

**FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A**

**IRACELI FACHETTI**

**A EXPOSIÇÃO À VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS  
EFEITOS SOBRE PROFESSORES**

**VITÓRIA  
2024**

**IRACELI FACHETTI**

**A EXPOSIÇÃO À VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS  
EFEITOS SOBRE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração -Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandrielem da Silva Rodrigues

**VITÓRIA  
2024**

**IRACELI FACHETTI**

**A EXPOSIÇÃO À VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS  
EFEITOS SOBRE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Gestão Escolar- Nível Profissionalizante.

Aprovada em 26 de julho de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof° Dr.: SANDRIELEM DA SILVA RODRIGUES**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

---

**Prof° Dr.: VITOR AZZARI VIEIRA**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

---

**Prof° Dr.: LARISSA ALVES SINCORÁ**  
**Instituto Federal Fluminense**

## RESUMO

A violência contra os professores no ambiente escolar é uma questão que tem ganhado crescente atenção nos últimos anos. As consequências dessa violência são graves, afetando não apenas a saúde física e mental dos docentes, mas também a qualidade do ensino e o clima escolar como um todo. Este estudo teve como objetivo analisar os impactos da exposição à violência no ambiente escolar na satisfação, engajamento, no apoio organizacional e na motivação para o trabalho e no senso de autoeficácia dos professores. Para cumprir esse objetivo, esse estudo adotou uma abordagem de pesquisa quantitativa, descritiva, com um corte transversal único e coleta de dados primários. A amostra foi composta por professores de diferentes níveis de ensino em escolas públicas no Brasil, selecionados de forma não probabilística e por conveniência. Para análise dos dados coletados, o estudo empregou a Modelagem de Equações Estruturais (SEM) com a técnica de Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM). Os resultados mostraram que a exposição à violência reduz a satisfação, o apoio organizacional e a motivação para o trabalho dos professores. Além disso, verificou-se que a exposição a violência no ambiente de trabalho, aumenta o senso de autoeficácia do professor. Já o efeito negativo da exposição a violência no engajamento no trabalho não pôde ser corroborado. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas mais eficazes tanto para os professores quanto para o contexto educacional brasileiro como um todo.

**Palavras-chave:** violência, professores, satisfação, engajamento, autoeficácia, apoio organizacional, motivação, escola, trabalho.

## **ABSTRACT**

Violence against teachers in the school environment is an alarming issue that has gained increasing attention in recent years. The consequences of this violence are serious, affecting not only the physical and mental health of teachers, but also the quality of teaching and the school climate as a whole. This study aimed to analyze the impacts of exposure to violence in the school environment on satisfaction, engagement, organizational support, work motivation and teachers' sense of self-efficacy. To achieve these objective, this study adopted a quantitative, descriptive, cross-sectional research approach and primary data collection. The sample consisted of teachers from different levels of education in public schools in Brazil, selected in a non-probabilistic manner and by convenience. To analyze the collected data, the study employed Structural Equation Modeling (SEM) with the Partial Least Squares technique (PLS-SEM). The results showed that exposure to violence reduces teachers' satisfaction, organizational support, and motivation for work. In addition, it was found that exposure to violence in the workplace increases teachers' sense of self-efficacy. The negative effect of exposure to violence on work engagement could not be corroborated. It is expected that the results of this study will contribute to the development of more effective strategies and public policies for both teachers and the Brazilian educational context as a whole.

**Keywords:** violence, teachers, satisfaction, engagement, self-efficacy, organizational support, motivation, school, work.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
2.1 VIOLÊNCIA NO LOCAL DE TRABALHO DO PROFESSOR .....	11
2.2 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NA SATISFAÇÃO COM O TRABALHO .....	14
2.3 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NO ENGAJAMENTO NO TRABALHO .....	15
2.4 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NO SENSO DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR .....	16
2.5 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NO APOIO ORGANIZACIONAL .....	18
2.6 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NA MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO .....	20
2.7 MODELO DE MENSURAÇÃO .....	22
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>24</b>
3.1 FONTE E COLETA DE DADOS .....	24
3.2 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	27
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>30</b>
4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA .....	30
4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO .....	32
4.3 RESULTADO DO MODELO ESTRUTURAL .....	42
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>47</b>
<b>6 CONCLUSÕES</b> .....	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>58</b>
<b>APÊNDECE A – QUADRO DE CONSTRUTOS</b> .....	<b>78</b>
<b>APÊNDECE B – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>84</b>

## Capítulo 1

### 1 INTRODUÇÃO

Ataques e episódios de violência nas escolas têm crescido significativamente no Brasil (BBC News Brasil, 2023). Dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) revelam que o Brasil figura entre os países com índices de violência contra professores mais elevados do mundo. Além disso, os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) mostram que 15,5% dos gestores escolares relataram presenciar algum tipo de discriminação contra algum membro da comunidade escolar.

Apesar da violência afetar negativamente a todos que se encontram no espaço escolar, os professores estão, sem dúvida, entre os mais afetados (OCDE, 2019). A violência contra professores é um fenômeno globalmente reconhecido e amplamente documentada em todo o mundo, conforme evidenciado em estudos, como os de Berg & Cornell (2016) e Moon & McCluskey (2020). Segundo, Berg & Cornell (2016) e Moon & McCluskey (2020), a agressão contra os professores é um fenômeno preocupante que tem implicações profundas no ambiente escolar. A correlação entre a agressão direcionada aos educadores e o consequente esgotamento e afastamento da profissão docente é evidente. Muitos educadores compartilham suas experiências de agressões por parte dos alunos, revelando os efeitos prejudiciais sobre sua saúde mental e bem-estar no trabalho. Os professores, alvos dessas agressões, enfrentam níveis aumentados de angústia e uma sensação reduzida de segurança.

Nos Estados Unidos, a gravidade da violência contra professores é alarmante, como evidenciado pelo trabalho realizado pela American Psychological Association. O grupo de trabalho constatou que impressionantes oitenta por cento dos professores

relataram ter sido vítimas de uma ou mais formas de violência. Mesmo durante o período em que grande parte do ensino ocorreu remotamente devido à pandemia da COVID-19, a violência dos estudantes contra os funcionários escolares persistiu em níveis significativos. McMahon et al. (2022) revelou que, durante esse período, cerca de um terço dos professores pesquisados sofreram algum tipo de ato violento, destacando a persistência desse desafio mesmo em circunstâncias excepcionais.

Não menos alarmante, uma pesquisa conduzida pela NASUWT (2021) revelou dados consideráveis sobre a violência contra professores no Reino Unido. De acordo com esse estudo, seis por cento dos professores entrevistados relataram terem sido vítimas de violência física praticada por estudantes no ano anterior. Além disso, dez por cento dos educadores afirmaram terem sido alvo de ameaças de violência física, enquanto significativos trinta e oito por cento sofreram algum tipo de abuso verbal. Esses números destacam a frequência e a diversidade dos incidentes de violência enfrentados pelos professores britânicos.

É relevante enfatizar que, apesar do aumento notável da violência no ambiente escolar (OCDE, 2019) e de sua evidente influência nas vidas dos professores, a literatura acadêmica ainda carece de uma compreensão aprofundada sobre o tema. Em especial, nota-se que há uma limitada preocupação sobre a compreensão dos impactos no professor da exposição deste à violência escolar (Moon & McCluskey, 2020; Reddy et al., 2013).

Enquanto vários estudos exploraram tópicos relacionados, como o impacto da violência nas escolas (Dinkes et al., 2009) e o papel do apoio organizacional (Qiu et al., 2020; Choi, 2006) ou da motivação (Wang et al., 2023; Fried et al., 2015) no ambiente de trabalho, poucos se concentraram na interseção desses fatores em



relação aos educadores (McMahon et al, 2023; Yang et al., 2018; Espelage et al., 2013).

A escassez de estudos sobre a violência contra professores no ambiente escolar pode ser atribuída a vários fatores. Primeiramente, a maioria das pesquisas sobre violência escolar tem tradicionalmente focado nos alunos, deixando os professores fora do escopo principal (Moon, 2019). Além disso, há uma subnotificação significativa de incidentes de violência contra professores, muitas vezes devido ao medo de represálias, estigmatização ou a crença de que essas situações são parte da profissão (Galand et al., 2018).

Políticas educacionais e programas de prevenção de violência tendem a priorizar a segurança dos alunos, com menos ênfase nas experiências dos docentes (Pagán, 2024). A falta de instrumentos padronizados para medir a violência contra professores e a variabilidade nas definições também contribuem para a dificuldade em realizar estudos comparativos e abrangentes sobre o tema (Silva & Negreiros (2020). Essa lacuna de pesquisa destaca a necessidade de maior atenção acadêmica e política para compreender e mitigar a violência contra professores, criando ambientes escolares mais seguros e de apoio.

Tendo isso em vista, o objetivo deste estudo é demonstrar as implicações da exposição dos professores à violência no contexto escolar, destacando seus efeitos negativos sobre a satisfação profissional (Ceballos & Carvalho, 2021; Devotto et al., 2020), o engajamento no trabalho (Bakker et al., 2023), o apoio organizacional percebido (Schaufeli, 2018; Vazquez & Hutz, 2018) e a motivação para o trabalho (Callefi et al., 2021; Ryan et al., 2021). Ademais, pretende-se investigar como essa exposição pode, paradoxalmente, contribuir para o aumento do senso de autoeficácia dos docentes (Ceballos & Carvalho, 2020). Ao explorar esses aspectos, o estudo

buscou fornecer uma compreensão profunda e integrada dos impactos da violência escolar sobre os professores, oferecendo subsídios essenciais para o desenvolvimento de políticas e práticas que visem à melhoria das condições de trabalho e do bem-estar dos profissionais da educação.

O estudo contribuiu significativamente tanto para o campo teórico quanto para a prática educacional. No âmbito teórico, este trabalho avançou as pesquisas existentes ao demonstrar de forma contundente os impactos negativos da exposição à violência no ambiente laboral sobre os docentes, com um enfoque especial naqueles que atuam na rede pública de ensino. Ao identificar e aprofundar a compreensão desses impactos, o estudo fornece uma base sólida para o desenvolvimento de novas teorias e modelos explicativos sobre a relação entre violência escolar e o bem-estar dos professores. No plano prático, a pesquisa oferece subsídios cruciais para a formulação de estratégias e políticas públicas mais eficazes, destinadas a apoiar professores e gestores no contexto educacional brasileiro. Adicionalmente, este estudo corrobora para que as instituições de ensino promovam um ambiente de apoio, oferecendo condições que capacitem os profissionais da educação a enfrentarem a violência de maneira mais resiliente. Tais medidas são essenciais para garantir o bem-estar e o desempenho dos docentes, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais seguro e propício para o bem-estar físico e mental dos profissionais da educação quanto ao ensino e à aprendizagem.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma. Inicialmente, apresenta-se uma revisão de literatura a respeito da violência no ambiente escolar. Na sequência, discute-se o efeito da exposição do professor à violência no contexto escolar na satisfação, no engajamento, no senso de autoeficácia, no apoio organizacional e na motivação para o trabalho do professor, bem como apresenta-se as hipóteses

correspondentes. Na sequência, a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados é descrita. Por fim, os resultados são apresentados e discutidos.

## Capítulo 2

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os estudos nos quais esta pesquisa está embasada. A primeira subseção compreende a violência no local de trabalho do professor. A segunda compreende as principais referências a respeito da relação entre o efeito da exposição do professor à violência na satisfação com o trabalho do professor. Na terceira subseção são apresentados os efeitos da exposição do professor à violência no engajamento com o trabalho do professor. Na quarta subseção, são discutidos os efeitos da exposição do professor à violência no senso de autoeficácia do professor. A quinta subseção argumenta o efeito da exposição do professor à violência no apoio organizacional e, na sexta e última subseção, é abordado o efeito da exposição do professor à violência na motivação para o trabalho.

#### 2.1 VIOLÊNCIA NO LOCAL DE TRABALHO DO PROFESSOR

A violência é um fenômeno complexo com múltiplas facetas da qual abrange várias esferas da sociedade, não obstante também o ambiente escolar (Burer et al., 2015; Veenstra et al., 2014; Espelage et al., 2013). É importante compreender suas diversas manifestações, que abrangem não apenas a agressão física, mas também o impacto psicológico e emocional de ações específicas (Fernandes et al., 2018; Manavita, 2014).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014, p. 84), a violência é definida como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que

resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Complementarmente, Galtung (2018) divide a violência em três tipos: violência direta, violência estrutural e violência cultural. Sendo a violência direta aquela que envolve ações físicas ou verbais que causam danos imediatos. A violência estrutural refere-se a condições sociais, políticas ou econômicas que perpetuam desigualdades e privações. No que tange a violência cultural, relaciona-se às normas, aos valores e às crenças que justificam ou perpetuam a violência.

No contexto das escolas, a violência, comumente, pode se manifestar em práticas físicas e psicológicas (Fernandes et al., 2018; Manavita, 2014; Sungu, 2015; Ferriani et al., 2017). Dentre essas formas de violência, destacam-se ameaças (Vázquez et al., 2020; Moon & McCluskey, 2016), insultos (Levandoski et al., 2011), manifestações de racismo (McMahon et al., 2014), e a sensação de insegurança (Shoss, 2017; Santos Jr. & Dias, 2004). Conceitualmente, a ameaça pode ser definida como um fato, ação, gesto ou palavra que intimida ou aterroriza, envolvendo a expressão de intenção de causar dano físico, emocional ou material ao professor. Essas ameaças podem ser diretas, como alegações explícitas de violência, ou sutis, como insinuações de represálias (Martinez et al., 2016). No que se refere aos insultos, esses estão relacionados a palavras ou a ações que manifestam desrespeito, descaso ou desprezo em relação a um indivíduo. Eles podem incluir linguagem depreciativa, ofensas pessoais e zombarias (Mc Mahon et al., 2014). O racismo se caracteriza como um sistema arraigado de domínio e opressão que se baseia em uma lógica de hierarquização de grupos e populações com base na crença infundada de superioridade e inferioridade racial (Gomes, 2019, 2018). Nessa linha, Bonilla-Silva (2017) evidencia que o racismo não se limita a atitudes individuais, mas também está

enraizado em estruturas sociais e políticas que perpetuam a discriminação e a marginalização.

Estudo anteriores têm mostrado que a exposição à violência, como insultos, no local de trabalho pode prejudicar a autoestima e a autoconfiança da vítima (Ceballos & Carvalho, 2021; Piovezan & Ri, 2019). Além disso, receber insultos durante as atividades laborais reduz a motivação e o entusiasmo do trabalhador (Ancarani et al., 2018). Nessa mesma linha, a ocorrência de episódios de racismo, além de promover um ambiente de trabalho hostil (Kohli, 2019), também afeta o engajamento (Bakker et al., 2023a), a satisfação (Penin, 2009; Fernandes, 2018, Gomes, 2017, 2020) e o bem-estar emocional do trabalhador (Inácio et al., 2023; Berlanda, et al, 2019; Massa et al.,2016). Como resultado, percebe-se uma redução da eficiência desse trabalhador (Pereira et al.,2022). Alguns estudos mostram ainda que a exposição a violência é um fator que contribui diretamente para a insegurança no ambiente de trabalho (Favatto & Both, 2019). Vale ressaltar que, os indivíduos não precisam vivenciar a violência de forma direta para se sentirem inseguros no trabalho, ela pode ser altamente subjetiva (Galtung, 1990, Breevaart & Bakker, 2018). Em suma, um indivíduo pode sentir-se inseguro devido à percepção de risco (Shoss, 2017; Öztürk et al., 2017).

Em resumo, a exposição a violência no trabalho afeta profundamente a saúde mental dos professores, levando ao aumento dos níveis de estresse e ansiedade, reduzindo sua satisfação e engajamento no trabalho (Konda et al., 2020; Sungu, 2015). Portanto, compreender os efeitos da exposição a violência nos professores tem relevância, não apenas para o bem-estar desses profissionais, mas também para o sucesso das instituições de ensino e da sociedade como um todo (Fernandes & Silva; 2023). Tendo isso em vista, as próximas seções abordaram os efeitos negativos da exposição do professor à violência no contexto escolar.

## 2.2 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NA SATISFAÇÃO COM O TRABALHO

A satisfação do professor com o trabalho é um fator crítico que influencia tanto o desempenho das organizações quanto a vida pessoal desses trabalhadores (Chiavenato 2002; Favatto & Both, 2023) visto que, ela está diretamente relacionada ao bem-estar dos funcionários (Padovan, 2008; Siqueira, 2014). Várias definições foram propostas ao longo do tempo, como Locke (1969,1976), que define satisfação no trabalho como sendo um estado de ânimo favorável ou desfavorável que surge da avaliação que um trabalhador faz de suas atividades profissionais ou experiências de trabalho. Outras mais recentes conceituam satisfação no trabalho como um aspecto multidimensional, abrangendo aspectos como relacionamentos interpessoais, recompensas financeiras, desafios profissionais e equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (Spector, 2012; Martins & Santos, 2006). Nesse trabalho, considera-se a satisfação do professor com base na escala de Talis (2013) na qual satisfação é mensurada considerando duas dimensões: a satisfação com o ambiente de trabalho e a satisfação com a profissão.

Nesse estudo, hipotetiza-se que a exposição a violência no ambiente laboral, compromete a satisfação dos professores (Ceballos & Carvalho, 2021; Devotto et al., 2020). Isso porque episódios de violência criam um ambiente laboral negativo, o que tende a prejudicar a satisfação dos trabalhadores com seu trabalho (Ceballos & Carvalho, 2021; Totes et al., 2018). Além disso, outros estudos mostram que, educadores expostos a atos de violência física e agressão verbal experimentaram uma variedade de emoções negativas, como injustiça, arrependimento e medo (Berlanda et al., 2019). Esses sentimentos decorrentes da exposição à violência prejudicaram significativamente sua satisfação no trabalho, levando ao desgaste

profissional, desmotivação e um desejo crescente de mudar de emprego, além do aumento no absenteísmo (Trépanier et al., 2015; Grant et al., 2019).

Com base nessas descobertas, espera-se confirmar que a exposição a violência no ambiente escolar afete negativamente a satisfação do professor com o trabalho. Assim, a seguinte hipótese é proposta.

**H<sub>1</sub>**: A exposição à violência no local de trabalho afeta negativamente a satisfação do professor com o trabalho.

### 2.3 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NO ENGAJAMENTO NO TRABALHO

Nota-se que o engajamento no trabalho é um tema de crescente interesse para organizações e pesquisadores. Soane et al. (2012) expõe que, nas décadas passadas, o engajamento era frequentemente definido com base em atitudes do trabalhador em relação ao trabalho, como satisfação e comprometimento. Essas abordagens consideravam o engajamento como um estado psicológico positivo. Contudo, as visões contemporâneas reconhecem a complexidade do engajamento como sendo multidimensional (Kumar & Bagga, 2023). Nesse trabalho o engajamento do professor é mensurado por meio da escala de Griffin et al. (2007) que compreende que o engajamento abrange as dimensões: cognitiva, emocional e social que contemplam as relações com estudantes e colegas de trabalho.

O engajamento dos professores relaciona-se com o compromisso, empenho e entusiasmo dos educadores em suas responsabilidades com o ensino, com seus alunos e com seus colegas de trabalho (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2003; Shaw 2005 & Richman, 2006). A violência no trabalho nesse aspecto tem um impacto direto na capacidade de engajamento dos professores em sala de aula. Professores



que enfrentam episódios de violência podem experimentar níveis elevados de estresse ocupacional, ansiedade e desmotivação (Trépanier et al., 2015). Condições que podem afetar negativamente o envolvimento com os alunos, a qualidade do ensino e o bem-estar dos professores (Gonçalves & Oliveira, 2023; Brouskeli et al., 2018) questões entendidas como sendo parte do engajamento do professor no trabalho (Griffin et al., 2007).

Outros estudos têm demonstrado que a violência no ambiente laboral pode levar ao desengajamento moral, à medida que alguns professores culpam os alunos ou transferem a responsabilidade para as famílias (Tognetta et al., 2021). De modo geral, a violência no ambiente escolar aumentar a tensão e o estresse entre os professores, prejudicando suas interações acadêmicas e profissionais (Anderman et al., 2018). Ademais, quando os trabalhadores se sentem inseguros em relação à sua saúde ou estabilidade no emprego, eles tendem a manifestar menor comprometimento organizacional e engajamento no trabalho (Ashford et al., 1989; Ates & Ünal, 2021).

Com base nessas descobertas, espera-se ratificar que a exposição do professor à violência afete negativamente o engajamento desse com seu trabalho. Assim, a seguinte hipótese é proposta.

***H<sub>2</sub>***: A exposição à violência no local de trabalho afeta negativamente o engajamento do professor com seu trabalho.

## 2.4 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NO SENSO DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR

O senso de autoeficácia pode ser entendido como a crença na própria capacidade de realizar tarefas, sendo assim, considerado um preditivo importante do desempenho profissional (Bellibas & Liu, 2018; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Indivíduos com um elevado senso de autoeficácia são altamente motivados e tendem a engajar-se mais profundamente em suas tarefas profissionais diárias, a busca de desafios e a persistir diante das atrocidades (Soriano, 2022; Canabarro, 2018; Landy & Conte, 2016; Grant, 2013). No que tange à educação, o senso de autoeficácia dos professores refere-se à crença em sua capacidade de influenciar positivamente o aprendizado dos alunos (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). O que se relaciona diretamente ao seu estilo de ensino e suas estratégias pedagógicas (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ante as evidências apresentadas pelos pesquisadores, este estudo utilizará a escala de Klassen et al. (2013) para mensurar senso de autoeficácia dos professores. A referida escala mensura o senso de autoeficácia do professor por meio de três dimensões: eficácia relação com os alunos, eficácia no desenvolvimento de estratégias de ensino e eficácia na gestão das aulas.

Professores com um elevado senso de autoeficácia tendem a ser mais motivados e engajados no ensino (Skaalvik & Skaalvik 2014), conseguindo enfrentar desafios com confiança e dispostos a assumir abordagens inovadoras. Além de estarem fortemente associado à busca por oportunidades de desenvolvimento profissional (Tschannen-Moran & Johnson, 2009).

Vários estudos têm ressaltado a importância da autoeficácia como um elemento influente no comportamento dos professores em diversos cenários, inclusive na maneira como cultivam e melhoram os relacionamentos com os alunos, especialmente aqueles que apresentam maiores dificuldades (Zee & Koomen, 2016; Lima Júnior et al.,2022).

O fortalecimento da autoeficácia dos professores desempenha um papel fundamental na redução da violência escolar. Quando os professores têm uma crença sólida em suas próprias habilidades e capacidade de influenciar positivamente o

ambiente escolar, eles se tornam mais eficazes em lidar com situações desafiadoras e em promover um clima de respeito e cooperação entre os alunos (Burić & Macuka; 2018). Pesquisas mostram que professores em ambientes de violência escolar contribuem para a redução de comportamentos violentos e conflitos na sala de aula, quando possuem uma forte crença em suas capacidades (Ramos, 2015).

Escolas onde os alunos percebem os professores como eficazes geralmente demonstram índices mais baixos de violência entre os estudantes (Mucherah et al., 2018). A percepção de eficácia dos professores por parte dos alunos pode contribuir para um ambiente escolar mais seguro e harmonioso, onde os conflitos são resolvidos de forma efetiva e os alunos se sentem mais engajados no processo de aprendizagem. Além disso, a forma como os professores lidam com as demandas do ambiente conturbado pode influenciar diretamente sua capacidade de enfrentar o estresse relacionado ao trabalho (Pocinho & Capelo, 2009).

Nesse sentido, percebe-se que professores em um ambiente de violência precisam elevar seu senso de autoeficácia para lidar com os conflitos próprios desse ambiente. Com base nessas descobertas, espera-se comprovar que a exposição do professor à violência no trabalho afete positivamente seu senso de autoeficácia. Assim, a seguinte hipótese é proposta.

**H<sub>3</sub>:** A exposição à violência no local de trabalho afeta positivamente o senso de autoeficácia do professor.

## 2.5 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NO APOIO ORGANIZACIONAL

O apoio organizacional se refere à maneira como os funcionários percebem o grau de amparo oferecido pela organização e sua prontidão para prestar assistência

quando necessário (Sabir et al. 2022; Setyoko et al. 2022). Conforme descrito por Patnaik et al. (2023), Putri et al. (2023) o apoio organizacional atua como medida em que os funcionários percebem que a organização valoriza suas contribuições e se preocupa com seu bem-estar.

Este trabalho propõe que a exposição à violência no local de trabalho resulta em uma percepção diminuída de apoio organizacional pelos empregados. Conforme indicado por estudos anteriores, incluindo Schaufeli (2018) e Vazquez & Hutz (2018), a violência no ambiente de trabalho—seja física, psicológica ou através de ameaças—geralmente acompanha um aumento nas demandas laborais e uma escassez de recursos. Essa combinação agrava os riscos de problemas psicossociais, como doenças ou esgotamento profissional. À medida que os funcionários percebem essa deterioração no ambiente de trabalho, sua sensação de serem apoiados pela organização diminui, reforçando o impacto negativo da violência no apoio organizacional.

Quando os professores são alvos de violência, eles podem sentir que a organização não está protegendo seu bem-estar psicológico e não está fornecendo o suporte necessário para lidar com a situação (Caesens et al., 2016). Essa falta de apoio organizacional pode intensificar os níveis de estresse no trabalho experimentados pelos funcionários (Lima & Souza, 2015), podendo minar a percepção de apoio organizacional dos funcionários e contribuir para um ambiente de trabalho mais estressante e prejudicial para o bem-estar dos trabalhadores. Este enfraquecimento do comprometimento reflete o impacto negativo de um ambiente de trabalho percebido como pouco suporte e inseguro. Com base no que foi discutido, espera-se evidenciar que à violência no local de trabalho afeta negativamente o apoio organizacional. Assim, a seguintes hipótese é proposta.

**H<sub>4</sub>:** A exposição à violência no local de trabalho afeta negativamente o apoio organizacional.

## 2.6 O EFEITO DA EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR À VIOLÊNCIA NA MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO

A motivação para o trabalho, pode ser conceituada como a disposição e a dedicação dos professores em suas atividades educacionais (Kyllyç & Yılmaz, 2019). Nesse estudo, a motivação para o trabalho é entendida como o grau de motivação dos professores em relação à sua carreira sendo essa mensurada pela motivação extrínseca, motivação intrínseca e motivação internalizada (Abdullah et al., 2023; Carneiro & Santos, 2023; Catanho, 2018; Moraes et al., 2007).

A motivação dos professores, emerge como um motor primordial para o sucesso e os resultados dos serviços educativos. Haja vista que o compromisso dos professores é fornecer compreensão, entendimento, habilidade para o enfrentamento de problemas e experiências aos alunos, desta forma a motivação docente torna-se uma questão de suma importância (Loice et al., 2020; Situma & Iravo, 2015).

Importante salientar que a motivação para o trabalho desempenha um papel crucial no ambiente organizacional, atuando como um catalisador essencial para o alcance dos objetivos da organização escolar. O principal propósito da motivação é assegurar que os funcionários desempenhem suas atividades de maneira proativa, eficiente e alinhada com as metas e valores da organização (Sağlam & Demir, 2015). Quando os colaboradores são motivados, há uma clara correlação com o desempenho organizacional, como indicado nos estudos de Lee & Raschke (2016).

Contudo, alguns estudos têm demonstrado que a exposição à violência no local de trabalho afeta negativamente a motivação dos empregados, gerando um ambiente

de medo e insegurança que compromete a saúde mental e o desempenho profissional (Callefi et al., 2021). Funcionários que vivenciam ou testemunham atos de violência podem desenvolver ansiedade, estresse e depressão, resultando em uma diminuição significativa na motivação para desenvolver suas tarefas (Alves, 2022). Além disso, a constante preocupação com a segurança pessoal desvia a atenção e reduz a capacidade de concentração, prejudicando a produtividade (Konda et al., 2020; Reddy et al., 2018).

A falta de recursos e apoio adequados para lidar com a violência escolar pode ter um impacto significativo na motivação dos professores (Charlot, 2022). Ao lidar com os efeitos prejudiciais da violência na sala de aula, os professores muitas vezes se encontram frustrados e desmotivados (Silva & Assis, 2018). Esta situação é ainda mais complicada pela vulnerabilidade que os professores enfrentam em um ambiente educacional marcado pela insegurança e pelo medo, como apontado por Rodrigues (2018).

Ao se sentirem impotentes diante dos desafios persistentes da violência, os professores enfrentam dificuldades adicionais para estabelecer uma relação pedagógica eficaz com os alunos. Especialmente quando esses alunos apresentam comportamentos desafiadores como resultado da exposição à violência, como observado por Pepe (2023). Essa dinâmica torna ainda mais difícil a criação de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, aumentando a frustração e a sensação de desamparo dos professores.

Nessa linha, Courcy et al. (2019) encontraram que a exposição à violência psicológica no trabalho está correlacionada com níveis mais baixos de compromisso afetivo no local de trabalho e maiores intenções de rotatividade. Com base nessas

investigações, espera-se que a exposição a violência no trabalho reduza a motivação do professor para o trabalho. Assim, a seguinte hipótese é proposta.

**H<sub>5</sub>**: A exposição à violência no local de trabalho afeta negativamente a motivação para o trabalho

## 2.7 MODELO DE MENSURAÇÃO

Como discutido, a exposição a violência afeta negativamente a satisfação, o engajamento, no apoio organizacional e na motivação para o trabalho, conforme evidenciado nas hipóteses 1, 2, 4 e 5. Adicionalmente, verifica-se se a exposição a violência afeta positivamente no senso de autoeficácia do professor, conforme hipótese 3. A seguir, apresenta-se o modelo de mensuração que expressa graficamente as hipóteses a serem testadas nesse estudo.

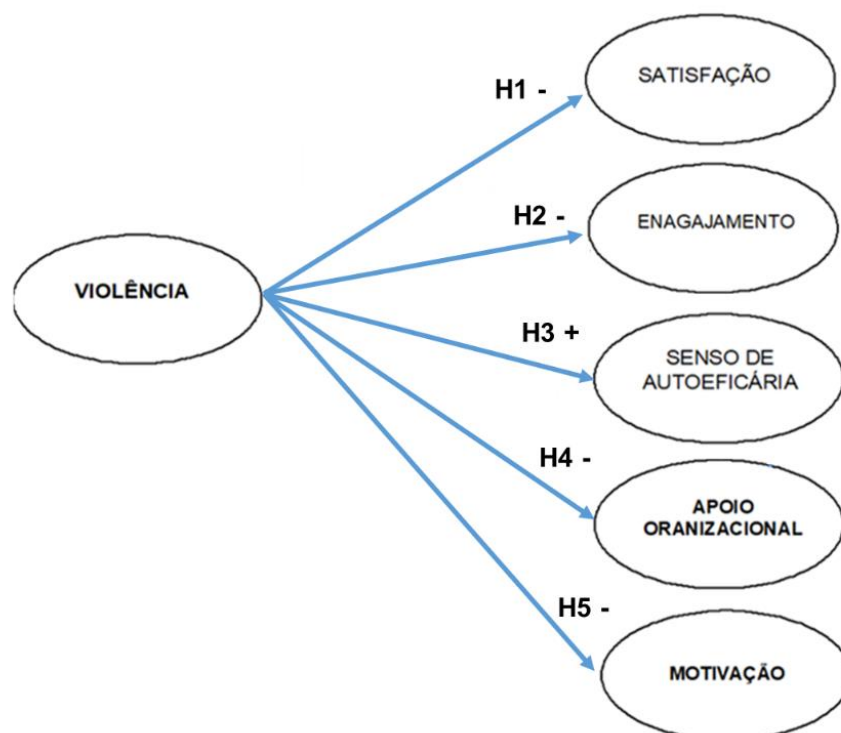


Figura 1: Modelo de Mensuração  
Fonte: Elaborado pela autora



## Capítulo 3

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo examinar o efeito da exposição à violência no ambiente escolar na satisfação, no engajamento, no senso de autoeficácia do professor, no apoio organizacional e na motivação para o trabalho. Foi realizada uma investigação de natureza quantitativa, caracterizada como descritiva, com corte transversal único, e com coleta de dados primários (Karasar, 2000).

Esta seção apresenta a metodologia que foi empregada para o desenvolvimento da pesquisa, sendo subdividida em três subseções. A primeira subseção esclarece qual o delineamento da pesquisa. A segunda descreve a fonte e forma de coleta de dados. E na terceira subseção são apresentados os procedimentos para o tratamento e análises dos dados.

#### 3.1 FONTE E COLETA DE DADOS

A amostra foi composta por professores de escolas públicas de diferentes níveis de ensino no Brasil. A seleção da amostra foi realizada de forma não probabilística, utilizando o critério de acessibilidade. Para a coleta dos dados primários, aplicou-se um questionário estruturado, disponibilizado on-line através da plataforma Google Forms.

A disseminação da pesquisa foi conduzida em uma abordagem abrangente, que utilizou tanto os meios digitais quanto as redes interpessoais. A divulgação nas plataformas sociais, incluindo Instagram, Facebook, WhatsApp e Telegram, de forma periódica (semana), utilização de vídeos para chamar a atenção em relação ao tema

e a importância da pesquisa, isso serviu como veículo primário para alcançar uma ampla audiência. Ademais, a divulgação por meio de contatos pessoais, amigos e colegas, bem como através do departamento de divulgação de pesquisa da FUCAPE Business School, fortaleceu a divulgação e o alcance da pesquisa dentro da comunidade acadêmica local.

Destaca-se que o período de coleta de dados foi definido entre 08/02/2024 e 08/05/2024, proporcionando uma janela de tempo adequada para reunir informações significativas e relevantes para a investigação em questão. Além disso, foram implementados controles para assegurar a confiabilidade e a validade dos resultados. Esses controles incluíram a aplicação de critérios padronizados para a seleção dos participantes, como a inclusão de professores com no mínimo cinco anos de experiência.

Foram utilizados instrumentos de medição validados, como questionários estruturados sobre a percepção de violência, escalas de estresse ocupacional e entrevistas semiestruturadas para aprofundar o entendimento dos impactos relatados. Procedimentos consistentes durante a coleta de dados minimizaram vieses e variáveis externas que poderiam interferir nos achados da pesquisa. Esta estratégia de disseminação diversificada visou garantir a representatividade dos dados coletados e promover uma participação ampla e variada por parte dos potenciais respondentes, contribuindo para a robustez e a validade dos resultados obtidos. O questionário completo encontra-se no “Apêndice B”.

No “Apêndice A” é apresentado o “Quadro de Construtos” no qual consta as variáveis e seus respectivos indicadores. Para mensurar as variáveis de interesse nesse estudo foram utilizadas as seguintes escalas.

- a) Escala de Exposição à Violência no Local de Trabalho (EEVT): A escala que foi utilizada para esse estudo é referente a uma escala coreana desenvolvida por Kim et al. (2018). Esta escala mensura o grau de exposição dos funcionários à violência dos clientes e à violência no ambiente de trabalho. Possui dez questões que foram adaptadas para a área da docência, especificamente, para a contemplar situações de violência com os professores por parte dos alunos, gestores e colegas de trabalho, no ambiente laboral.
- b) Escala de Engajamento do Professor no Trabalho (EEPT): A escala escolhida para medir esse construto de segunda ordem foi a Engaged Teachers' Scale (ETS) desenvolvida por Griffin et al, (2007). Ela mensura o engajamento no trabalho por meio de quatro construtos de ordem inferior: Engajamento Cognitivo (EEC), Engajamento Emocional (EE), Engajamento social: estudantes (ESSE) e o Engajamento Social com os Colegas (ESC). Essa escala possui dezesseis itens em sua totalidade, sendo cada construto de ordem inferior com quadro perguntas.
- c) Escala de Satisfação do Professor com o Trabalho (ESPT): desenvolvida por Talis (2013), a escala de satisfação profissional dos professores foi elaborada considerando duas dimensões: a satisfação com o ambiente de trabalho e a satisfação com a profissão. Essa escala possui duas dimensões, sendo a satisfação com o ambiente de trabalho (SAMB), com quatro itens, e a Satisfação com a profissão (SPROF) com quatro itens.
- d) Escala de Senso de Autoeficácia do Professor (ESAEP): Para a mensuração desse construto foi utilizada a escala Klassen et al, (2013), com 24 perguntas. Essa escala é composta por três dimensões distintas sendo elas: Eficácia no relacionamento com os alunos (SEPA), Eficácia na gestão da sala de aula

(SAEGSA), Eficácia nas estratégias de ensino (SAEEI). Cada dimensão possui oito perguntas.

- e) Escala de Motivação do Professor (EMP): A escala escolhida para medir a motivação do professor foi desenvolvida por Ugaddan & Park (2017). Esta escala mensura o grau de motivação dos professores em relação à sua carreira e é composta pela Motivação Extrínseca (EMEP) com seis perguntas, Motivação Intrínseca (EMIP) também com seis perguntas, Motivação Internalizada (EMIIP) apresentando quatro perguntas.
  
- f) Escala de Percepção de Suporte Organizacional (EPSO): A escala escolhida para medir este construto foi desenvolvida por Siqueira (1995) após adaptar e validar para o contexto brasileiro a escala original de Eisenberger et al. (1986). Esta escala avalia o quanto as pessoas percebem que a empresa em que trabalham se preocupa com seu bem-estar no local de trabalho.

Adicionalmente, busca-se caracterizar o perfil dos respondentes (os professores) com as seguintes questões sociodemográficas: gênero, idade, tempo de atuação no serviço público, renda, tipo de contrato (designação temporária, efetivo), escolaridade e a região do Brasil que exerce suas atividades laborais.

### 3.2 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para uma análise dos dados este estudo aplicou a Modelagem de Equações Estruturais (SEM) com a técnica de Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) (Hair et al., 2021). Esse procedimento compreende três estágios. O primeiro, Avaliação do Modelo de Mensuração (AMM), esse estágio subdivide a avaliação em três critérios

na avaliação de em três critérios: Confiabilidade Composta (CC), Coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e Correlação de Spearman ( $\rho_A$ )

O estágio de Avaliação do Modelo de Mensuração (AMM) é essencial para verificar se as medidas utilizadas serão válidas e distintas. Nele faz-se a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) na qual se verificará a validade da confluência dos dados. Isso envolve examinar a matriz de correlação entre as variáveis de interesse para garantir ao menos 50% da variabilidade dos indicadores dos construtos avaliados, ou seja, analisaremos a Variância Média Extraída (AVE) que deve ser superior a 0,5, juntamente avalia-se as cargas fatoriais no nível dos indicadores e remove-se os indicadores com cargas inferiores a 0,708.

O critério de Confiabilidade Composta (CC) contribuiu para discernir os valores 0,60 (abaixo) e 0,95 (alto), onde que respectivamente indica inconsistência enquanto houver repetições adicionais. No Coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) demonstra a coesão desses construtos, dos quais os valores de  $\alpha$  vão 0,60 e 0,90. Para verificar se as cargas fatoriais correspondem aos valores eminentes da Confiabilidade Composta (CC) e o Coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), foi empregada a Correlação de Spearman ( $\rho_A$ ) de Hair et al. (2021).

O segundo estágio respectivamente constituiu a “Validade Convergente e Discriminante” (Hair et al., 2021; Bido & Silva, 2019), o qual a validade convergente utiliza a Variância Média Extraída (AVE), o valor superior a 0,50 mostra que menos de 50% da variância entre os indicadores, dos quais sugere que os indicadores convergem para o construto em questão. Tomando-se de base dos procedimentos de Fornell e Larcker (1981), à validade discriminante, comparou-se com a raiz quadrada da AVE e as correlações entre os construtos. Importante salientar que a raiz quadrada da AVE deve ser maior do que as correlações entre construtos para garantir a validade

discriminante. Adicionalmente, utilizou-se a razão Heterotrait-Monotrait (HTMT) para verificar a validade discriminante, mantendo os valores abaixo de 0,90. Com a validade dos construtos confirmada, as hipóteses deste estudo foram avaliadas (Figura 1) empregando a técnica PLS-SEM (Hair et al. 2021), o que possibilitou identificar as relações entre as variáveis da amostra.

## Capítulo 4

### 4 ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

O perfil sociodemográfico consiste na caracterização de uma população ou amostra de estudo com base em variáveis sociais e demográficas, como gênero, idade, tempo de serviço, região e ocupação. Essa caracterização possibilitou uma compreensão aprofundada das características e dos contextos dos participantes, facilitando a interpretação dos dados coletados. Com base nos dados fornecidos na Tabela 1, apresenta-se uma análise descritiva das características sociodemográficas da amostra.

**TABELA 1 – CARACTERÍSTICA DA AMOSTRA**

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO			
Característica	Categoria	Frequência	%
Qual gênero você se identifica	Feminino	50	35,71
	Masculino	90	64,28
	Outros	0	0
Sua idade	Menos de 25 anos	5	3,57
	26 a 34 anos	24	17,14
	36 a 44 anos	57	40,71
	46 a 54 anos	38	27,14
	56 anos ou mais	16	11,44
Tempo em que trabalha em escola	Até 05 anos	49	35
	Entre 6 e 10 anos	13	9,28
	Entre 11 e 15 anos	27	19,28
	Entre 16 e 20 anos	22	15,71
	Acima 21 anos	29	20,73
Qual região do Brasil você exerce suas atividades funcionais?	Norte	7	5
	Nordeste	7	5
	Sul	4	2,85

	Sudeste	107	76,42
	Centro-Oeste	15	10,73
Cargo que ocupa da escola:	Diretor	2	1,42
	Coordenador Pedagógico	6	4,28
	Coordenador Disciplinar	7	5
	Pedagogo	4	2,85
	Professor Séries Iniciais	16	11,42
	Professor Séries Finais (6º ao 9º ano)	56	40
	Professor Séries Finais (Ensino Médio)	49	35

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito à identificação de gênero, os dados revelam que a maioria dos funcionários se identificam como sendo do gênero masculino, representando 64,28% do total. Quanto à amostra por idade, a faixa etária mais frequente é "36 a 44 anos", representando 40,71% do total. Isso sugere que uma proporção significativa dos funcionários está na faixa intermediária de idade. Em relação ao tempo de trabalho, os dados evidenciam que a categoria mais frequente é "Até 05 anos", representando 35% do total. Isso sugere que uma parcela significativa dos funcionários está no início de suas carreiras na área educacional, com até cinco anos de experiência profissional em escolas. Quanto à região brasileira em que exercem suas atividades funcionais, os dados indicam o "Sudeste" como a região predominante, representando 76,42% do total. Por fim, em relação aos cargos ocupados, observa-se que as categorias mais frequentes são "Professor Séries Finais (6º ao 9º ano)" e "Professor Séries Finais (Ensino Médio)", representando 40% e 35% do total, respectivamente.



## 4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO

Primeiramente a verificação dos dados deu-se utilizando a aplicação da análise fatorial confirmatória (AFC), com o intuito de examinar e confirmar o modelo de mensuração formulado. Nessa etapa, o foco estava na avaliação das cargas fatoriais, que representam a força das relações entre as variáveis observadas e os construtos subjacentes. Conforme a técnica sugerida por Hair et al. (2021), considera-se ideal que as variáveis dos construtos apresentem cargas fatoriais superiores a 0,708. Essas análises foram cruciais para determinar a adequação das variáveis do modelo e garantir sua robustez e confiabilidade.

Diante da não conformidade com os critérios estabelecidos, as variáveis com carga fatorial inferior a 0,708 foram excluídas, são elas: EEC4 (Escala de Engajamento cognitivo); EMEP1 (Escala de Motivação Extrínseca do Professor), EMIP2 (Escala de Motivação Intrínseca do Professor) e EMIP6 (Escala de Motivação Intrínseca do Professor); EMIIIP3 (Escala de Motivação Internalizada do Professor), EMIIIP4 (Escala de Motivação Internalizada do Professor); EMIP1 (Escala de Motivação Intrínseca do Professor), EMIP2 (Escala de Motivação Intrínseca do Professor), EMIP5 (Escala de Motivação Intrínseca do Professor); EPSO1 (Escala da Percepção do Apoio Organizacional), EPSO2 (Escala da Percepção do Apoio Organizacional), EPSO4 (Escala da Percepção do Apoio Organizacional), EPSO8 (Escala da Percepção do Apoio Organizacional); ESC2 (Engajamento social com os colegas), ESC4 (Engajamento social com os colegas); ESE2 (Engajamento social com os estudantes) ; EVT6 (Exposição à Violência no local de Trabalho), EVT10 (Exposição à Violência no local de Trabalho); SAEEI1 (Senso de autoeficácia nas estratégias de ensino) , SAEEI3 ((Senso de autoeficácia nas estratégias de ensino), SAEEI4 (Senso de autoeficácia nas estratégias de ensino), SAEEI6 (Senso de

autoeficácia nas estratégias de ensino); SAEGSA2 (Senso de autoeficácia na gestão da sala de aula), SAEGSA8 (Senso de autoeficácia na gestão da sala de aula); SAMB1(Satisfação com o ambiente de trabalho); SEPA1 (Senso de autoeficácia no relacionamento com os alunos), SEPA 2 (Senso de autoeficácia no relacionamento com os alunos), SEPA4 (Senso de autoeficácia no relacionamento com os alunos), SEPA7 (Senso de autoeficácia no relacionamento com os alunos), SEPA8 (Senso de autoeficácia no relacionamento com os alunos). A Matriz de Cargas Fatoriais, após a exclusão dos indicadores inferiores a 0,708, foi apresentada na Tabela 2. Constatou-se que, com a matriz de cargas fatoriais, o modelo atingiu a validade convergente no nível do indicador.

TABELA 2: MATRIZ DE CARGAS FATORIAIS CRUZADAS – CRITÉRIOS DE CHING PARA VALIDADE DISCRIMINANTE

	EE	EEC	EMEP	EMIIP	EMIP	EPSO	ESC	ESE	EVT	SAEEI	SAEGSA	SAMB	SEPA	SPROF
EE1	0,755	0,360	0,385	0,263	0,512	0,384	0,291	0,286	-0,161	-0,308	-0,373	0,509	-0,346	0,661
EE2	0,832	0,405	0,270	0,320	0,434	0,254	0,475	0,445	-0,169	-0,220	-0,269	0,497	-0,296	0,499
EE3	0,837	0,469	0,247	0,311	0,393	0,233	0,470	0,434	-0,042	-0,201	-0,236	0,441	-0,241	0,498
EE4	0,761	0,292	0,191	0,281	0,369	0,141	0,351	0,444	-0,075	-0,248	-0,273	0,400	-0,363	0,374
EEC1	0,369	0,788	0,166	0,195	0,249	0,051	0,276	0,418	-0,018	-0,101	-0,090	0,230	-0,231	0,289
EEC2	0,492	0,904	0,285	0,256	0,345	0,233	0,443	0,500	-0,031	-0,204	-0,195	0,419	-0,242	0,391
EEC3	0,328	0,812	0,221	0,221	0,215	0,148	0,411	0,520	-0,065	-0,106	-0,066	0,290	-0,111	0,232
EMEP3	0,271	0,241	0,864	0,447	0,531	0,621	0,258	0,274	-0,300	-0,112	-0,190	0,428	-0,145	0,336
EMEP4	0,273	0,214	0,894	0,462	0,579	0,736	0,269	0,163	-0,323	-0,155	-0,189	0,450	-0,192	0,390
EMEP5	0,358	0,254	0,826	0,369	0,548	0,611	0,323	0,127	-0,228	-0,281	-0,345	0,480	-0,298	0,416
EMIIP1	0,381	0,280	0,474	0,913	0,509	0,502	0,283	0,267	-0,216	-0,269	-0,332	0,429	-0,300	0,352
EMIIP2	0,257	0,188	0,391	0,852	0,434	0,365	0,338	0,136	-0,198	-0,065	-0,168	0,390	-0,179	0,328
EMIP3	0,345	0,302	0,489	0,395	0,769	0,586	0,332	0,305	-0,228	-0,281	-0,196	0,457	-0,243	0,348
EMIP4	0,434	0,228	0,651	0,476	0,832	0,601	0,313	0,267	-0,169	-0,169	-0,205	0,399	-0,284	0,428
EMIP6	0,483	0,237	0,339	0,374	0,722	0,376	0,314	0,316	-0,155	-0,283	-0,249	0,431	-0,375	0,476
EPSO3	0,120	0,131	0,561	0,305	0,376	0,721	0,209	0,124	-0,359	-0,059	-0,076	0,420	0,012	0,208
EPSO5	0,294	0,152	0,539	0,413	0,482	0,762	0,301	0,160	-0,397	-0,293	-0,317	0,467	-0,210	0,413
EPSO6	0,186	0,122	0,543	0,337	0,490	0,812	0,229	0,169	-0,345	-0,234	-0,225	0,457	-0,197	0,312
EPSO7	0,320	0,188	0,759	0,439	0,644	0,867	0,247	0,144	-0,442	-0,296	-0,326	0,491	-0,259	0,392
EPSO9	0,322	0,131	0,601	0,454	0,634	0,799	0,305	0,136	-0,282	-0,291	-0,312	0,556	-0,307	0,420
ESC1	0,466	0,387	0,329	0,296	0,369	0,268	0,891	0,456	-0,244	-0,178	-0,265	0,538	-0,246	0,376
ESC3	0,403	0,417	0,243	0,313	0,352	0,309	0,859	0,462	-0,068	-0,073	-0,131	0,463	-0,119	0,331
ESE1	0,404	0,502	0,124	0,204	0,323	0,111	0,430	0,777	0,001	-0,180	-0,064	0,300	-0,161	0,213
ESE3	0,390	0,352	0,117	0,044	0,196	0,063	0,405	0,709	0,095	-0,123	-0,055	0,252	-0,145	0,291
ESE4	0,368	0,460	0,250	0,275	0,345	0,238	0,380	0,822	-0,033	-0,191	-0,089	0,284	-0,160	0,240

Continua

Continuação

	EE	EEC	EMEP	EMIIP	EMIP	EPSO	ESC	ESE	EVT	SAEEI	SAEGSA	SAMB	SEPA	SPROF
EVT1	-0,140	-0,023	-0,278	-0,214	-0,288	-0,365	-0,104	0,096	0,769	0,242	0,272	-0,374	0,268	-0,269
EVT2	-0,064	0,000	-0,251	-0,194	-0,115	-0,357	-0,181	0,055	0,788	0,245	0,254	-0,340	0,228	-0,163
EVT3	-0,122	-0,014	-0,262	-0,193	-0,218	-0,394	-0,124	0,032	0,822	0,131	0,130	-0,334	0,171	-0,277
EVT4	-0,188	-0,163	-0,321	-0,195	-0,246	-0,419	-0,272	-0,121	0,744	0,246	0,287	-0,404	0,229	-0,281
EVT5	-0,027	0,028	-0,224	-0,087	-0,093	-0,261	-0,003	0,075	0,729	0,171	0,133	-0,215	0,125	-0,101
EVT7	-0,108	-0,052	-0,226	-0,137	-0,132	-0,374	-0,153	-0,013	0,816	0,127	0,175	-0,351	0,195	-0,210
EVT8	-0,129	0,040	-0,197	-0,093	-0,118	-0,308	-0,144	0,040	0,744	0,140	0,220	-0,321	0,161	-0,225
EVT9	-0,043	-0,025	-0,210	-0,297	-0,169	-0,268	-0,055	0,011	0,711	0,117	0,174	-0,258	0,154	-0,129
SAEEI2	-0,122	-0,072	-0,041	-0,025	-0,087	-0,113	0,012	-0,175	0,193	0,735	0,531	-0,135	0,530	-0,018
SAEEI5	-0,142	-0,076	-0,216	-0,212	-0,270	-0,334	-0,170	-0,188	0,158	0,797	0,574	-0,260	0,537	-0,191
SAEEI7	-0,353	-0,166	-0,168	-0,133	-0,275	-0,270	-0,126	-0,142	0,209	0,832	0,628	-0,307	0,602	-0,233
SAEEI8	-0,320	-0,207	-0,223	-0,239	-0,316	-0,239	-0,150	-0,190	0,205	0,817	0,604	-0,291	0,596	-0,175
SAEGSA1	-0,245	-0,038	-0,191	-0,226	-0,149	-0,203	-0,257	-0,002	0,205	0,552	0,812	-0,338	0,514	-0,208
SAEGSA3	-0,212	-0,130	-0,142	-0,204	-0,175	-0,232	-0,089	-0,008	0,167	0,580	0,754	-0,279	0,446	-0,187
SAEGSA4	-0,376	-0,133	-0,221	-0,221	-0,218	-0,206	-0,148	-0,040	0,213	0,508	0,759	-0,434	0,561	-0,281
SAEGSA5	-0,209	-0,039	-0,252	-0,274	-0,205	-0,279	-0,173	-0,098	0,211	0,579	0,761	-0,303	0,561	-0,209
SAEGSA6	-0,282	-0,149	-0,280	-0,139	-0,289	-0,332	-0,184	-0,170	0,270	0,598	0,766	-0,352	0,575	-0,318
SAEGSA7	-0,332	-0,185	-0,187	-0,288	-0,221	-0,260	-0,199	-0,078	0,202	0,559	0,738	-0,315	0,513	-0,251
SAMB2	0,368	0,327	0,339	0,282	0,300	0,468	0,414	0,259	-0,335	-0,120	-0,268	0,748	-0,138	0,348
SAMB3	0,388	0,320	0,512	0,326	0,450	0,542	0,502	0,270	-0,411	-0,309	-0,419	0,853	-0,367	0,385
SAMB4	0,634	0,304	0,421	0,498	0,558	0,474	0,478	0,347	-0,325	-0,324	-0,379	0,836	-0,335	0,662
SEPA3	-0,430	-0,244	-0,234	-0,240	-0,426	-0,241	-0,242	-0,226	0,171	0,565	0,620	-0,378	0,884	-0,326
SEPA5	-0,289	-0,184	-0,112	-0,219	-0,291	-0,147	-0,164	-0,119	0,226	0,521	0,522	-0,290	0,805	-0,326
SEPA6	-0,255	-0,162	-0,267	-0,243	-0,245	-0,260	-0,125	-0,155	0,264	0,710	0,606	-0,230	0,832	-0,248
SPROF1	0,515	0,240	0,362	0,294	0,416	0,371	0,314	0,248	-0,125	-0,288	-0,372	0,508	-0,375	0,796
SPROF2	0,606	0,316	0,365	0,336	0,457	0,359	0,358	0,289	-0,139	-0,118	-0,179	0,537	-0,224	0,871
SPROF3	0,516	0,337	0,366	0,273	0,374	0,320	0,391	0,363	-0,271	-0,123	-0,231	0,438	-0,278	0,788
SPROF4	0,463	0,314	0,346	0,348	0,495	0,415	0,253	0,129	-0,393	-0,140	-0,259	0,428	-0,278	0,792

Nota 1: Todas as cargas fatoriais são significantes a 1%. Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora. Legenda: Exposição à Violência no Local de Trabalho (EVT), Engajamento do Professor no Trabalho (EEPT), Engajamento cognitivo (EEC), Engajamento emocional (EE), Engajamento social: estudantes (ESE), Engajamento social: colegas (ESC), Engajamento social: estudantes (ESSE), Satisfação do Professor com o Trabalho (ESPT), Satisfação com o ambiente de trabalho (SAMB), Satisfação com a profissão (SPROF), Senso de Autoeficácia do Professor (ESAEP), Eficácia no relacionamento com os alunos (SEPA), Eficácia na gestão da sala de aula (SAEGSA), Eficácia nas estratégias de ensino (SAEEI), Motivação do Professor para o trabalho (EMP), Motivação Extrínseca (EMEP), Motivação Intrínseca (EMIP), Motivação Internalizada (EMIIP), Percepção do Apoio Organizacional (EPSO).

Na etapa seguinte, concentrou-se em verificar a validade convergente no nível do constructo por meio da AVE (Average Variance Extracted). Esta análise envolve a verificação da média da soma dos quadrados das cargas fatoriais. Os resultados são considerados satisfatórios quando a AVE é igual ou superior a 0,50, conforme sugerido por Hair et al. (2021). Nesta pesquisa, os números alcançados oscilaram de 0,587 a 0,795, indicando que os elementos subjacentes explicaram pelo menos metade da variação de seus indicadores, em consonância com as abordagens propostas por Hair et al. (2021). Esses resultados evidenciaram a presença de validade convergente no âmbito dos construtos.

Simultaneamente, verificou-se os valores para o Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e a Confiabilidade Composta ( $CC$ ) que devem ser  $> 0,70$  (Hair et al., 2021). Adicionalmente, foi avaliada a Correlação de Spearman ( $\rho_A$ ), a qual indica a força das relações entre as variáveis e normalmente está situada entre o Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e a Confiabilidade Composta ( $CC$ ) (Hair et al., 2021). Os valores podem ser vistos no final da Tabela 3. Apesar dos construtos EMIP, ESC e ESSE apresentarem  $\alpha$  menor que 0,7 e os EMIP e ESSE apresentarem  $\rho_A$  menor que 0,7, foi possível alcançar confiabilidade do modelo visto que em todos os casos  $\alpha < \rho_A < CC > 0,7$ .

Subsequente, foi realizada a análise da validade discriminante, que visa entender em que medida um construto se distingue dos demais. Inicialmente, a matriz de cargas cruzadas (ver Tabela 2) foi analisada para identificar se alguma variável apresentava uma carga fatorial mais elevada em um construto diferente do que em seu próprio construto no modelo. Corroborando com os achados de Bido & Silva (2019), todas as variáveis demonstraram uma contribuição significativa nos seus respectivos construtos, evidenciando a validade discriminante do estudo.

Posteriormente, foi dirigida a avaliação da validade discriminante conforme os princípios estipulados por Fornell e Larcker (1981). Segundo esses princípios, a discriminação válida é convencionalizada quando a AVE (variância média extraída) de cada componente é maior que a correlação desse componente com os demais elementos presentes na estrutura. Os resultados obtidos estão de acordo com os princípios definidos por Fornell e Larcker (1981), conforme ilustrado na Tabela 3.

TABELA 3: CONSISTÊNCIA INTERNA, VALIDADE CONVERGENTE, CRITÉRIOS DE FORNELL &amp; LARCKER PARA VALIDADE DISCRIMINANTE

	EE	EEC	EEPT	EMEP	EMIIP	EMIP	EMP	EPSO	ESAEP	ESC	ESE	ESPT	EVT	SAEEI	SAEGSA	SAMB	SEPA	SPROF
<b>EE</b>	0,797																	
<b>EEC</b>	0,482	0,836																
<b>EEPT</b>	0,825	0,794	0,649															
<b>EMEP</b>	0,350	0,275	0,361	0,862														
<b>EMIIP</b>	0,369	0,271	0,382	0,494	0,883													
<b>EMIP</b>	0,541	0,329	0,518	0,642	0,537	0,776												
<b>EMP</b>	0,475	0,338	0,494	0,890	0,753	0,870	0,708											
<b>EPSO</b>	0,326	0,185	0,307	0,763	0,499	0,676	0,777	0,794										
<b>ESAEP</b>	-0,373	-0,190	-0,312	-0,269	-0,280	-0,335	-0,346	-0,319	0,716									
<b>ESC</b>	0,498	0,458	0,741	0,329	0,347	0,412	0,423	0,328	-0,213	0,875								
<b>ESE</b>	0,500	0,573	0,807	0,216	0,236	0,380	0,319	0,184	-0,173	0,524	0,771							
<b>ESPT</b>	0,677	0,419	0,644	0,532	0,469	0,600	0,635	0,568	-0,403	0,533	0,378	0,726						
<b>EVT</b>	-0,144	-0,045	-0,104	-0,329	-0,235	-0,237	-0,323	-0,459	0,288	-0,184	0,021	-0,391	0,766					
<b>SAEEI</b>	-0,308	-0,171	-0,264	-0,214	-0,203	-0,312	-0,268	-0,309	0,900	-0,147	-0,216	-0,274	0,240	0,796				
<b>SAEGSA</b>	-0,364	-0,149	-0,264	-0,281	-0,293	-0,278	-0,325	-0,332	0,928	-0,230	-0,091	-0,411	0,279	0,736	0,765			
<b>SAMB</b>	0,584	0,386	0,598	0,526	0,465	0,552	0,607	0,606	-0,416	0,573	0,363	0,861	-0,437	-0,323	-0,443	0,814		
<b>SEPA</b>	-0,390	-0,235	-0,334	-0,247	-0,278	-0,385	-0,347	-0,260	0,862	-0,213	-0,201	-0,393	0,259	0,712	0,695	-0,358	0,841	
<b>SPROF</b>	0,647	0,371	0,560	0,443	0,385	0,537	0,537	0,451	-0,318	0,405	0,317	0,921	-0,283	-0,206	-0,321	0,589	-0,356	0,812
<i>CC</i>	0,874	0,874	0,871	0,896	0,876	0,819	0,877	0,895	0,925	0,868	0,814	0,886	0,919	0,873	0,895	0,854	0,879	0,886
<i><math>\rho_A</math></i>	0,812	0,821	n/s	0,827	0,752	0,671	n/s	0,867	n/s	0,703	0,667	n/s	0,910	0,822	0,860	0,767	0,803	0,828
<i><math>\alpha</math></i>	0,808	0,786	n/s	0,826	0,721	0,667	n/s	0,853	n/s	0,696	0,658	n/s	0,900	0,808	0,859	0,747	0,793	0,827
<i>AVE</i>	0,635	0,699	0,628	0,743	0,780	0,602	0,705	0,630	0,805	0,766	0,594	0,795	0,587	0,634	0,586	0,662	0,708	0,660

Nota 1: Os valores na diagonal são a raiz quadrada de AVE. Nota 2: Todas as correlações são significantes a 1%. Nota 3: Aqui foram mantidas as três medidas de confiabilidade composta. Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora. Legenda: Exposição à Violência no Local de Trabalho (EVT), Engajamento do Professor no Trabalho (EEPT), Engajamento cognitivo (EEC), Engajamento emocional (EE), Engajamento social: estudantes (ESE), Engajamento social: colegas (ESC), Engajamento social: estudantes (ESSE), Satisfação do Professor com o Trabalho (ESPT), Satisfação com o ambiente de trabalho (SAMB), Satisfação com a profissão (SPROF), Senso de Autoeficácia do Professor (ESAEP), Eficácia no relacionamento com os alunos (SEPA), Eficácia na gestão da sala de aula (SAEGSA), Eficácia nas estratégias de ensino (SAEEI), Motivação do Professor para o trabalho (EMP), Motivação Extrínseca (EMEP), Motivação Intrínseca (EMIP), Motivação Internalizada (EMIIP), Percepção do Apoio Organizacional (EPSO)



Adicionalmente, como última etapa na avaliação da validade discriminante, foi utilizada a verificação da razão HTMT (Heterotrait-monotrait ratio). Nesta fase de verificação, investiga-se a relação entre as correlações, sendo aceitáveis valores abaixo de 0,85 ou até mesmo 0,90, especialmente quando os construtos possuem afinidade conceitual (Henseler et al., 2015; Hair et al., 2021). De acordo com os resultados apresentados na Tabela 4, os dados da pesquisa satisfizeram esse critério, uma vez que nenhum construto apresentou  $\sqrt{AVE}$  menor que a correlação deste com outros construtos. Torna-se relevante ressaltar, que o critério de Fornell e Larcker (1981) não é aplicável às relações entre construtos de segunda ordem e seus respectivos construtos de primeira ordem.

TABELA 4 – VALIDADE DISCRIMINANTE (HTMT)

	EE	EEC	EEPT	EMEP	EMIIP	EMIP	EMP	EPSO	ESAEP	ESC	ESE	ESPT	EVT	SAEEI	SAEGSA	SAMB	SEPA	SPROF
<b>EE</b>																		
<b>EEC</b>	0,591																	
<b>EEPT</b>	0,983	0,951																
<b>EMEP</b>	0,419	0,332	0,429															
<b>EMIIP</b>	0,473	0,348	0,475	0,634														
<b>EMIP</b>	0,733	0,446	0,695	0,857	0,766													
<b>EMP</b>	0,593	0,413	0,584	1,042	0,966	1,155												
<b>EPSO</b>	0,367	0,209	0,356	0,899	0,615	0,873	0,902											
<b>ESAEP</b>	0,443	0,222	0,357	0,312	0,348	0,438	0,401	0,364										
<b>ESC</b>	0,662	0,610	0,939	0,430	0,497	0,605	0,558	0,424	0,273									
<b>ESE</b>	0,695	0,789	1,066	0,291	0,316	0,567	0,429	0,238	0,229	0,777								
<b>ESPT</b>	0,824	0,510	0,754	0,640	0,595	0,806	0,754	0,676	0,460	0,695	0,508							
<b>EVT</b>	0,170	0,089	0,179	0,373	0,284	0,292	0,357	0,512	0,307	0,228	0,148	0,442						
<b>SAEEI</b>	0,363	0,196	0,320	0,250	0,266	0,410	0,339	0,355	1,040	0,200	0,295	0,336	0,272					
<b>SAEGSA</b>	0,429	0,178	0,318	0,328	0,361	0,364	0,385	0,366	1,048	0,290	0,137	0,484	0,303	0,879				
<b>SAMB</b>	0,726	0,492	0,729	0,662	0,614	0,761	0,753	0,758	0,493	0,788	0,510	1,068	0,519	0,385	0,541			
<b>SEPA</b>	0,483	0,293	0,407	0,298	0,358	0,528	0,430	0,298	1,000	0,278	0,273	0,481	0,299	0,887	0,834	0,443		
<b>SPROF</b>	0,779	0,452	0,666	0,535	0,498	0,726	0,650	0,524	0,372	0,532	0,436	1,096	0,326	0,255	0,376	0,725	0,441	

Nota 1: Todas as relações são significantes a 1%.

Nota 1: Todas as relações são significantes a 1%.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora

Legenda: Exposição à Violência no Local de Trabalho (EVT), Engajamento do Professor no Trabalho (EEPT), Engajamento cognitivo (EEC), Engajamento emocional (EE), Engajamento social: estudantes (ESE), Engajamento social: colegas (ESC), Engajamento social: estudantes (ESSE), Satisfação do Professor com o Trabalho (ESPT), Satisfação com o ambiente de trabalho (SAMB), Satisfação com a profissão (SPROF), Senso de Autoeficácia do Professor (ESAEP), Eficácia no relacionamento com os alunos (SEPA), Eficácia na gestão da sala de aula (SAEGSA), Eficácia nas estratégias de ensino (SAEEI), Motivação do Professor para o trabalho (EMP), Motivação Extrínseca (EMEP), Motivação Intrínseca (EMIP), Motivação Internalizada (EMIIP), Percepção do Apoio Organizacional (EPSO)

Após a análise, os dados evidenciaram que o método de avaliação exibiu consistência, confiabilidade e diferenciação, ressaltando a robustez e coesão do modelo proposto. Esses achados estabelecem uma fundação robusta para progredir para a segunda fase da análise, da modelagem de equações estruturais, que tem como objetivo examinar o modelo estrutural e investigar as relações entre os construtos de interesse, a fim de verificar as hipóteses propostas nesse trabalho.

### 4.3 RESULTADO DO MODELO ESTRUTURAL

Posteriormente ao examinar a autenticidade da estrutura proposta, realizou-se a investigação estrutural utilizando a abordagem de Modelagem por Equações Estruturais (SEM) com a técnica de Mínimos Quadrados Parciais (PLS). Inicialmente, foi examinado o índice de determinação ( $R^2$ ), o qual indica a capacidade de explicação da estrutura (Fávero & Belfiore, 2021).

Conforme Bido e Silva (2021), os valores de  $R^2$  de 0,02, 0,13 e 0,26 são classificados como baixos, moderados e significativos, respectivamente. Conforme evidenciado na Tabela 5, os construtos endógenos exibiram os seguintes resultados: a) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Engajamento do Professor no Trabalho ( $R^2 = 0.011$ , baixos), b) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Motivação do Professor para o trabalho ( $R^2 = 0.104$ , baixos), c) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Percepção do Apoio Organizacional ( $R^2 = 0.218$ , moderado), d) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Senso de Autoeficácia do Professor ( $R^2 = 0.083$  baixos), e) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Satisfação com o ambiente de trabalho ( $R^2 = 0.153$ , significativo).

Posteriormente, foi avaliada a relevância preditiva ( $Q^2$ ), que indica o quão bem o modelo se ajusta às expectativas, com valores aceitáveis sendo maiores que zero (Ringle et al., 2014). Os resultados da relevância preditiva foram os seguintes: a) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Engajamento do Professor no Trabalho ( $Q^2 = -0.013$ , *aceitável*), b) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Motivação do Professor para o trabalho ( $Q^2 = 0.083$ , *aceitável*), c) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Percepção do Apoio Organizacional ( $Q^2 = 0.191$ , *aceitável*), d) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Senso de Autoeficácia do Professor ( $Q^2 = 0.066$ , *aceitável*), e) Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Satisfação com o ambiente de trabalho ( $Q^2 = 0.132$ , *aceitável*), conforme apresentado o modelo baixo.

Em seguida, os resultados dos testes de hipóteses foram avaliados, confirmando o suporte para as seguintes hipóteses:  $H1$  ( $\Gamma = -0,391$ ;  $f^2 = 0,180$ ;  $p - valor < 0,000$ );  $H3$  ( $\Gamma = 0,288$ ;  $f^2 = 0,090$ ;  $p - valor < 0,000$ );  $H4$  ( $\Gamma = -0,467$ ;  $f^2 = 0,280$ ;  $p - valor < 0,000$ );  $H5$  ( $\Gamma = -0.323$ ;  $f^2 = 0.116$ ;  $p - valor < 0,000$ ). Contudo, não se pode confirmar  $H2$  ( $\Gamma = -0,104$ ;  $f^2 = 0,011$ ;  $p - valor = 0,266$ ) visto que este não apresentou significância estatística ( $p - valor = 0,266$ ). Todos os resultados dos testes de hipóteses podem ser vistos na Tabela 5.

**TABELA 5: RESULTADO DO MODELO ESTRUTURAL (EFEITOS DIRETOS SEM CONTROLE)**

	Hipo t.	VIF	f <sup>2</sup>	q <sup>2</sup>	Γ	σ	est.-T	p-valor	R <sup>2</sup>	Q <sup>2</sup>
Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Satisfação com o ambiente de trabalho	H1	1,000	0,180	0,132	-0,391	0,072	5,461	0,000	0,153	0,132
Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Engajamento do Professor no Trabalho	H2	1,000	0,011	-0,013	-0,104	0,094	1,113	0,266	0,011	-0,013
Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Senso de Autoeficácia do Professor	H3	1,000	0,090	0,066	0,288	0,071	4,034	0,000	0,083	0,066
Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Percepção do Apoio Organizacional	H4	1,000	0,280	0,191	-0,467	0,052	8,976	0,000	0,218	0,191
Exposição à Violência no Local de Trabalho -> Motivação do Professor para o trabalho	H5	1,000	0,116	0,083	-0,323	0,066	4,891	0,000	0,104	0,083
Engajamento do Professor no Trabalho -> Engajamento Emocional	n/s	1,000	2,125	-0,000	0,825	0,027	30,074	0,000	0,680	-0,000
Engajamento do Professor no Trabalho -> Engajamento cognitivo	n/s	1,000	1,706	-0,011	0,794	0,061	13,104	0,000	0,631	-0,011
Engajamento do Professor no Trabalho -> Engajamento social: colegas	n/s	1,000	1,218	0,008	0,741	0,062	11,943	0,000	0,549	0,008
Engajamento do Professor no Trabalho -> Engajamento social: estudantes	n/s	1,000	1,865	-0,025	0,807	0,052	15,653	0,000	0,651	-0,025
Motivação do Professor para o trabalho -> Motivação Extrínseca	n/s	1,000	3,798	0,090	0,890	0,020	45,317	0,000	0,792	0,090
Motivação do Professor para o trabalho -> Motivação Internalizada	n/s	1,000	1,309	0,042	0,753	0,053	14,083	0,000	0,567	0,042
Motivação do Professor para o trabalho -> Motivação Intrínseca	n/s	1,000	3,126	0,037	0,870	0,026	33,475	0,000	0,758	0,037
Senso de Autoeficácia do Professor -> Eficácia nas estratégias de ensino	n/s	1,000	4,276	0,044	0,900	0,023	38,609	0,000	0,104	0,044

Senso de Autoeficácia do Professor -> Eficácia na gestão da sala de aula	<i>n/s</i>	1,000	6,222	0,060	0,928	0,015	63,398	0,000	0,862	0,060
Senso de Autoeficácia do Professor -> Eficácia no relacionamento com os alunos	<i>n/s</i>	1,000	2,894	0,055	0,862	0,023	37,526	0,000	0,743	0,055
Satisfação com o ambiente de trabalho -> Satisfação com o ambiente de trabalho	<i>n/s</i>	1,000	2,867	0,162	0,861	0,024	35,495	0,000	0,741	0,162
Satisfação com o ambiente de trabalho -> Satisfação com a profissão	<i>n/s</i>	1,00	5,562	0,054	0,921	0,013	68,891	0,000	0,848	0,054

Nota 1: Valores-p estimados por *bootstrapping* com 5000 repetições.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora.

Durante a análise do modelo estrutural, foi analisado o indicador de Cohen ( $f^2$ ) para avaliar a contribuição de cada construto para o ajuste do modelo, ou seja, a importância relativa dos construtos. Essa análise leva em conta o tamanho do efeito que pode ser categorizado como pequeno ( $f^2 = 0,02$ ), médio ( $f^2 = 0,15$ ) ou grande ( $f^2 = 0,35$ ) (Ringle et al., 2014; Bido & Silva, 2019). As hipóteses:  $H3$  ( $f^2 = 0,090$ ),  $H5$  ( $f^2 = 0,116$ ) e  $H2$  ( $f^2 = 0,011$ ) apresentaram um efeito pequeno. Já as hipóteses  $H1$  ( $f^2 = 0,180$ ) e  $H4$  ( $f^2 = 0,280$ ) apresentaram um efeito médio.

Por fim, conforme recomendado por Bido e Silva (2019), foi verificado o VIF (*Variance Inflation Factor*) para identificar a presença de problemas envolvendo as variáveis que se repetem, ou seja, multicolinearidade que surgem quando há correlações significativas entre as variáveis explicativas. Nota-se (ver Tabela 5) que, não haver indicação da existência de multicolinearidade, ou seja, repetida no modelo, já que os valores obtidos foram  $VIF = 1,000$  (Bido & Silva, 2019).

## Capítulo 5

### 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como esperado, os resultados mostraram que a exposição a violência reduz a satisfação, o apoio organizacional e a motivação para o trabalho dos professores. Os resultados mostraram ainda que, a exposição a violência no ambiente de trabalho aumenta o senso de autoeficácia do professor. Já o efeito negativo da exposição a violência no engajamento no trabalho não pode ser identificado.

A ausência de um efeito negativo da exposição à violência no engajamento no trabalho nas pesquisas pode ser justificada por vários fatores. Primeiramente, a variabilidade individual na resiliência e nas estratégias de enfrentamento pode significar que muitos trabalhadores desenvolvem mecanismos eficazes para lidar com a violência, o que minimiza seu impacto no engajamento. Estudos como os de Hobfoll (2001) e Luthans et al. (2006) sugerem que a capacidade dos indivíduos de se adaptar a situações adversas pode obscurecer os efeitos esperados, resultando em dados que não identificam claramente o impacto negativo da violência no engajamento no trabalho.

As hipóteses formuladas para este estudo abordam o impacto negativo da exposição à violência no local de trabalho na satisfação (Ceballos & Carvalho, 2021; Devotto et al., 2020), engajamento (Bakker et al., 2023), apoio organizacional (Schaufeli, 2018; Vazquez & Hutz, 2018) e motivação (Ryan et al., 2021) dos professores. Além disso, verificou-se empiricamente um efeito positivo da exposição à violência no local de trabalho no senso de autoeficácia dos professores (Ceballos & Carvalho, 2020; Duan et al., 2019). Os estudos indicaram que professores que



enfrentaram e superaram situações de violência desenvolveram um maior senso de competência e confiança em suas habilidades, refletindo um aumento na autoeficácia.

Este achado sugere que, ao invés de focar exclusivamente na prevenção da violência, as instituições educacionais devem investir em programas de desenvolvimento de resiliência e suporte psicológico. Treinamentos específicos para lidar com a violência, juntamente com redes de apoio entre colegas, podem fortalecer a capacidade dos professores de gerenciar conflitos e estresse, promovendo um ambiente de trabalho mais positivo e produtivo. Adicionalmente, a criação de um sistema de suporte institucional que reconheça e valorize as experiências dos professores pode contribuir para a construção de um ambiente de trabalho no qual a autoeficácia seja continuamente reforçada. Assim, a pesquisa não apenas identificou os efeitos inesperados da violência, mas também orienta práticas que potencializam a capacidade dos professores de transformar desafios em oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Os resultados obtidos nesta pesquisa confirmaram algumas das hipóteses propostas, fornecendo *insights* importantes sobre os efeitos da exposição à violência no ambiente de trabalho dos professores. Primeiramente, os dados revelaram que a exposição à violência no local de trabalho está correlacionada com uma redução significativa na satisfação dos professores com seu trabalho (H1). Este resultado está em consonância com diversos estudos que destacam os impactos negativos da violência no ambiente de trabalho. Conforme indicado por Ceballos & Carvalho (2021) e Totes et al. (2018), episódios de violência criam um ambiente laboral negativo, o que tende a prejudicar a satisfação dos trabalhadores com seu trabalho. Além disso, outros estudos, como o de Berlanda et al. (2019), demonstram que educadores expostos a atos de violência física e agressão verbal experimentaram uma variedade

de emoções negativas, como injustiça, arrependimento e medo. Esses sentimentos decorrentes da exposição à violência prejudicaram significativamente sua satisfação no trabalho, levando ao desgaste profissional, desmotivação e um desejo crescente de mudar de emprego, além do aumento no absenteísmo, como evidenciado por Trépanier et al. (2015) e Grant et al. (2019).

Os resultados não alcançaram a confirmação esperada da hipótese H2, que previa um impacto negativo significativo da exposição à violência no engajamento dos professores com o trabalho. A falta de evidências conclusivas sobre essa relação pode ser atribuída a uma série de fatores. Começando pela complexidade do engajamento no ambiente escolar, é importante reconhecer que esse fenômeno pode ser influenciado por uma variedade de fatores que vão além da simples exposição à violência (Thangaraja et al., 2024; Rošková & Faragová, 2020). Como Bakker et al. (2023) discutem o engajamento é um conceito multifacetado, o que significa que é crucial considerar não apenas as demandas enfrentadas pelos professores, mas também os recursos disponíveis para eles.

A teoria das demandas e recursos destaca a necessidade de equilibrar as exigências do trabalho com os recursos fornecidos pela organização, o que pode desempenhar um papel crucial na promoção do engajamento e na prevenção do esgotamento profissional (Holmström et al., 2023; Devotto et al., 2020). Portanto, é essencial que futuras pesquisas explorem mais a fundo os diversos fatores que influenciam o engajamento dos professores, levando em consideração não apenas as demandas do ambiente de trabalho, mas também os recursos disponíveis para os apoiar em sua jornada profissional (Madigan et al., 2023). Nesse ínterim, os resultados evidenciam a complexidade das relações entre a violência no ambiente de trabalho e os diferentes aspectos da vida profissional dos professores. Isso enfatiza a

necessidade de adotar abordagens abrangentes na prevenção e no tratamento dessas questões, reconhecendo a interconexão de diferentes influências e experiências dos profissionais

Os resultados indicaram que a exposição à violência no ambiente de trabalho está correlacionada positivamente com o senso de autoeficácia dos professores, conforme esperado na hipótese H3. Isso sugere que os professores expostos à violência podem desenvolver uma maior confiança em suas habilidades para lidar com adversidades no ambiente escolar. Pesquisas como as de Fischer et al. (2021) e Burić et al. (2020) mostram que um alto senso de autoeficácia capacita os professores a implementar estratégias eficazes de gestão de sala de aula e intervenção precoce, desempenhando um papel crucial na redução de comportamentos violentos entre os alunos. Esses professores, ao adotarem abordagens proativas como a promoção da empatia, o estabelecimento de normas de comportamento positivas e o envolvimento ativo na resolução de conflitos, contribuem para a criação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. Tais ações promovem relações interpessoais saudáveis entre os alunos, diminuindo a incidência de comportamentos violentos e prejudiciais (Malinen & Savolainen, 2024).

Adicionalmente, professores com uma autoeficácia sólida estão bem-posicionados para enfrentar os desafios da violência escolar. A confiança em suas habilidades permite que adotem estratégias eficazes de gestão de sala de aula e intervenção precoce, ajudando a lidar com o estresse gerado pela violência (Won & Chang, 2020). Sentindo-se capacitados, esses professores são mais capazes de proteger sua qualidade de vida e enfrentar os desafios emocionais e profissionais associados ao estresse causado pela violência escolar (Granziera et al., 2022; Yin, Huang & Lv, 2018).

Adicionalmente, os resultados indicaram que a exposição à violência afeta negativamente tanto o apoio organizacional percebido pelos professores (H4) quanto a motivação (H5). O apoio organizacional (H4) está intrinsecamente entrelaçado com o clima organizacional, que abarca a maneira como os funcionários interpretam as políticas, práticas e valores da instituição (Miranda et al., 2019). Quando a violência escolar se manifesta, ela tende a gerar um ambiente organizacional desfavorável, no qual os profissionais se sentem menos respaldados e engajados em suas atividades laborais (Silva & Assis, 2018). Professores que enfrentam desafios significativos na aplicação de sua autoridade devido à violência perpetrada pelos alunos e, percebem uma ausência de apoio por parte da administração escolar para encarar tais problemas, isso pode comprometer sua percepção de apoio organizacional (Gomes et al., 2024).

A presença constante de violência não apenas prejudica a segurança e o bem-estar dos membros da comunidade escolar, mas também afeta a atmosfera global da instituição. Nesse contexto, os funcionários podem perceber uma carência de respaldo por parte da direção escolar, o que impacta sua motivação e satisfação no ambiente de trabalho (Ryan et al., 2021).

A violência escolar tem efeitos profundamente negativos também na motivação dos professores, como evidenciado na hipótese 5. A exposição contínua a comportamentos agressivos e desrespeitosos por parte dos alunos cria um ambiente de trabalho estressante e desafiador para os educadores (Christian & Sayed, 2023). O constante temor pela própria segurança e pela segurança dos alunos mina a confiança dos professores em sua capacidade de manter a ordem na sala de aula e criar um ambiente propício à aprendizagem (Abubakar et al., 2018). Isso pode levar a uma queda na autoestima e no comprometimento com a profissão, pois os

professores se sentem desafiados e desmotivados diante da falta de apoio e recursos adequados para lidar com a violência por parte da administração escolar (Li et al., 2023).

Como resultado, os professores podem experimentar um aumento no estresse e no esgotamento profissional, levando à diminuição do entusiasmo e da dedicação ao trabalho (Kollerová, et al.,2018). Em última análise, a violência escolar não apenas prejudica o bem-estar dos alunos, mas também afeta profundamente o bem-estar e a motivação dos professores, comprometendo assim a qualidade do ambiente educacional como um todo (Mdletshe, et al.,2018).

## Capítulo 6

### 6 CONCLUSÕES

O presente estudo buscou investigar os efeitos da exposição à violência no ambiente de trabalho sobre diversos aspectos do bem-estar e desempenho dos professores, com um foco detalhado nas variáveis satisfação, engajamento, autoeficácia, apoio organizacional e motivação. Compreender como a exposição à violência impacta essas variáveis é essencial para o desenvolvimento de intervenções eficazes que promovam tanto o bem-estar quanto o desempenho dos professores em contextos educacionais. Investigar essas relações permite identificar os mecanismos subjacentes e as dinâmicas que influenciam o ambiente de trabalho dos professores, possibilitando a implementação de estratégias que não apenas mitiguem os efeitos adversos da violência, mas também potencializem a resiliência e o crescimento profissional dos docentes.

Os resultados obtidos corroboraram parcialmente as hipóteses, oferecendo uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento sobre este tema crucial, tanto no âmbito acadêmico quanto na prática. As evidências revelaram que a exposição à violência no ambiente de trabalho está associada a um aumento no senso de autoeficácia dos professores. Este achado destaca a complexidade das dinâmicas no ambiente escolar e a necessidade imperiosa de desenvolver estratégias de apoio que não apenas previnam a violência, mas também reforcem a resiliência e a adaptabilidade dos docentes. Esses resultados estabelecem uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções práticas, fornecendo diretrizes para a formulação de políticas educacionais e programas de desenvolvimento profissional que visem

aprimorar o bem-estar e a eficácia dos professores em contextos desafiadores. Além disso, recomenda-se que, frente a desafios extremos, os professores possam aprimorar sua confiança em suas próprias habilidades para enfrentar situações adversas (Burić et al., 2020).

No entanto, essa aparente resiliência não deve ser interpretada como uma justificativa para a tolerância à violência no ambiente escolar. Pelo contrário, ela sublinha a importância crucial de implementar estratégias e fornecer recursos eficazes aos professores para que possam lidar adequadamente com situações de violência e trauma, promovendo assim um ambiente de trabalho mais seguro e saudável (Brown et al., 2021). As recomendações para alcançar essa meta incluem a criação de programas de desenvolvimento profissional focados em técnicas de resiliência e gestão de conflitos, a implementação de sistemas de suporte psicológico acessíveis e contínuos, e o estabelecimento de políticas escolares rigorosas que previnam a violência e protejam os educadores. Além disso, a promoção de uma cultura escolar que valorize e apoie o bem-estar dos professores é essencial para garantir que eles se sintam seguros e valorizados. Estas abordagens não apenas protegem o bem-estar dos docentes, mas também contribuem para a criação de um ambiente educacional mais positivo e produtivo, beneficiando tanto os profissionais quanto os alunos.

Ademais, este estudo não conseguiu verificar empiricamente o efeito negativo da exposição à violência no engajamento no trabalho dos professores. Essa lacuna na pesquisa pode ser atribuída a limitações metodológicas, como a falta de instrumentos sensíveis o suficiente para capturar nuances no engajamento no trabalho ou a amostra específica utilizada no estudo. Portanto, ressalta-se a necessidade de pesquisas futuras que empreguem métodos mais robustos e abrangentes para investigar essa relação complexa.

Como contribuições teóricas, este estudo almeja avançar na compreensão dos impactos negativos da exposição à violência no ambiente laboral dos docentes, especialmente aqueles inseridos na rede pública de ensino. Ao evidenciar esses impactos, o estudo oferece uma base sólida para a formulação e implementação de estratégias e políticas públicas que visam aprimorar o contexto educacional brasileiro. Em primeiro lugar, é fundamental desenvolver e oferecer programas de formação e capacitação especializados para professores e gestores. Esses treinamentos devem abordar técnicas avançadas de gerenciamento de conflitos, estratégias de resiliência e habilidades de comunicação eficaz, capacitando os profissionais para lidar com situações adversas de maneira mais eficiente e segura.

Além disso, a criação de redes de suporte psicológico e emocional é essencial para fornecer aos docentes recursos como aconselhamento, terapia e grupos de suporte. Esses serviços são cruciais para ajudar os professores a gerenciar o estresse e os traumas associados à violência no ambiente escolar, promovendo sua saúde mental e bem-estar geral. O desenvolvimento e a implementação de políticas de segurança escolar também são imperativos. Políticas rigorosas devem ser formuladas para prevenir e responder a incidentes de violência nas escolas, estabelecendo protocolos claros para a denúncia e o tratamento desses casos, e garantindo a segurança física e emocional dos docentes. Tais medidas contribuirão para criar um ambiente escolar mais seguro e estruturado.

Paralelamente, é necessário fomentar a criação de ambientes de trabalho positivos e inclusivos que valorizem e respeitem os professores. Iniciativas que reconheçam e valorizem os esforços dos docentes e proporcionem suporte comunitário e incentivo contínuo podem ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade relacionados ao ambiente de trabalho, promovendo um clima escolar mais positivo e



produtivo. Investir em pesquisa e avaliação contínua é igualmente crucial. Incentivar e financiar estudos que investiguem os efeitos da violência no ambiente escolar e a eficácia das estratégias de intervenção permitirá ajustar e aprimorar políticas e programas existentes, assegurando que as intervenções sejam baseadas em evidências e atendam às necessidades reais dos professores.

Finalmente, o fortalecimento da colaboração entre instituições, como escolas, governos, organizações não governamentais e outras partes interessadas, é vital para coordenar esforços e compartilhar recursos e melhores práticas. Essa colaboração pode aprimorar a abordagem da violência escolar e fortalecer o suporte aos professores, criando uma rede de apoio mais robusta e integrada. Essas diretrizes visam proporcionar uma base sólida para a formulação de políticas e práticas que abordem eficazmente os desafios enfrentados pelos docentes em ambientes de alta adversidade, promovendo um contexto educacional mais seguro e produtivo.

No plano teórico, os resultados ampliam nosso entendimento sobre os complexos efeitos da violência no ambiente de trabalho, especialmente no contexto educacional. Essa análise mais detalhada pode impulsionar futuras pesquisas e teorias sobre como os profissionais lidam com a adversidade e como diferentes fatores influenciam sua percepção e desempenho. Do ponto de vista prático, os resultados sugerem a necessidade de intervenções direcionadas para mitigar os efeitos negativos da exposição à violência, como programas de apoio psicológico e estratégias de gestão de conflitos. Além disso, a descoberta de que a exposição à violência pode fortalecer o senso de autoeficácia dos professores destaca a importância de abordagens de desenvolvimento profissional que promovam a resiliência e a capacidade de enfrentar desafios no ambiente escolar. Essas conclusões podem orientar a formulação de políticas e práticas destinadas a melhorar

o bem-estar e o desempenho dos professores, contribuindo assim para um ambiente educacional mais saudável e produtivo.

Importante salientar que os estudos sobre os efeitos da exposição à violência nos professores das escolas públicas brasileiras trazem à tona implicações profundas para o sistema educacional e para as políticas de suporte aos docentes. A violência no ambiente escolar pode resultar em elevados níveis de estresse e desgaste emocional entre os professores, o que compromete sua saúde mental e física. Essas condições adversas não apenas afetam a qualidade do ensino e a eficácia pedagógica, mas também podem contribuir para um aumento na rotatividade dos professores e na insatisfação com a profissão. As implicações vão além do impacto individual, estendendo-se à comunidade escolar como um todo, ao prejudicar a atmosfera de aprendizado e a segurança dos alunos. Portanto, é imperativo que sejam implementadas estratégias eficazes para apoiar os professores, incluindo a criação de políticas de proteção e programas de assistência psicossocial, com a finalidade de melhorar o bem-estar dos docentes e, conseqüentemente, a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- Abubakar, A. M., Inuwa, B. B., & Hama, M. (2018, January). Principal leadership style towards teachers' motivation on secondary schools in Nigeria. In *1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)* (88-90). Atlantis Press. DOI 10.2991/icigr-17.2018.21
- Abdullah, T., Khan, M. I., Shah, S. M. U., & Ullah, S. (2023). Intrinsic and Extrinsic Factors Affecting Job Satisfaction: A Comparative Study of Public and Private Primary School Teachers. *Journal of Education and Social Studies*, *4*(2), 348-358. <https://doi.org/10.52223/jess.2023.4211>
- Ahmed, I., Nawaz, M. M., Ali, G., & Islam, T. (2015). Perceived organizational support and its outcomes: A meta-analysis of latest available literature. *Management Research Review*. *38*(6), 627 - 639. <https://doi.org/10.1108/MRR-09-2013-0220>
- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, *64*, 101950. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Al-Omar, H. A., Arafah, A. M., Barakat, J. M., Almutairi, R. D., Khurshid, F., & Alsultan, M. S. (2019). The impact of perceived organizational support and resilience on pharmacists' engagement in their stressful and competitive workplaces in Saudi Arabia. *Saudi Pharmaceutical Journal*, *27*(7), 1044-1052. DOI:10.1016/j.jsps.2019.08.007
- Alves, C. M. D. A. (2022). *A motivação como ferramenta estratégica na gestão de pessoas: a opinião dos colaboradores de uma Instituição de Ensino Superior* [Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba]. <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1835>
- Ancarani, A., Di Mauro, C., Giammanco, M. D., & Giammanco, G. (2018). Work engagement in public hospitals: a social exchange approach. *International Review of Public Administration*, *23*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/12294659.2017.1412046>
- Anderman, E. M., Eseplage, D. L., Reddy, L. A., McMahon, S. D., Martinez, A., Lane, K. L., Reynolds, C., & Paul, N. (2018). Teachers' reactions to experiences of violence: An attributional analysis. *Social psychology of education*, *21*(3), 621-653. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9438-x>
- Anghelache, V. (2015). A possible explanatory model for the relationship between teaching motivation and job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 235-240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.110>

- Ashford, S. J., Lee, C., & Bobko, P. (1989). Content, causes and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32(4), 803-829. <https://www.jstor.org/stable/256569>
- Ateş, A., & Ünal, A. (2021). The relationship between diversity management, job satisfaction and organizational commitment in teachers: A mediating role of perceived organizational support. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(1), 18-32. <https://doi.org/10.12738/jestp.2021.1.002>
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25-53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- BBC News Brasil (2023). *Os dados que mostram explosão no número de ataques a escolas no Brasil.* BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ckryl4epnpeo>
- Banov, M. R. (2019). *Comportamento organizacional: melhorando o desempenho e o comprometimento no trabalho.* Atlas.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International journal of leadership in education*, 21(2), 226-244. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>
- Benevene, P., Ittan, M. M., & Cortini, M. (2018). Self-esteem and happiness as predictors of school teachers' health: the mediating role of job satisfaction. *Frontiers in psychology*, 9, 933. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00933>
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122–139. DOI:10.1037/spq0000132
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial Risks and Violence Against Teachers. Is It Possible to Promote Well-Being at Work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22),4439. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224439>
- Berlanda, S., Pedrazza, M., Trifiletti, E., & Fraizzoli, M. (2017). Dissatisfaction in child welfare and its role in predicting self-efficacy and satisfaction at work: a mixed-method research. *BioMed research international*, 2017,5249619. <https://doi.org/10.1155/2017/5249619>

- Bido, D. & Silva, D. (2019). Smartpls 3: specification, estimation, evaluation and reporting. *Administração: Ensino e Pesquisa – RAEP*, 20(2), 488-536. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1545>
- Bonilla-Silva, E. (2017). *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Breevaart, K., & Bakker, A. B. (2018). Daily job demands and employee work engagement: The role of daily transformational leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(3), 338–349. <https://doi.org/10.1037/ocp0000082>
- Brouskeli, V., Kaltsi V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues Educational Research*, 28(1), 43–60. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.437774417746871>
- Brown, R., Rivera, G. S., González, M. L., & Kuhn, K. P. (2021). Teacher self-efficacy, dispositional optimism, resiliency, and classroom management in high schools in Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 18-32. DOI:10.3102/1435099
- Bueno, S., & Lima, R. S. de. (Coord.). (2023). Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023. *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(7), 1917-1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 530990. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Caesens, G., Stinglhamber, F., & Ohana, M. (2016). Perceived organizational support and well-being: A weekly study. *Journal of Managerial Psychology*, 31(7), 1214–1230. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2016-0002>
- Callefi, J. S., Teixeira, P. M. R., & Santos, F. C. A. (2021). Relações entre motivação, satisfação no trabalho e as dimensões competitivas da estratégia de Recursos Humanos no Great Place to Work. *Revista Administração em Diálogo-RAD*, 23(1), 106-121. <https://doi.org/10.23925/2178-0080.2021v23i1.48650>

- Canabarro, R. C. C. (2018). *Consultoria colaborativa: Influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16256>
- Carneiro, F., & Santos, J. V. D. (2023). Motivação intrínseca: papel mediador da satisfação profissional. *PSIQUE*, 19(1), 92-108. <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XIX.1.5>
- Catanho, M. (2018). *Relações entre motivação e aprendizagem no ensino de Química*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de São José do Rio Preto]. <http://hdl.handle.net/11449/153821>
- Ceballos, A. G., & Carvalho, F. M. (2020). Verbal aggression against teacher and upper extremity musculoskeletal pain. *Safety and health at work*, 11(2), 187-192. DOI:10.1016/j.shaw.2020.02.003
- Kılıç, D. B. Ç. (2016). ADAMS'IN EŞİTLİK TEORİSİ BAĞLAMINDA MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(36), 193-236. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645214>
- Charlot, B. (2022) A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, *Revista Interfaces - Sociologias*, 8,432-443. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>
- Chen, H., & Eyoun, K. (2021). Do mindfulness and perceived organizational support work? Fear of COVID-19 on restaurant frontline employees' job insecurity and emotional exhaustion. *International journal of hospitality management*, 94, 102850. DOI:10.1016/j.ijhm.2020.102850
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357. DOI:10.1080/0305764X.2020.1831440
- Chiavenato, I. (2002). *Teoria geral da administração*. Elsevier Brasil.
- Christian, D., & Sayed, Y. (2023). Teacher motivation to teach in challenging school contexts on the Cape Flats, Western Cape, South Africa. *Education Sciences*, 13(2), 165. <https://doi.org/10.3390/educsci13020165>
- Choi, J. N. (2006). Multilevel and cross-level effects of workplace attitudes and group member relations on interpersonal helping behavior. *Human performance*, 19(4), 383-402. DOI:10.1207/s15327043hup1904\_4
- Chua, J., & Ayoko, O. B. (2021). Employees' self-determined motivation, transformational leadership and work engagement. *Journal of Management & Organization*, 27(3), 523-543. DOI:10.1017/jmo.2018.74

- Coetzee, A. (2017). *Workplace violence toward educators in private and public secondary schools in Pretoria Gauteng: A comparative investigation* (Doctoral dissertation, University of Pretoria). <https://repository.up.ac.za/handle/2263/60351>
- Cordón-Pozo, E., Vidal-Salazar, M. D., de la Torre-Ruiz, J. M., & Gómez-Haro, S. (2023). Benefit communication and its effects on employees' benefit level satisfaction: the multiple mediating effects of POS and benefit comparison. *International Journal of Business Communication*, *60*(1), 331-350. DOI:10.1177/2329488420943667
- Courcy, F., Morin, A. J., & Madore, I. (2019). The effects of exposure to psychological violence in the workplace on commitment and turnover intentions: The moderating role of social support and role stressors. *Journal of Interpersonal Violence*, *34*(19), 4162-4190. DOI:10.1177/0886260516674201
- Crucke, S., Kluijtmans, T., Meyfrootd, K., & Desmidt, S. (2022). How does organizational sustainability foster public service motivation and job satisfaction? The mediating role of organizational support and societal impact potential. *Public Management Review*, *24*(8), 1155-1181. DOI:10.1080/14719037.2021.1893801
- Ceballos, A. G. C. de., & Carvalho, F. M. (2021). Violence against teachers and work ability: A cross-sectional study in Northeast Brazil. *Journal of interpersonal violence*, *36*(19-20), NP11218-NP11237. DOI: 10.1177/0886260519881002
- Del Pozo-Antúnez, J. J., Ariza-Montes, A., Fernández-Navarro, F., & Molina-Sánchez, H. (2018). Effect of a job demand-control-social support model on accounting professionals' health perception. *International journal of environmental research and public health*, *15*(11), 2437. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112437>
- Devotto, R. P. D., Freitas, C. P. P. D., & Wechsler, S. M. (2020). Perceived Opportunities to Craft Scale: adaptation and evidence of the construct validity of the Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *33*. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00158-5>
- Devotto, R. P. D., Freitas, C. P., & Wechsler, S. M. (2020). The role of job crafting on the promotion of flow and wellbeing. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, *21*(1), eRAMD200113. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMD200113>
- Dinkes, R., Kemp, J., Baum, K., & Snyder, T. D. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2008* [Relatório]. National Center for Education Statistics; Bureau of Justice Statistics. [https://nces.ed.gov/pubs2009/2009022REV\\_1.pdf](https://nces.ed.gov/pubs2009/2009022REV_1.pdf)
- Duan, X., Ni, X., Shi, L., Zhang, L., Ye, Y., Mu, H., Li, Z., Liu X, Fan, L & Wang, Y. (2019). The impact of workplace violence on job satisfaction, job burnout, and turnover intention: the mediating role of social support. *Health and quality of life outcomes*, *17*(1), 1-10. DOI: 10.1186/s12955-019-1164-3
- Eksi, H., Ozgenel, M., & Demirci, M. E. (2020). The Mediator Role of Organizational Support in the Relationship between Organizational Identity and Organizational

Stress. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 643-652. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.643>

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75-87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>

Fandiño, A. M., Formiga, N. S., & Menezes, R. M. (2019). Organizational social capital, resilience and innovation validation of a theoretical model for specialized workers. *Journal of Strategy and Management*, 12(1), 137-152. <https://doi.org/10.1108/JSMA-05-2018-0041>

Favatto, N. C., & Both, J. (2019) Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.004>

Favatto, N. C., & Both, J. (2023). Satisfação no trabalho de professores de Educação Física no início da carreira docente. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.2>

Fávero, L., Belfiore, P. (2021). *Manual de análise de dados*. LTC.

Fernandes, F. E. C. V., & Silva, A. (2023). Repercussões da violência na comunidade escolar sobre a saúde mental dos professores da educação básica e estratégias para o seu enfrentamento. *Travessias*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.48075/rt.v17i1.30240>

Fernandes, J. (2018). *Da trajetória escolar ao sucesso profissional: narrativas de professoras e professores negros*. Appris Editora.

Fernandes, H., Sala, D. C. P., & Horta, A. L. D. M. (2018). Violencia en ambientes de atención a la salud: repensando acciones. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(5), 2749-2751. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0882>

Ferriani, M. D. G. C., Carlos, D. M., Oliveira, A. J., Esteves, M. R., & Martins, J. E. (2017). Institutional links to cope with school violence: an exploratory study. *Escola Anna Nery*, 21(4), e20160347. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2016-0347>

Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International journal of bullying prevention*, 3, 196-212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>



- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <http://www.iier.org.au/iier25/fried.html>(open in a new window)
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465-477. DOI:10.1348/000709906X114571
- Galtung, J. (2018). Violence, peace and peace research. *Organicom*, 15(28), 33-56. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 103-111. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>
- Gomes, A. M. M., Piccirillo, D., Theodoro, R., & Komatsu, A. V. (2024). Violência escolar e o exercício da autoridade do professor: um estudo com adolescentes de São Paulo. *Pro-Posições*, 35, e2024c0201BR. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0035BR>
- Gomes, N. L. (2018). O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. autêntica*, 223-246.
- Gomes, N. L. (2019). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes Limitada.
- Gonçalves, C. D., & Oliveira, B. B.de (2023). Engajamento e Satisfação no Trabalho: produção científica no Brasil de 2012 a 2022. *Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa*, 39(76), e2817-e2817. <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatestes/article/view/2817>
- Grant, A. M. (2013). Rocking the boat but keeping it steady: The role of emotion regulation in employee voice. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1703–1723. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2011.0035>
- Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294-312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>
- Granziera, H., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2022). Teacher well-being: A complementary variable-and person-centered approach harnessing job demands-resources theory. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102121>
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of*

*management journal*, 50(2), 327-347.  
<https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.24634438>

- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., Ray, S., & Cham, S. (2021). Review Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A workbook. *Springer*. <https://doi.org/10.1080/10705511.2022.2108813>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hernández Varas, E., Labrador Encinas, F. J., & Méndez Suárez, M. (2019). Psychological capital, work satisfaction and health self-perception as predictors of psychological wellbeing in military personnel. *Psicothema*, 31(3), 277-283. doi: 10.7334/psicothema2019.22
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied psychology : An International Review*, 50(3), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Holmström, A., Tuominen, H., Laasanen, M., & Veermans, M. (2023). Teachers' work engagement and burnout profiles: Associations with sense of efficacy and interprofessional collaboration in school. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104251>
- Horz, V., Accadrolli, M. C., Frare, A. B., & da Cruz, A. P. C. (2022). Implicações da reputação de responsabilidade social corporativa no comprometimento organizacional: o papel mediador da satisfação no trabalho. *Journal of Globalization, Competitiveness and Governability*, 16(1), 115-127. <https://doi.org/10.3232/GCG.2022.V16.N1.06>
- Inácio, S., Pitacho, L., Moreira, A., & Tomás, C. (2023). Occupational Stress and Sleep Among Teachers: What is The Effective-Ness of A Programme to Reduce Occupational Stress Using Mindfulness. *Scholarly Journal of Psychology and Behavior Sciences*, 7(3), 856-866. DOI:10.32474/SJPBS.2023.07.000262
- Kapa, R. R., Luke, J., Moulthrop, D., & Gimbert, B. (2018). Teacher victimization in authoritative school environments. *Journal of school health*, 88(4), 272-280. DOI:10.1111/josh.12607
- Kappel, V. B., Gontijo, D. T., Medeiros, M., & Lima, L. S. (2015). Compreensão da violência escolar para os atores sociais de uma instituição de ensino. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 17(2), 257-68. DOI: <https://doi.org/10.5216/ree.v17i2.29136>
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (vol. 10. basım). Nobel Yayın Dağıtım. (Original work published in Turkish).

- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059-1068. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009>
- Kılıç, Y.; Yılmaz, E. (2019). Developing the teacher motivation scale in the context of intrinsic, extrinsic and administrative factors. *Educ. Theory Uygul. Res.* 5, 77–91. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kim, G. H., Lee, H. S., Jung, S. W., Lee, J. G., Lee, J. H., Lee, K. J., & Kim, J. J. (2018). Emotional labor, workplace violence, and depressive symptoms in female Bank employees: a questionnaire survey using the K-ELS and K-WVS. *Annals of occupational and environmental medicine*, 30(1), 1-8. doi: 10.1186/s40557-018-0229-9
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. DOI:10.14786/flr.v1i2.44
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Kohli, R. (2019). Lessons for teacher education: The role of critical professional development in teacher of color retention. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/0022487118767645>
- Kollerová, L., Květon, P., Záborská, K., & Janošová, P. (2023). Teacher exhaustion: the effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues. *Social Psychology of Education*, 26(4), 885-902. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09779-x>
- Konda, S., Tiesman, H. M., Hendricks, S., & Grubb, P. L. (2020). Nonphysical Workplace Violence in a State-Based Cohort of Education Workers. *Journal of school health*, 90(6), 482-491. <https://doi.org/10.1111/josh.12897>
- Kumar, S., & Bagga, S. K. (2023). The Relationship of Transformational Leadership and Perceived Organisational Support with Organizational Commitment: The mediating role of Employee Engagement. *Brazilian Business Review*, 21(2), e20221196. <https://www.scielo.br/j/bbr/a/RFkpXpfyCpTnzsHs9hQBTRR/>
- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2016). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology*. John Wiley & Sons.
- Lee, A. N., Nie, Y. B., & Bay, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A Self-Determination Theory's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 93, e103076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103076>

- Lee, E. S., & Shin, Y. J. (2017). Social cognitive predictors of Korean secondary school teachers' job and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.008>
- Lee, M. T., & Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.01.004>
- Levandoski, G., Ogg, F., & Cardoso, F. L. (2011). Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná. *Motriz: revista de educação física*, 17(3), 374-383. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742011000300001>
- Li, Y., Ahn, J., Ko, S., Hwang, I., & Seo, Y. (2023). Impact of Teachers' Post-Traumatic Stress Due to Violence Victimization: Moderated Mediation Effect of Living a Calling. *Behavioral Sciences*, 13(2), 139. <https://doi.org/10.3390/bs13020139>
- Lima Júnior, E. J. D. (2022). *Autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno: relações entre a autoeficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Unesp, Instituto de Biociências, Rio Claro] <https://repositorio.unesp.br/items/e7ba7992-9773-4974-9c33-c91f9e203b95>
- Lima, P. V. C., Rodrigues, M. T. P., Mascarenhas, M. D. M., Gomes, K. R. O., Miranda, C. E. S., & Frota, K. D. M. G. (2020). Prevalência e fatores associados à violência contra professores em escolas do ensino médio em Teresina, Piauí, 2016: estudo transversal. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 29(1), e2019159. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000100022>
- Lima, T. D. F., & Souza, M. A. (2015). O Impacto do Mobbing sobre o estresse no trabalho. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(2), 608-630. <https://doi.org/10.12957/epp.2015.17661>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1297-1349). Rand McNally.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(4), 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Loice, W., David, K., & Ndaita, J. (2020). Influence of Socio-Economic Factors on KCSE Performance of Boy-Child in Kakamega North Sub County, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(4). DOI:10.6007/IJARBS/v10-i4/7218
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 9(6), 596–610. <https://doi.org/10.1037/vio0000202>

- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th-grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3),467- 490. DOI:10.25115/ejrep.43.17075
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2006). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford university press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 119*, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Magnavita, N. (2014). Workplace violence and occupational stress in healthcare workers: A chicken-and-egg situation—results of a 6-year follow-up study. *Journal of nursing scholarship, 46*(5), 366-376. <https://doi.org/10.1111/jnu.12088>
- Malinen, O. P., Närhi, V., & Savolainen, H. (2024). The effect of teacher self-efficacy in behaviour management on classroom behavioural climate: a longitudinal multilevel cross-lagged analysis. *Educational Psychology, 44*(4),415-435. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2359672>
- Martins, M. D. C. F., & Santos, G. E. (2006). Adaptação e validação de construto da Escala de Satisfação no Trabalho. *Psico-USF, 11*(2), 195-205. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712006000200008>
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of school violence, 15*(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1056879>
- Massa, L. D. B., Silva, T. S. de S., Sá, I. S. V. B., Barreto, C. de S., Almeida, P. H. T. Q. de., & Pontes, T. B. (2016). Síndrome de Burnout em professores universitários. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 27*(2), 180-189. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i2p180-189>
- McMahon, S. D., Anderman, E. M., Astor, R. A., Espelage, D. L., Martinez, A., Reddy, L. A., & Worrell, F. C. (2022). Violence against educators and school personnel: Crisis during COVID. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/education-career/k12/violence-educators.pdf>
- McMahon, S. D., Bare, K. M., Cafaro, C. L., Zinter, K. E., Garcia-Murillo, Y., Lynch, G., McMahon, K. M., Espelage, D. L., Reddy, L. A., Anderman, E. M., & Subotnik, R. (2023). Understanding parent aggression directed against teachers: A school climate framework. *Learning Environments Research, 26*,915-931. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09460-2>
- Mc Mahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence

- directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766. <https://doi.org/10.1002/pits.21777>
- Mdletshe, B., Mthethwa, R. M., Jili, N. N., & Muzafary, S. S. (2024). Impact of workplace aggression on educators' public service motivation: A Case Study. In Mbali *Conference Proceedings*. [https://www.researchgate.net/publication/383034091\\_Impact\\_of\\_workplace\\_aggression\\_on\\_educators'\\_public\\_service\\_motivation\\_A\\_Case\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/383034091_Impact_of_workplace_aggression_on_educators'_public_service_motivation_A_Case_Study)
- Miranda, A. C., Bertagna, R. H., & Freitas, L. C. D. (2019). Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Pro-Posições*, 30, e20160102. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>
- Moon, B., & McCluskey, J. (2020). An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high schools: Prevalence, predictors, and negative consequences. *Journal of school violence*, 19(2), 122-137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1540010>
- Moon, B., McCluskey, J., & Morash, M. (2019). Aggression against middle and high school teachers: Duration of victimization and its negative impacts. *Aggressive behavior*, 45(5), 517-526. <https://doi.org/10.1002/ab.21840>
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. *Journal of interpersonal violence*, 31(7), 1340-1361. <https://doi.org/10.1177/0886260514564156>
- Moon, B., Morash, M., & McCluskey, J. (2021). Student violence directed against teachers: Victimized teachers' reports to school officials and satisfaction with school responses. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), NP7264–NP7283. <https://doi.org/10.1177/0886260519825883>
- Moraes, F. (2005). *Comprometimento organizacional e motivação dos professores de uma instituição de ensino superior*. [Dissertação Mestrado Acadêmico da Universidade do Vale do Itajaí] – Centro de Educação de Biguaçu, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu.
- Moraes, F. M. M. D., Godoi, C. K., & Verdinelli, M. A. (2007). *Análise do comprometimento organizacional e da motivação em professores universitários*. Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária. VII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83080>
- Moreira, G. E., Oliveira, M. A. M., Lopes, A. V., & Pantoja, M. J. (2018). Concepção de suporte organizacional e intenção de rotatividade com base na literatura. *Sociedade e Cultura*, 21(1), 219-231. <https://doi.org/10.5216/sec.v21i1.54932>
- Montuoro, P., & Mainhard, T. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing I3 theory and the General Aggression Model. *British*

*journal of educational psychology*, 87(4), 497-517.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12161>

Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of adolescence*, 62(1), 128-139.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>

Nasuwt. (2021). *All Teachers Must be Able to Work in Safety*. FE News [online]. 6 April 2021. <https://www.fenews.co.uk/skills/all-teachers-must-be-able-to-work-in-safety>

Oliveira, V. C., & Xavier, F. P. (2019). Dossiê: Violência em contexto escolar e escola em contexto violento—Parte II. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 13(2), 102-105. <https://doi.org/10.31060/rbsp.2019.v13.n2.1246>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education overview: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (Vol. 1). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Organização Mundial da Saúde. (2014). *Relatório mundial sobre a prevenção da violência*. OMS. <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>

Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>

Öztürk, E. B., Karagonlar, G., & Emirza, S. (2017). Relationship between job insecurity and emotional exhaustion: Moderating effects of prevention focus and affective organizational commitment. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 247-269. <https://doi.org/10.1037/str0000037>

Pagán, O. (2024). *Teacher Stress Amidst Persistent Racial Injustices: Examining Challenges and Opportunities in Context*. [Dissertação de mestrado, IESInstitute of Education Sciences].

Panagopoulos, N. G., Rapp, A. A., & Vlachos, P. A. (2016). I think they think we are good citizens: Meta-perceptions as antecedents of employees' reactions to corporate social responsibility. *Journal of Business Research*, 69(8), 2781-2790. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.11.014>

- Park, J., Han, S. J., Kim, J., & Kim, W. (2022). Structural relationships among transformational leadership, affective organizational commitment, and job performance: the mediating role of employee engagement. *European Journal of Training and Development*, 46(9), 920-936. <https://doi.org/10.1108/ejtd-10-2020-0149>
- Patall, E. A. (2021). Self-determination theory: Eminent legacy with boundless possibilities for advancement. *Motivation Science*, 7(2), 117-118. <https://doi.org/10.1037/mot0000223>
- Patnaik, S., Mishra, U. S., & Mishra, B. B. (2023). Perceived organizational support and performance: moderated mediation model of psychological capital and organizational justice—evidence from India. *Management and Organization Review*, 19(4), 743-770. <https://doi.org/10.1017/mor.2022.27>
- Pedro, M., Curral, L., Gomes, C., & Marques-Quinteiro, P. (2016). É seguro falarmos aqui? O papel mediador da Segurança Psicológica na relação entre a amabilidade e o work engagement. *Revista E-Psi*, 6(2), 45-66. <https://artigos.revistaepsi.com/2016/Ano6-Volume2-Artigo3.pdf>
- Penin, S., & Martínez, M. (2009). Profissão docente e contemporaneidade. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. Summus.
- Pereira, E. C. D. C. S., Ramos, M. F. H., & Ramos, E. M. L. S. (2022). Síndrome de burnout e autoeficácia em professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270045>
- Pepe, H. C. S. P. P. (2023). *A continuidade docente e a relação pedagógica*. [Tese Universidade de Evora - Instituto de Investigação e Formação Avançada]. <http://hdl.handle.net/10174/34876>
- Piovezan, P. R., & Ri, N. M. D. (2019). Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. *Educação & Realidade*, 44(2). e81355, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623681355>
- Putri, L. Z. A., & Kusuma, K. A. (2023). The effect of job satisfaction, organizational culture, and perceived organizational support on organizational citizenship behavior on employee in company. *Indonesian Journal of Law and Economics Review*, 18(1), 10-21070. <https://doi.org/10.21070/ijler.v18i0.879>
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerability to stress, coping strategies and self-efficacy among Portuguese teachers. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009>
- Qiu, T., Yang, Y., Liu, C., Tian, F., Gu, Z., Yang, S., Wu, W., & Wu, H. (2020). The association between resilience, perceived organizational support and fatigue among Chinese doctors: A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 265, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.056>



- Ramos, M. H., Silva, S. S., & Pontes, F. R. (2015). Panorama das pesquisas sobre crenças coletivas de eficácia docente. *Psicologia*, 29(2), 33-46. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v29i2.1012>
- Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J. B., & McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research. *Aggression and violent behavior*, 42, 9-28. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.006>
- Richman, A. (2006). Everyone wants an engaged workforce how can you create it. *Workspan*, 49(1), 36-9.
- Ringle, C. M., Silva, D. da., & Bido. D. de S. (2014). Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 56-73. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717>
- Robbins, S. P., Wolter, R. M., & Decenzo, D. A. (2017). *A nova administração*. Saraiva.
- Rodrigues, W. (2018). Construindo o Conceito de Vulnerabilidade Educacional. *Revista Panorâmica On-Line*, 24, 151-160. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/755>
- Rošková, E., & Faragová, L. (2020). Job crafting, work engagement, burnout: Mediating role of self-efficacy. *Studia Psychologica*, 62(2), 148-163. <https://doi.org/10.31577/sp.2020.02.797>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97-110. <https://doi.org/10.1037/mot0000194>
- Sabir, I., Ali, I., Majid, M. B., Sabir, N., Mehmood, H., Rehman, A. U., & Nawaz, F. (2022). Impact of perceived organizational support on employee performance in IT firms—a comparison among Pakistan and Saudi Arabia. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(3), 795-815. <https://doi.org/10.1108/IJOA-10-2019-1914>
- Sağlam, A. Ç., & Demir, M. (2015). The relation between the level of professional guidance of national education inspectors given to class teachers and the teacher motivations Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1503-1521. DOI:10.14687/ijhs.v12i2.3456
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among

- electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73. <https://doi.org/10.1177/1046496402239577>
- Santos Jr, E. A., & Dias, E. C. (2004). Violência no trabalho: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira Medicina do Trabalho*, 2(1), 36-54. <https://www.rbmt.org.br/details/234/pt-BR/violencia-no-trabalho--uma-revisao-da-literatura>
- Schaufeli, W. B. (2018). O que é engajamento? In: Claudio S. Hutz & Ana C. S. Vazquez (Eds.), *Aplicações da Psicologia Positiva. Organização e Trabalho* (pp. 33-62). Hoegrefe [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=406556&pid=S1677-0471201900040000300043&lng=en](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=406556&pid=S1677-0471201900040000300043&lng=en)
- Schaufeli, W B. 2013. O que é engajamento? In: VAZQUEZ, Ana Cláudia S.; HUTZ, Cláudio S. (orgs.). *Aplicações da psicologia Positiva: trabalho e organizações*. Hogrefe, 2018. p.33-57. [https://www.researchgate.net/publication/260225962\\_Engajamento\\_no\\_Trabalho](https://www.researchgate.net/publication/260225962_Engajamento_no_Trabalho)
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Senler, B., & Sungur-Vural, S. (2013). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. *The Spanish journal of psychology*, 16, E12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.22>
- Setyoko, P. I., & Kurniasih, D. (2022). The Role of perceived organizational support (POS), organizational virtuousness (OV) on performance and employee well-being (EWB) of non-profit organizations in the post-pandemic period. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(8), 1940-1944. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S08.236>
- Silva, E. H. B. D., & Negreiros, F. (2020). Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, 37(114), 327-340. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>
- Silva, F. R., & Assis, S. G. (2018). Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 44(e157305), 1-13. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703157305>
- Shantz, A., Alfes, K., & Latham, G. P. (2016). The buffering effect of perceived organizational support on the relationship between work engagement and behavioral outcomes. *Human Resource Management*, 55(1), 25-38. <https://doi.org/10.1002/hrm.21653>
- Shaw, K. (2005). An engagement strategy process for communicators. *Strategic Communication Management*, 9(3), 26-29.

- Shoss, M. K. (2017). Job insecurity: An integrative review and agenda for future research. *Journal of Management*, 43(6), 1911-1939. <https://doi.org/10.1177/0149206317691574>
- Silva Neto, C. M. D., & Barretto, E. S. D. S. (2018). (In) disciplina e violência escolar: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, 44, e165933. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844165933>
- Siqueira, M. M. M. (2014). *Novas medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Artmed Editora.
- Siqueira, M. M. M. (1995). *Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo*. [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia].
- Siqueira, M. M. M., & Padovan, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Situma, R. N., & Iravo, M. A. (2015). Motivational factors affecting employees' performance in public secondary schools in Bungoma north sub county, Kenya. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 1(5), 140-161. [http://www.iajournals.org/articles/iajhrba\\_v1\\_i5\\_140\\_161.pdf](http://www.iajournals.org/articles/iajhrba_v1_i5_140_161.pdf)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Soane, E., Truss, C., Alfes, K., Shantz, A., Rees, C., & Gatenby, M. (2012). Development and application of a new measure of employee engagement: the ISA Engagement Scale. *Human resource development international*, 15(5), 529-547. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.726542>
- Soriano, F. D. F. (2022). *Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista] -UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/217874>
- Spector, P. E. (2012). *Psicologia nas organizações*, (4ª ed). Saraiva.
- Sungu, H. (2015). Teacher victimization in Turkey: A review of the news on violence against teachers. *The Anthropologist*, 20(3), 694-706. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891775>

- Tetrick, L. E., & Winslow, C. J. (2015). Workplace stress management interventions and health promotion. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 583-603. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111341>
- Thangaraja, T., Munusamy, P., Ramya, R., Macwan, A. J., Patil-Nikam, A. M., Nalini, V., & Rai, R. (2024). The Role Of Employee Engagement In The Relationship Between Staff Morale And Employee Wellbeing Of Education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 7156-7164.
- Tognetta, L. R., Martínez, J. M., Gonçalves, C. C., Andrade, F. C., Boni, L. D., & Santos, N. C. (2021). Validação de instrumento sobre engajamento e desengajamento moral de docentes diante do bullying na escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 16(1),292-319. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.14477>
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. D., Silva, M. J. D. S., & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, 42(116), 87-99. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>
- Trépanier, S., Fernet, C., & Austin, S. (2015). A longitudinal investigation of workplace bullying, basic need satisfaction, and employee functioning. *Journal of occupational health psychology*, 20(1) 105-116. <https://doi.org/10.1037/a0037726>
- Trevisan, L. N., Veloso, E. F. R., & Dutra, J. S. (2019). Motivação e Comprometimento. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 9(1),1-4.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Ugaddan, R. G., & Park, S. M. (2017). Quality of leadership and public service motivation: a social exchange perspective on employee engagement. *International Journal of Public Sector Management*, 30(3), 270-285. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-08-2016-0133>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social psychology of education*, 26(6), 1651-1696. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Yang, C., Jenkis, L., Fredick, S. S., Chen, C., Xie, J. S., & Nickerson, A. B. (2019). Teacher victimization by students in China: A multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 45(2), 169-180. <https://doi.org/10.1002/ab.21806>

- Yang, C., Fredrick, S. S., Nickerson, A., Jenkins, L., & Xie, J. S. (2018). Initial development and validation of the multidimensional teacher victimization scale. *School Psychology, 34*(2), 244-252. <https://doi.org/10.1037/spq0000307>
- Yildiz, V. A., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. (2019). ARCS Motivasyon Modeli: 1997-2018 Yılları Arasında Yapılmış Uygulamalı Makalelerin İçerik Analizi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(4), 723-741. <https://doi.org/10.24315/tred.520477>
- Van Verseveld, M. D., Fekkes, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools, 56*(9), 1522-1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>
- Vázquez, A. G., Castillo, A. B. S., Moreno, M. F. E., & Mejia, D. A. G. (2020). AUTOESTIMA Y VIOLENCIA PSICOLÓGICA CONTRA MUJERES UNIVERSITARIAS EN SUS RELACIONES DE PAREJA. *Enseñanza e investigación en psicología, 2*(1), 139-148. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/72>
- Vazquez, A. C. S., & Hutz, C. S. (2018). *Aplicações Da Psicologia Positiva-Trabalho e organizações*. Hogrefe.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Videira, D. P., & Salmázio, F. C. A. (2023). Escala de comunicação organizacional interna: guia para avaliar a influência da comunicação sobre o comprometimento organizacional. *Organicom- Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, 20*(42), 70-85. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2023.210348>
- Vogel, D., & Kroll, A. (2016). The stability and change of PSM-related values across time: Testing theoretical expectations against panel data. *International Public Management Journal, 19*(1), 53-77. <https://doi.org/10.1080/10967494.2015.1047544>
- Won, S. D., & Chang, E. J. (2020). The relationship between school violence-related stress and quality of life in school teachers through coping self-efficacy and job satisfaction. *School Mental Health, 12*(1), 136-144. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-019-09336-y>
- Xu, Z., & Yang, F. (2021). The impact of perceived organizational support on the relationship between job stress and burnout: a mediating or moderating role? *Current Psychology, 40*(1), 402-413. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9941-4>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: a job demands-resources model. *Frontiers in Psychology, 9*, 422867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

## APÊNDECE A – QUADRO DE CONSTRUTOS

Construto	Cód.	Escala Original	Frases adaptadas	Autor
Exposição à Violência no Local de Trabalho (EEVT)	EVT1	I have heard bad things such as unpleasant accusations or people shouting while conducting business	Já ouviu coisas ruins, como acusações desagradáveis ou pessoas gritando durante a condução de suas aulas, e ou no ambiente escolar?	Kim et al. (2018)
	EVT2	I have faced sexual harassment while conducting business	Já enfrentou assédio moral durante a condução de suas aulas, e ou no ambiente escolar?	
	EVT3	I have been threatened or bullied by customers while conducting business	Já foi ameaçado ou intimidado por algum aluno em sua aula, e ou no ambiente escolar?	
	EVT4	Sometimes customers face discrimination regarding job title, gender, and age during the course of business	Como professor (a), você já enfrentou discriminação em relação ao seu cargo, sexo e ou idade durante sua vida profissional?	
	EVT5	I have heard bad things at the workplace such as insults, accusations, or people shouting at the boss and my colleagues	Já ouviu coisas ruins no local de trabalho, como insultos, acusações ou pessoas gritando com você, seu superior, ou meus colegas?	
	EVT6	Sometimes I have to deal with unnecessary sexual or physical contact and harassment by my boss and colleagues at my workplace	Já precisou lidar com contato sexual ou físico desnecessário e assédio por parte do seus superiores e colegas no seu local de trabalho (na escola)	
	EVT7	I have received threats and been harassed and bullied by my boss and colleagues at my workplace	Já recebeu ameaças e foi assediado(a) e intimidado(a) por seus alunos, superiores e colegas no seu local de trabalho (escola)?	
	EVT8	I have faced discrimination regarding job title, gender, or age by my boss and colleagues at my workplace	Já enfrentou discriminação em relação ao cargo, sexo ou idade por parte seus alunos, superiores e colegas no meu local de trabalho (escola)?	

	EVT9	While conducting business, I may have been physically assaulted by a customer	Ao conduzir suas aulas, tem medo ser agredido fisicamente por um aluno?	
	EVT10	I have been physically assaulted by my boss and colleagues at my workplace	Já foi agredido fisicamente por seus alunos, superiores e colegas no meu local de trabalho (escola)?	
	<b>Engajamento cognitivo</b>			
	EEC1	You try your hardest to perform well while teaching.	Você se esforça ao máximo para ter um bom desempenho enquanto ensina?	
	EEC2	While teaching, you really "throw" yourself into your work.	Ao ensinar, você realmente se "mergulha" no trabalho?	
	EEC3	While teaching you pay a lot of attention to your work.	Ao ensinar você presta muita atenção ao seu trabalho?	
	EEC4	While teaching, you work with intensity.	Ao ensinar, você trabalha com intensidade?	
	<b>Engajamento emocional</b>			
	EE1	You are excited about teaching.	Você está entusiasmado com o ensino?	
	EE2	You feel happy while teaching.	Você se sente feliz enquanto ensina.	
	EE3	You love teaching.	Você adora ensinar.	
	EE4	You find teaching fun	Você acha divertido ensinar.	
	<b>Engajamento social: estudantes</b>			
Engajamento do Professor no Trabalho (EEPT)	ESE1	In class, you show warmth to your students.	Nas aulas, você demonstra cordialidade com seus alunos.	Griffin et al. (2007)
	ESE2	In class, you are aware of your students' feelings.	Nas aulas, você está ciente dos sentimentos dos seus alunos.	
	ESE3	In class, you care about the problems of your students.	Nas aulas, você se preocupa com os problemas dos seus alunos.	
	ESE4	In class, you are empathetic towards your students.	Nas aulas, você é empático com seus alunos.	
	<b>Engajamento social: colegas</b>			
	ESC1	At school, you connect well with your colleagues.	Na escola, você se relaciona bem com seus colegas.	
	ESC2	At school, you are committed to helping your colleagues.	Na escola, você se compromete a ajudar seus colegas.	
	ESC3	At school, you value the relationships you build with your colleagues.	Na escola você valoriza os relacionamentos que	



			constrói com seus colegas.		
	ESC4	Aschool, you care about the problems of your colleagues.	Na escola, você se preocupa com os problemas dos seus colegas		
Satisfação do Professor com o Trabalho (ESPT)	Satisfação com o ambiente de trabalho				
	SAMB1	I would like to change to another school if that were possible (Reversa)	Gostaria de mudar para outra escola se isso fosse possível	Talis (2013)	
	SAMB2	I enjoy working at this school	Gosto de trabalhar nesta escola		
	Satisfação com a profissão				
	SPROF1	I would recommend my school as a good place to work	Eu recomendaria minha escola como um bom lugar para trabalhar		
	SPROF2	All in all, I am satisfied with my job	No geral, estou satisfeito com meu trabalho		
	SPROF3	The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages	As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens		
	SPROF4	If I could decide again, I would still choose to work as a teacher	Se eu pudesse decidir novamente, ainda escolheria trabalhar como professor		
	SPROF5	I regret that I decided to become a teacher (Reversa)	Me arrependo de ter decidido me tornar professora (Reversa)		
	SPROF6	I wonder whether it would have been better to choose another profession. (Reversa)	Eu me pergunto se teria sido melhor escolher outra profissão. (Reversa)		
Senso de Autoeficácia do Professor (ESAEP)	Eficácia no relacionamento com os alunos				
	SEPA1	How much can you do to get through to the most difficult students?	Quanto você pode fazer para chegar até os alunos mais difíceis?	Klassen et al. (2013)	
	SEPA2	How much can you do to help your students think critically?	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos a pensar criticamente?		
	SEPA3	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	Quanto você pode fazer para motivar os alunos que demonstram pouco interesse nos trabalhos escolares?		
	SAEPA4	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	Quanto você pode fazer para que os alunos acreditem que podem ter um bom desempenho nos trabalhos escolares?		
	SAEPA5	How much can you do to help your students value learning?	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos a valorizar o aprendizado?		
	SAEPA6	How much can you do to foster student creativity?	Quanto você pode fazer para estimular a criatividade dos alunos?		

	SAEPA7	How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está reprovando?
	SAEPA8	How much can you assist families in helping their children do well in school?	Até que ponto você pode ajudar as famílias a ajudarem seus filhos a terem um bom desempenho na escola?
<b>Eficácia na gestão da sala de aula</b>			
	SAEGSA1	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	Quanto você pode fazer para controlar o comportamento perturbador na sala de aula?
	SAEGSA2	To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	Até que ponto você consegue deixar claras as suas expectativas sobre o comportamento dos alunos?
	SAEGSA3	How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	Quão bem você consegue estabelecer rotinas para manter as atividades funcionando sem problemas?
	SAEGSA4	How much can you do to get children to follow classroom rules?	Quanto você pode fazer para que as crianças sigam as regras da sala de aula?
	SAEGSA5	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador ou barulhento?
	SAEGSA6	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	Quão bem você consegue estabelecer um sistema de gerenciamento de sala de aula com cada grupo de estudantes?
	SAEGSA7	How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	Quão bem você consegue evitar que alguns alunos problemáticos estraguem uma aula inteira?
	SAEGSA8	How well can you respond to defiant students?	Quão bem você consegue responder a alunos desafiadores?
<b>Eficácia nas estratégias de ensino</b>			
	SAEEI1	How well can you respond to difficult questions from your students?	Quão bem você consegue responder às perguntas difíceis dos seus alunos?
	SAEEI2	How much can you gauge student comprehension of what you have taught?	Até que ponto você consegue avaliar a compreensão dos alunos sobre o que você ensinou?

	SAEEI3	To what extent can you craft good questions for your students?	Até que ponto você consegue elaborar boas perguntas para seus alunos?	
	SAEEI4	How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	Quanto você pode fazer para ajustar suas aulas ao nível adequado para cada estudantes?	
	SAEEI5	How much can you use a variety of assessment strategies?	Até que ponto você pode usar uma variedade de estratégias de avaliação?	
	SAEEI6	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	Até que ponto você pode fornecer uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?	
	SAEEI7	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	Quão bem você consegue implementar estratégias alternativas em sua sala de aula?	
	SAEEI8	How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	Quão bem você consegue oferecer desafios apropriados para alunos muito capazes?	
	<b>Motivação Extrínseca</b>			
	EMEP1	As políticas administrativas da escola têm influência na realização das minhas atividades		
	EMEP 2	A administração da escola é justa.		
	EMEP 3	O relacionamento com supervisores e gestão leva-me a trabalhar com mais empenho.		
	EMEP 4	As atitudes dos supervisores e gestores em relação a seus subordinados motivem para desempenhar melhor o meu trabalho.		
	EMEP 5	As condições de trabalho encontradas fazem com que eu demonstre mais empenho nas minhas atividades.		
	EMEP 6	O salário e benefícios que recebo são justos.		
	<b>Motivação Intrínseca</b>			
	EMIP 1	Minhas atividades são um real desafio para mim.		
	EMIP 2	Se eu puder fazer minhas atividades, sentir-me-ei orgulhoso.		
	EMIP 3	Estou entusiasmado de como desempenharei bem minhas atividades.		
	EMIP 4	Depois de receber as funções relativas a meu trabalho, parece-me que ele se tornou mais atrativo para mim.		
	EMIP 5	Gosto de enigmas e quebra-cabeças		
	EMIP 6	Eu desempenharia minhas atividades com prazer até nas minhas horas de folga		
	<b>Motivação Internalizada</b>			
Motivação do Professor para o trabalho (EMP)				Moraes (2005)

	EMIIP 1	Sinto-me disposto a realizar minhas atividades porque estão relacionadas aos meus objetivos pessoais	
	EMIIP 2	Sinto-me disposto a realizar minhas atividades porque estão relacionadas aos meus valores pessoais	
	EMIIP 3	Interesso-me diretamente pelos resultados gerados pelo meu trabalho	
	EMIIP 4	Identifico-me com os valores e políticas da empresa	
Percepção do Apoio Organizacional (EPSO)	EPSO1	Esta empresa ignoraria qualquer reclamação de minha parte.	Siqueira (1995)
	EPSO 2	Esta escola não considera meus interesses quando toma que me afetam	
	EPSO 3	É possível obter ajuda desta escola quando tenho um problema	
	EPSO 4	Esta escola realmente preocupa-se com meu bem-estar	
	EPSO 5	Esta escola estaria disposta a ampliar suas instalações para me ajudar a utilizar minhas melhores habilidades no desempenho do meu trabalho.	
	EPSO 6	Esta escola está pronta a ajudar-me quando eu precisar de um favor especial	
	EPSO 7	Esta escola preocupa-se com minha satisfação no trabalho	
	EPSO	Esta escola preocupa-se mais com seus lucros do que comigo.	
	EPSO 9	Esta escola tenta fazer com que o meu trabalho seja mais interessante possível	

## APÊNDECE B – QUESTIONÁRIO

### PESQUISA SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa acadêmica sobre gestão escolar, que está sendo desenvolvida pela mestranda Iraceli Fachetti sob a orientação do Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Sandrielem da Silva Rodrigues do Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração – linha de atuação: Gestão Escolar, na Fucape Business School, Vitória – ES.

Informamos que não há perda financeira nem risco envolvido na participação desta pesquisa. Sua participação é voluntária, o que significa que você é livre para participar, assim como abandonar a pesquisa a qualquer momento. O tempo de resposta desse questionário é em média 15 minutos. Suas respostas são anônimas e serão usadas apenas para fins acadêmicos. Os pesquisadores se comprometem a cumprir todas as afirmações acima.

Se você tiver alguma dúvida, sugestão ou comentário sobre o estudo, entre em contato por e-mail: [ifachetti@hotmail.com](mailto:ifachetti@hotmail.com)

Declaro ter 18 anos ou mais e concordo em participar desta pesquisa. Eu declaro que fui informado(a) que minha participação neste estudo é voluntária, que posso sair a qualquer momento sem penalidade, e que todos os dados são confidenciais. Eu entendo que este estudo não me oferece risco.

Li e entendi o formulário de consentimento acima e desejo de livre e espontânea vontade participar deste estudo.

**QUESTÃO FILTRO:**

Essa pesquisa é destinada todos os profissionais efetivos e ou designação temporária (DT) da Rede Pública de Ensino da Educação Básica.

**Você é professor?**            ( ) sim            ( ) não.

**Situação de**                    ( ) Efetivo

**Trabalho**                      ( ) Designação Temporária (DT)

**O órgão público em**            ( ) Municipal

**que você trabalha**            ( ) Estadual

**pertence a qual nível de**        ( ) Federal

**governo:**

A seguir, solicito sua contribuição para avaliar o grau de concordância ou discordância em relação às seguintes declarações. Para isso, utilize uma escala de 1 a 5 pontos, na qual:

1. CONCORDO TOTALMENTE
2. CONCORDO
3. INDECISO
4. DISCORDO
5. DISCORDO TOTALMENTE

Por favor, classifique as afirmativas de acordo com o que melhor descreve seu ambiente de trabalho.

<b>Exposição à Violência no Local de Trabalho (EEVT)</b>					
<p><b>Questão 1</b></p> <p>Já ouviu coisas ruins, como acusações desagradáveis ou pessoas gritando durante a condução de suas aulas, e ou no ambiente escolar?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 2</b></p> <p>Já enfrentou assédio moral durante a condução de suas aulas, e ou no ambiente escolar?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 3</b></p> <p>Já foi ameaçado ou intimidado por algum aluno em sua aula, e ou no ambiente escolar?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 4</b></p> <p>Como professor (a), você já enfrentou discriminação em relação ao seu cargo, sexo e ou idade durante sua vida profissional?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 5</b></p> <p>Já ouviu coisas ruins no local de trabalho, como insultos, acusações ou pessoas gritando com você, seu superior, ou meus colegas?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 6</b></p> <p>Já precisou lidar com contato sexual ou físico desnecessário e assédio por parte do seus superiores e colegas no seus local de trabalho (na escola)</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 7</b></p> <p>Já recebeu ameaças e foi assediado(a) e intimidado(a) por seus alunos, superiores e colegas no seu local de trabalho (escola)?</p>	1	2	3	4	5

<b>Questão 8</b> Já enfrentou discriminação em relação ao cargo, sexo ou idade por parte seus alunos, superiores e colegas no meu local de trabalho (escola)?	1	2	3	4	5
<b>Questão 9</b> Ao conduzir suas aulas, tem medo ser agredido fisicamente por um aluno?	1	2	3	4	5
<b>Questão 10</b> Já foi agredido fisicamente por seus alunos, superiores e colegas no meu local de trabalho (escola)?	1	2	3	4	5

Por favor, classifique as afirmativas de acordo com o que melhor descreve você.

<b>Engajamento do Professor no Trabalho (EEPT)</b>					
<b>Questão 11</b> Você se esforça ao máximo para ter um bom desempenho enquanto ensina?	1	2	3	4	5
<b>Questão 12</b> Ao ensinar, você realmente se “mergulha” no trabalho?	1	2	3	4	5
<b>Questão 13</b> Ao ensinar você presta muita atenção ao seu trabalho?	1	2	3	4	5
<b>Questão 14</b> Ao ensinar, você trabalha com intensidade?	1	2	3	4	5
<b>Questão 15</b> Você está entusiasmado com o ensino?	1	2	3	4	5



<b>Questão 16</b> Você se sente feliz enquanto ensina?	1	2	3	4	5
<b>Questão 17</b> Você adora ensinar?	1	2	3	4	5
<b>Questão 18</b> Você acha divertido ensinar.	1	2	3	4	5
<b>Questão 19</b> Nas aulas, você demonstra cordialidade com seus alunos.	1	2	3	4	5
<b>Questão 20</b> Nas aulas, você está ciente dos sentimentos dos seus alunos.	1	2	3	4	5
<b>Questão 21</b> Nas aulas, você se preocupa com os problemas dos seus alunos.	1	2	3	4	5
<b>Questão 22</b> Nas aulas, você é empático com seus alunos	1	2	3	4	5
<b>Questão 23</b> Na escola, você se relaciona bem com seus colegas.	1	2	3	4	5
<b>Questão 24</b> Na escola, você se compromete a ajudar seus colegas.	1	2	3	4	5
<b>Questão 25</b> Na escola você valoriza os relacionamentos que constrói com seus colegas.	1	2	3	4	5
<b>Questão 26</b> Na escola, você se preocupa com os problemas dos seus colegas	1	2	3	4	5

Por favor, classifique as afirmativas de acordo com o que melhor descreve você.

<b>Satisfação do Professor com o Trabalho (ESPT)</b>					
<b>Questão 27</b> Gostaria de mudar para outra escola se isso fosse possível?	1	2	3	4	5
<b>Questão 28</b> Gosto de trabalhar nesta escola.	1	2	3	4	5
<b>Questão 29</b> Eu recomendaria minha escola como um bom lugar para trabalhar.	1	2	3	4	5
<b>Questão 30</b> No geral, estou satisfeito com meu trabalho.	1	2	3	4	5
<b>Questão 31</b> As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens.	1	2	3	4	5
<b>Questão 32</b> Se eu pudesse decidir novamente, ainda escolheria trabalhar como professor.	1	2	3	4	5
<b>Questão 33</b> Me arrependo de ter decidido me tornar professora.	1	2	3	4	5
<b>Questão 34</b> Eu me pergunto se teria sido melhor escolher outra profissão.	1	2	3	4	5

Por favor, classifique as afirmativas de acordo com o seu grau de concordância. As respostas variam de 1 - Pouquíssimo, 2 – Pouco, 3 – nem muito e nem pouco, 4 – muito, 5 – muitíssimo.

<b>Senso de Autoeficácia do Professor (ESAEP)</b>					
<b>Questão 35</b> Quanto você pode fazer para chegar até os alunos mais difíceis?	1	2	3	4	5
<b>Questão 36</b> Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos a pensar criticamente?	1	2	3	4	5
<b>Questão 37</b> Quanto você pode fazer para motivar os alunos que demonstram pouco interesse nos trabalhos escolares?	1	2	3	4	5
<b>Questão 38</b> Quanto você pode fazer para que os alunos acreditem que podem ter um bom desempenho nos trabalhos escolares?	1	2	3	4	5
<b>Questão 39</b> Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos a valorizar o aprendizado?	1	2	3	4	5
<b>Questão 40</b> Quanto você pode fazer para estimular a criatividade dos alunos?	1	2	3	4	5
<b>Questão 41</b> Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está reprovando?	1	2	3	4	5

<p><b>Questão 42</b></p> <p>Até que ponto você pode ajudar as famílias a ajudarem seus filhos a terem um bom desempenho na escola?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 43</b></p> <p>Quanto você pode fazer para controlar o comportamento perturbador na sala de aula?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 44</b></p> <p>Até que ponto você consegue deixar claras as suas expectativas sobre o comportamento dos alunos?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 45</b></p> <p>Quão bem você consegue estabelecer rotinas para manter as atividades funcionando sem problemas?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 46</b></p> <p>Quanto você pode fazer para que as crianças sigam as regras da sala de aula?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 47</b></p> <p>Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador ou barulhento?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 48</b></p> <p>Quão bem você consegue estabelecer um sistema de gerenciamento de sala de aula com cada grupo de estudantes?</p>	1	2	3	4	5
<p><b>Questão 49</b></p> <p>Quão bem você consegue evitar que alguns alunos problemáticos estraguem uma aula inteira?</p>	1	2	3	4	5

<b>Questão 50</b>					
Quão bem você consegue responder a alunos desafiadores?	1	2	3	4	5
<b>Questão 51</b>					
Quão bem você consegue responder às perguntas difíceis dos seus alunos?	1	2	3	4	5
<b>Questão 52</b>					
Até que ponto você consegue avaliar a compreensão dos alunos sobre o que você ensinou?	1	2	3	4	5
<b>Questão 53</b>					
Até que ponto você consegue elaborar boas perguntas para seus alunos?	1	2	3	4	5
<b>Questão 54</b>					
Quanto você pode fazer para ajustar suas aulas ao nível adequado para cada estudantes	1	2	3	4	5
<b>Questão 55</b>					
Até que ponto você pode usar uma variedade de estratégias de avaliação?	1	2	3	4	5
<b>Questão 56</b>					
Até que ponto você pode fornecer uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?	1	2	3	4	5
<b>Questão 57</b>					
Quão bem você consegue implementar estratégias alternativas em sua sala de aula?	1	2	3	4	5
<b>Questão 58</b>					
	1	2	3	4	5

Quão bem você consegue oferecer desafios apropriados para alunos muito capazes?					
---	--	--	--	--	--

Por favor, classifique as afirmativas de acordo seu nível de concordância.

<b>Motivação do Professor para o trabalho (EMP)</b>					
<b>Questão 59</b> As políticas administrativas da escola têm influência na realização das minhas atividades.	1	2	3	4	5
<b>Questão 60</b> A administração da escola é justa.	1	2	3	4	5
<b>Questão 61</b> O relacionamento com supervisores e gestão leva-me a trabalhar com mais empenho.	1	2	3	4	5
<b>Questão 62</b> As atitudes dos supervisores e gestores em relação a seus subordinados motivem para desempenhar melhor o meu trabalho.	1	2	3	4	5
<b>Questão 63</b> As condições de trabalho encontradas fazem com que eu demonstre mais empenho nas minhas atividades.	1	2	3	4	5
<b>Questão 64</b> O salário e benefícios que recebo são justos.	1	2	3	4	5
<b>Questão 65</b> Minhas atividades são um real desafio para mim.	1	2	3	4	5
<b>Questão 66</b> Se eu puder fazer minhas atividades, sentir-me-ei orgulhoso.	1	2	3	4	5

<b>Questão 67</b> Estou entusiasmado de como desempenharei bem minhas atividades.	1	2	3	4	5
<b>Questão 68</b> Depois de receber as funções relativas a meu trabalho, parece-me que ele se tornou mais atrativo para mim.	1	2	3	4	5
<b>Questão 69</b> Gosto de enigmas e quebra-cabeças.	1	2	3	4	5
<b>Questão 70</b> Eu desempenharia minhas atividades com prazer até nas minhas horas de folga.	1	2	3	4	5
<b>Questão 71</b> Sinto-me disposto a realizar minhas atividades porque estão relacionadas aos meus objetivos pessoais.	1	2	3	4	5
<b>Questão 72</b> Sinto-me disposto a realizar minhas atividades porque estão relacionadas aos meus valores pessoais.	1	2	3	4	5
<b>Questão 73</b> Interesso-me diretamente pelos resultados gerados pelo meu trabalho.	1	2	3	4	5
<b>Questão 74</b> Identifico-me com os valores e políticas da escola.	1	2	3	4	5

Por favor, classifique as afirmativas de acordo com o que melhor descreve seu ambiente de trabalho.

<b>Percepção do Apoio Organizacional (EPAO)</b>					
<b>Questão 75</b> Esta escola ignoraria qualquer reclamação de minha parte.	1	2	3	4	5
<b>Questão 76</b> Esta escola não considera meus interesses quando toma que me afetam	1	2	3	4	5
<b>Questão 77</b> É possível obter ajuda desta escola quando tenho um problema.	1	2	3	4	5
<b>Questão 78</b> Esta escola realmente preocupa-se com meu bem-estar.	1	2	3	4	5
<b>Questão 79</b> Esta escola estaria disposta a ampliar suas instalações para me ajudar a utilizar minhas melhores habilidades no desempenho do meu trabalho.	1	2	3	4	5
<b>Questão 80</b> Esta escola está pronta a ajudar-me quando eu precisar de um favor especial	1	2	3	4	5
<b>Questão 81</b> Esta escola preocupa-se com minha satisfação no trabalho	1	2	3	4	5
<b>Questão 82</b> Esta escola preocupa-se mais com seus lucros do que comigo.	1	2	3	4	5
<b>Questão 83</b> Esta escola tenta fazer com que o meu trabalho seja mais interessante possível	1	2	3	4	5



Por fim gostaríamos de perguntar sobre algumas características sociodemográficas:

**PERFIL SOCIODEMORÁFICO:**

- Qual gênero você se identifica**
- ( ) Masculino
- ( ) Feminino
- ( ) Outro
- 
- Sua idade**
- ( ) Menos de 25 anos
- ( ) 26 a 34 anos
- ( ) 36 a 44 anos
- ( ) 46 a 54 anos
- ( ) 56 anos ou mais
- 
- Tempo que trabalha em escola**
- ( ) Até 05 anos
- ( ) Entre 6 e 10 anos
- ( ) Entre 11 e 15 anos
- ( ) Entre 16 e 20 anos
- ( ) Acima 21 anos
- 
- Qual região do Brasil você exerce suas atividades funcionais?**
- ( ) Norte
- ( ) Nordeste
- ( ) Sul
- ( ) Sudeste
- ( ) Centro-Oeste

- Cargo que ocupa da** ( ) Diretor  
**escola:** ( ) Coordenador Pedagógico  
( ) Coordenador Disciplinar  
( ) Pedagogo  
( ) Professor Séries Iniciais  
( ) Professor Séries Finais ( 6º ao 9º  
ano)  
( ) Professor Séries Finais (Ensino  
Médio)

## **QUESTÕES DO PRÉ-TESTE**

### **RELATIVO A ESSE QUESTIONÁRIO RESPONDA AS PERGUNTAS:**

O que você acredita ser o objetivo desse estudo?

Você encontrou alguma dificuldade em responder esse questionário? Se sim, qual?

Caso tenha alguma sugestão para a melhoria do questionário, nos diga qual.