, 2009. Tese, Departamento da Ciência da Educação, Universidade de Bolonha, 2009.

SINGH, K.; CHOUBISA, R. Empirical validation of values in action-inventory of strengths (VIA-IS) in Indian context. **Psychological Studies**, v. 55, n. 2, p. 151–158, 8 jun. 2010.

SIQUEIRA, M. M. M.; GOMIDE JR., S. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Eds.). **Psicologia, organização e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 300–328.

SKAKON, J. et al. Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. **Work and Stress**, v. 24, n. 2, p. 107–139, 2010.

SMART, N. **World philosophies**. New York: Routledge, 1999.

SMULDERS, P. De bevlogenheid van werknemers gemeten [Assessing employee's work engagement]. **TNO Special**, sep, p. 8-12, 2006.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STERNBERG, R. J. A balance theory of wisdom. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 4, p. 347–365, 1998.

TARIS, T.; SCHAUFELI, W. The job demand-resources model. In: CLARKE, S. et al. (Eds.). **The wiley blackwell handbook of the psychology of occupational safety and workplace health**. Chichester, Inglaterra: John Wiley & Sons, Ltd., 2016. p. 157–180.

TARIS, T.; VAN BEEK, I.; SCHAUFELI, W. The beauty versus the beast: On the motives of engaged and workaholic employees. In: HARPAZ, I.; SNIR, R. (Eds.). **Heavy work investment: its nature, sources, outcomes, and future directions**. New York: Taylor & Francis/Routledge., 2014. p. 121–138.

TAVARES, A. M. B. N.; AZEVEDO, M. A.; MORAIS, P. S. A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. **HOLOS**, v. 2, 2014.

TIMM, J. W.; STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Psicologia Positiva e bem-estar docente: estado de conhecimento. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 228–239, 2014.

- TOLEDO, G. L.; OVALLE, I. I. **Estatística Básica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- VAN DEN BROECK, A. et al. Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. **Work & Stress**, v. 22, n. 3, p. 277–294, jul. 2008.
- VAN VELDHOVEN, M. et al. Specific relations between psychosocial job conditions and job-related stress: a three-level analytic approach. **Work & Stress**, v. 16, n. 3, p. 207–228, 2002.
- VAZQUEZ, A. C. S. et al. Adaptation and validation of the Brazilian version of the Utrecht Work Engagement Scale. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 20, n. 2, p. 207–217, 2015.
- VAZQUEZ, A. C. S. et al. Avaliação do engajamento das pessoas com seu trabalho: a versão Brasileira da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (UWES). In: HUTZ, C. S. **Avaliação em psicologia positiva - técnicas e medidas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002.
- VIGODA-GADOT, E.; ELDOR, L.; SCHOHAT, L. M. Engage them to public service: conceptualization and empirical examination of employee engagement in public administration. **The American Review of Public Administration**, v. 43, n. 5, p. 518–538, 2012.
- WACHELKE, J. et al. Caracterização e avaliação de um procedimento de coleta de dados online (CORP). **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 1, p. 143–146, 2014.
- WALSTER, E.; WALSTER, W.; BERSCHIED, E. **Equity: theory and research**. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- WATSON, D.; CLARK, L. A. Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. **Psychological Bulletin**, v. 96, n. 3, p. 465–490, 1984.
- WOERKOM, M. VAN; OERLEMANS, W.; BAKKER, A. B. Strengths use and work engagement: a weekly diary study. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 25, n. 3, p. 384–397, 2016.
- WOODS, P. Intensification and stress in teaching. In: VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A. M. (Eds.). **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 115–138.
- XANTHOPOULOU, D. et al. The role of personal resources in the job demands-resources model. **International Journal of Stress Management**, v. 14, p. 121–141, 2007.
- YEARLEY, L. H. **Mencius and aquinas: theories of virtue and conceptions of courage**. Albany, NY: State University of New York Press, 1990.
- YI-WEN, Z.; YI-QUN, C. The Chinese version of the Utrecht Work Engagement Scale: an examination of reliability and validity. **Chinese Journal of Clinical Psychology**, v. 13, p. 268–270, 2005.
- YOUSSEF, C. M.; LUTHANS, F. Positive organizational behavior in the workplace: the impact of hope, optimism, and resilience. **Journal of Management**, v. 33, n. 5, p. 774–800,

2007.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: UFSC, 2009. Departamento de Ciências da Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, CAPES: UAB, 2009.

ZOHAR, D. Spiritually intelligent leadership. **Leader to Leader**, n. 38, p. 45–51, 2005.

ZOHAR, D.; MARSHALL, I. **QS: inteligência espiritual**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZOHAR, D.; MARSHALL, I. **Spiritual capital: wealth we can live by**. San Francisco, CA: Berrett Koehler Publisher, Inc, 2004.

ANEXO A - ESCALA DE FORÇAS DE CARÁTER

1. Numa escala de 1 a 10, indique o quanto você sabe dizer sobre si mesmo(a) no que se refere às suas características, às suas preferências, ao que lhe deixa feliz. Utilize a escala de 1 a 10, onde 1= Sabe dizer **pouco** sobre si; 10= Sabe dizer **muito** sobre si.

1= Sabe dizer pouco sobre si ←————→ 10= Sabe dizer muito sobre si									
1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/>	8. <input type="checkbox"/>	9. <input type="checkbox"/>	10. <input type="checkbox"/>

2. A seguir apresenta-se uma lista de afirmações, por favor indique quanto cada item se **assemelha a você**. Responda na escala variando de 0 até 4. Onde 0=Nada a ver comigo; 1=Um pouco a ver comigo; 2= Mais ou menos a ver comigo; 3= Muito a ver comigo; 4= Tudo a ver comigo.

Forças de Caráter	Nada a ver Comigo ←————→ Tudo a ver Comigo				
1. Sei o que fazer para que as pessoas se sintam bem.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
2. Trato todas as pessoas com igualdade.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
3. Faço as coisas de jeitos diferentes.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
4. Sou competente para dar conselhos.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
5. Ter que aprender coisas novas me motiva.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
6. Faço bons julgamentos, mesmo em situações difíceis.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
7. Penso em diferentes possibilidades quando tomo uma decisão.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
8. Sinto que a minha vida tem um sentido maior.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
9. Sou competente para analisar problemas por diferentes “ângulos”.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
10. Não minto para agradar as pessoas.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
11. Reconheço meus defeitos.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
12. Sou paciente.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
13. Viver é empolgante.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
14. Levo a vida com bom humor.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
15. Coisas boas me aguardam no futuro.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
16. Eu me sinto amado(a).	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
17. Não vejo o tempo passar quando estou aprendendo algo novo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
18. Sempre tenho muita energia.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
19. As pessoas confiam na minha capacidade de liderança.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
20. Expresso meus afetos com clareza.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
21. Gosto de fazer gentilezas para os outros.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
22. Tenho que agradecer pelas pessoas que	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.

Forças de Caráter	Nada a ver Comigo ← → Tudo a ver Comigo				
fazem parte da minha vida.					
23. Sinto uma forte atração por novidades.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
24. Consigo encontrar em minha vida motivos para ser grato(a).	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
25. Gosto de descobrir coisas novas.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
26. Não guardo mágoas se alguém me maltrata.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
27. Creio que amanhã será melhor que hoje.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
28. Acredito em uma força sagrada que nos liga um ao outro.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
29. Penso muito antes de tomar uma decisão.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
30. Crio coisas úteis.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
31. Penso que todo mundo deve dedicar parte de seu tempo para melhorar o local que habita.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
32. Perdoo as pessoas facilmente.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
33. Sou uma pessoa verdadeira.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
34. Consigo criar um bom ambiente nos grupos que trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
35. Enfrento perigos para fazer o bem.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
36. Analiso o que as pessoas dizem antes de dar minha opinião.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
37. Sou uma pessoa amorosa.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
38. Mantenho a calma mesmo em situações difíceis.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
39. Sei admirar a beleza que existe no mundo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
40. Não desisto antes de atingir as minhas metas.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
41. Ajo de acordo com meus sentimentos.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
42. Consigo fazer as pessoas sorrirem com facilidade.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
43. Sinto um encantamento por pessoas talentosas.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
44. Agradeço a cada dia pela vida.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
45. Não perco as oportunidades que tenho para aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
46. Sou uma pessoa que tem humildade.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
47. Eu me esforço em tudo que faço.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
48. Tenho ideias originais.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
49. Sei que as coisas darão certo.					
50. Acho que é importante ajudar os outros.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
51. Acreditar em um ser superior dá sentido à minha vida.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
52. Persisto para conquistar o que desejo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.

Forças de Caráter	Nada a ver Comigo ←————→ Tudo a ver Comigo				
	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
53. Eu me sinto cheio(a) de vida.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
54. Penso que a vingança não vale a pena.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
55. Sou uma pessoa bastante disciplinada.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
56. Não ajo como se eu fosse melhor do que os outros.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
57. Corro riscos para fazer o que tem que ser feito.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
58. As regras devem ser cumpridas por todos.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
59. Tenho muita facilidade para perceber os sentimentos das pessoas mesmo sem elas dizerem.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
60. Sou uma pessoa cuidadosa.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
61. Faço coisas concretas para tornar o mundo um lugar melhor para se viver.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
62. Tenho facilidade para organizar trabalhos em grupos.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
63. Consigo ajudar pessoas a se entenderem quando há uma discussão.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
64. Tenho facilidade para fazer uma situação chata se tornar divertida.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
65. Costumo tomar decisões quando estou ciente das consequências dos meus atos.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
66. Dar é mais importante que receber.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
67. Eu me sinto bem ao fazer a coisa certa mesmo que isso possa me prejudicar.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
68. Sou uma pessoa justa.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
69. Sempre quero descobrir como as coisas funcionam.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
70. Tenho muitos amores.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.
71. Mantenho minha mente aberta.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.

ANEXO B – ESCALA DE APLICABILIDADE DAS FORÇAS DE CARÁTER

Dentre as **forças de caráter pessoal** apresentadas a seguir, indique o grau de frequência com que você precisa utilizá-las nas suas atividades no dia a dia de trabalho. Sendo 0=Nunca; 1=Quase nunca; 2=Raramente; 3= Algumas vezes; 4= Frequentemente; 5= Com muita frequência; 6= Sempre.

Forças de Caráter	Nunca ←—————→ Sempre						
	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
1. Ter interesse pelas experiências por sua própria definição; Buscar temas e tópicos fascinantes; Explorar; Descobrir.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
2. Procurar desenvolver novas habilidades e tópicos de conhecimento por conta própria ou meio formal.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
3. Pensar e examinar as situações/coisas de diferentes perspectivas ou ângulos; Procurar ativamente por evidências contra as crenças dominantes, e pesar essa evidência de forma justa; Autorizar-se a mudar de ideia quando necessário.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
4. Analisar as situações com discernimento; Ser capaz de dar conselhos sábios a outras pessoas; Possuir formas de ver o mundo que faça sentido para si e para outros indivíduos.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
5. Pensar em formas inovadoras para conceituar e fazer as coisas; Incluir originalidade e inventividade.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
6. Enfrentar as adversidades sem medo; Agir com convicção, baseando-se no que acreditar ser certo; Não temer ameaças, desafios, ou mesmo dor.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
7. Terminar o que se começa, mesmo existindo obstáculos; No entanto, não significa perseguir obsessivamente metas inatingíveis.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
8. Expressar-se genuinamente, com verdade; Agir de maneira sincera.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
9. Encarar a vida com entusiasmo, animação e energia.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
10. Ter generosidade, cuidado, compaixão, amor altruísta e delicadeza; Fazer boas ações; Estar atento ao próximo.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
11. Valorizar relações íntimas e próximas com os outros; Está associado à capacidade de amar e ser amado.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
12. Processar informação emocional; Agir sabiamente em relacionamentos; Identificar conteúdo emocional nas expressões e gestos dos outros e usar essa informação para facilitar as interações.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.

Forças de Caráter	Nunca ←—————→ Sempre						
	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
13. Tratar todas as pessoas de acordo com noções de equidade e justiça.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
14. Integrar atributos cognitivos e de temperamento que promovem orientação para influenciar e ajudar os outros; Dirigir e motivar as ações para o sucesso coletivo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
15. Possuir responsabilidade social, ser leal e saber trabalhar em equipe; Implica identificação e comprometimento com o bem comum que vai além do interesse pessoal.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
16. Perdoar os indivíduos que erraram; Conceder uma segunda chance às pessoas.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
17. Deixar que as realizações apareçam por si.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
18. Ter cuidado com as escolhas; Não dizer ou fazer coisas que possam ser passíveis de arrependimento.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
19. Exercer controle sobre as respostas (inclusive impulsos e emoções extremas); Ser disciplinado.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
20. Perceber e apreciar a beleza, a excelência e/ou o desempenho de habilidades em vários domínios da vida.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
21. Estar atento e grato pelas coisas boas que acontecem.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
22. Esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançá-lo; Acreditar que um bom futuro é algo que pode ser conquistado.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
23. Ter visão alegre da adversidade que permite a alguém ver seu lado leve e, com isso, sustentar o bom humor.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
24. Possuir crenças coerentes a respeito do significado do universo e do seu lugar nele, bem como de crença em um propósito maior.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.

ANEXO C – ESCALA UTRECHT DE ENGAJAMENTO NO TRABALHO

Em relação ao **engajamento no trabalho**, qual o grau de frequência com que as afirmações a seguir ocorrem em seu trabalho. Utilize a escala de 1 até 6 em que 0=Nunca; 1=Quase nunca; 2=Raramente; 3= Algumas vezes; 4= Frequentemente; 5= Com muita frequência; 6= Sempre.

Engajamento no Trabalho	Nunca ←————→ Sempre						
1. No meu trabalho, sinto que estou cheio de energia.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
2. Eu considero meu trabalho cheio de significado e propósito.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
3. O tempo voa enquanto estou trabalhando.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
4. No meu trabalho, sinto-me forte e cheio de vigor.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
5. Sou entusiasmado com meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
6. Quando estou trabalhando, esqueço tudo ao meu redor.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
7. Meu trabalho me inspira.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
8. Tenho vontade de ir para o trabalho quando levanto de manhã.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
9. Sinto-me feliz quando estou intensamente envolvido no trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
10. Tenho orgulho do trabalho que realizo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
11. Eu fico absorvido com meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
12. Eu posso me manter trabalhando por períodos de tempos muito longos.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
13. Para mim o meu trabalho é desafiador.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
14. Sinto-me tão empolgado que me deixo levar quando estou trabalhando.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
15. Eu consigo me adaptar mentalmente às situações difíceis no meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
16. É difícil desligar-me do meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
17. Em relação ao meu trabalho, sou persistente mesmo quando as coisas não dão certo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.

ANEXO D – ESCALA DE RECURSOS E DEMANDAS DE TRABALHO

Avalie o grau de frequência das afirmações a seguir referente à maneira como você se “**sente em relação ao seu trabalho**”. Utilize a escala de 1 até 6 em que 0= Nunca; 1= Quase nunca; 2= Raramente; 3= Algumas vezes; 4= Frequentemente; 5= Com muita frequência; 6= Sempre

Recursos e Demandas de Trabalho	Nunca ← → Sempre						
1. O trabalho que realizo me exige muito emocionalmente.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
2. Meu trabalho requer muita atenção e concentração.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
3. Meu trabalho exige constante raciocínio e atualização.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
4. Sinto que me é imposta a interação com colegas e superiores mesmo quando não desejo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
5. Meu trabalho é fisicamente exigente.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
6. As condições físicas do local onde trabalho (luz, temperatura, segurança, material) são adequadas para as tarefas que realizo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
7. É difícil balancear o trabalho com minha vida pessoal.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
8. Preciso trabalhar em um ritmo muito rápido.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
9. Trabalho excessivamente.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
10. Tenho pouco trabalho para fazer.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
11. Considero o ritmo das mudanças no meu trabalho acelerado.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
12. Considero lenta a implementação de mudanças no meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
13. Concordo com as mudanças que estão ocorrendo na minha organização.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
14. Fui impedido de executar meu trabalho adequadamente em função de regras que considero desnecessárias.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
15. Fui exposto a algum tipo de assédio moral ou sexual no trabalho nos últimos 12 meses.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
16. Recebi solicitações de tarefas incompatíveis com minha função.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
17. Há conflitos pessoais entre os membros de minha equipe de trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
18. Tenho oportunidades de contatar os meus superiores de forma rápida e tranquila.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
19. Sinto-me bem com a cultura organizacional da empresa em que trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.

Recursos e Demandas de Trabalho	Nunca ← → Sempre						
20. Posso contar com meus colegas de trabalho para me ajudar ou dar apoio quando preciso.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
21. Sinto que meu trabalho é reconhecido e valorizado pelo meu supervisor/superior.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
22. Sinto facilidade em trabalhar com minha equipe.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
23. Coopero efetivamente com minha equipe de trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
24. Está suficientemente claro o que preciso fazer no meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
25. Consigo entregar a qualidade de trabalho que é esperada pelas pessoas em minha organização.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
26. Sinto reconhecimento em meu trabalho (por colegas, cidadãos, alunos).	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
27. Posso escolher o modo como irei executar meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
28. Meu trabalho atual é compatível com o que posso realizar.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
29. Desempenho diferentes tipos de tarefas no meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
30. Participo da tomada de decisão sobre assuntos relacionados diretamente com meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
31. Tenho oportunidades suficientes no trabalho para usar minhas habilidades e capacidades.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
32. Tenho todas as ferramentas (equipamentos, instrumentos, softwares) que preciso para realizar meu trabalho adequadamente.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
33. Sou informado adequadamente dos acontecimentos na organização.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
34. Meu trabalho contribui para os resultados e objetivos da organização.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
35. A forma de gerenciamento de minha instituição é confiável.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
36. Em minha opinião, as regras e os procedimentos no trabalho são aplicados de modo correto e justo.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
37. As atividades que realizo são condizentes com minha remuneração.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
38. Meus valores pessoais estão alinhados com os da organização para a qual trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
39. Recebo <i>feedback</i> (de colegas, alunos, líderes) sobre como faço meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.
40. Sempre aprendo coisas novas no trabalho.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.

Recursos e Demandas de Trabalho	Nunca ←—————→ Sempre						
41. Tenho a oportunidades de ascensão no meu trabalho.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
42. Minha chefia imediata (líder, supervisor) é capaz de entusiasmar a equipe com seus planos.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
43. Minha chefia imediata (líder, supervisor) delega tarefas e responsabilidades.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.
44. Minha chefia imediata (líder, supervisor) encoraja os membros da equipe a cooperar.	□0.	□1.	□2.	□3.	□4.	□5.	□6.

ANEXO E – QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE**1. Sexo:**

- 1. Feminino
- 2. Masculino

2. Idade: _____ anos**3. Estado Civil:**

- 1. Solteiro(a)
- 2. Casado(a)
- 3. Divorciado(a)
- 4. Viúvo(a)

4. Número de filhos: _____**5. Qual seu nível atual de formação**

- 1. Especialização Área: _____
- 2. Mestrado Área: _____
- 3. Doutorado Área: _____
- 4. Pós-doutorado Área: _____

6. Tipo de instituição em que trabalha:

- 1. Federal
- 2. Estadual
- 3. Privada

7. Tipo de regime de trabalho:

- 1. Dedicção exclusiva
- 2. 40 horas
- 3. 20 horas
- 4. Horista
- 5. Outro. Qual? _____

8. Área de atuação da sua unidade: _____**9. Tempo de docência:**

- 1. 1 a 5 anos
- 2. 6 a 10 anos
- 3. 11 a 15 anos
- 4. 16 a 20 anos
- 5. 21 a 25 anos
- 6. 26 a 30 anos

7. 31 a 35 anos

10. Unidade Federativa:

<input type="checkbox"/> 1.RS	<input type="checkbox"/> 2.AC	<input type="checkbox"/> 3.AL	<input type="checkbox"/> 4.AM	<input type="checkbox"/> 5.AP	<input type="checkbox"/> 6.BA	<input type="checkbox"/> 7.CE	<input type="checkbox"/> 8.DF
<input type="checkbox"/> 9.ES	<input type="checkbox"/> 10.GO	<input type="checkbox"/> 11.MA	<input type="checkbox"/> 12.MG	<input type="checkbox"/> 13.MS	<input type="checkbox"/> 14.MT	<input type="checkbox"/> 15.PA	<input type="checkbox"/> 16.PB
<input type="checkbox"/> 17.PE	<input type="checkbox"/> 18.PI	<input type="checkbox"/> 19.PR	<input type="checkbox"/> 20.RJ	<input type="checkbox"/> 21.RN	<input type="checkbox"/> 22.RO	<input type="checkbox"/> 23.RR	<input type="checkbox"/> 24.SC
<input type="checkbox"/> 25.SE	<input type="checkbox"/> 26.SP	<input type="checkbox"/> 27.TO	<input type="checkbox"/> 1. Capital		<input type="checkbox"/> 2. Interior		

Comentários:

Se desejar receber o resultado do estudo deixe seu e-mail: _____