

ENGAGEMENT DOS DOCENTES NO TRABALHO: Um olhar às implicações da pandemia

Luís Vieira

Universidade da Madeira, Portugal.
vieira.luis.m.s@gmail.com

Introdução

Os padrões culturais, as crenças e as representações sociais assumem um peso determinante na ação humana, influenciando comportamentos e atitudes. É relevante estudar, analisar e discutir fenómenos, em contextos organizacionais, aos quais se atribui uma conotação negativa (e.g., stress, *burnout* e absentismo), porém, aos fenómenos entendidos como positivos (e.g., *engagement* no trabalho), também deve ser atribuído espaço de exploração e respetiva compreensão, com vista a construir e a consolidar praxis organizacionais que possibilitem responder, adequadamente, às particularidades que caracterizam cada contexto.

O *engagement*, em específico, é um conceito popular e de grande interesse para a investigação em contextos organizacionais, uma vez que tende a promover a satisfação no trabalho, o comprometimento, atitudes mais positivas, a saúde individual, comportamentos extra-papel e melhores níveis de desempenho (Shimazu & Schaufeli, 2009).

É também comumente aceite que colaboradores *engaged* criam os seus próprios recursos de trabalho ao longo do tempo, pelo que ao se focar no *engagement* no trabalho isso não trará apenas benefícios para o indivíduo, mas também proporcionará vantagens competitivas para qualquer organização (Bakker et al., 2008). São diversos os estudos que sugerem que a liderança transformacional resulta em maiores níveis de *engagement* no trabalho, em particular nos contextos de mudança (e.g., Macey & Schneider, 2008; Tim et al., 2011; Van Dierendonck et al., 2004), pelo que se considera que este tipo de liderança também merece espaço de discussão.

A crise sanitária despoletada pela pandemia da COVID-19, em 2020, espalhou-se por todo o mundo, com implicações na educação e no ensino a diversos níveis, dos quais se destaca os constrangimentos associados às atividades letivas presenciais.

Em diversos casos e momentos, as atividades letivas presenciais foram temporariamente suspensas, em conformidade com as recomendações da Organização Mundial de Saúde e dos decretos-lei desenvolvidos pelos respectivos países, dos quais assomaram orientações para a integração de ambientes de ensino-aprendizagem remotos, de forma a salvaguardar o prosseguimento do ensino formal.

Um cenário de mudança: Implicações da pandemia da COVID-19

Em diversos casos, a transposição do ensino presencial para o ensino remoto não se figurou simples, nem eficaz, além de que se reconhece que em qualquer situação de quarentena haverá a tendência para determinados grupos sociais padecerem mais do que outros. A este respeito, Silva e Silva (2022) notam que a disparidade socioeconómica e os contextos geográficos podem condicionar a qualidade da aprendizagem e o acesso ao ensino, dado que nem todos os alunos e docentes contam com os mesmos recursos tecnológicos ou com condições idênticas de acesso à internet.

Muitas das dificuldades que as comunidades educativas experienciaram no decorrer da pandemia da COVID-19 foram desconsideradas (Darcoletto & Flach, 2022). Conforme Muniz et al. (2022) apontam, não é viável generalizar a transposição do ensino presencial para o ensino remoto, dado que o acesso à internet é instável em várias localizações, assim como nem todas as famílias contam com recursos tecnológicos de qualidade e em quantidade que salvguarde o acesso e a inclusão nas atividades letivas.

No contexto da pandemia da COVID-19, em Portugal, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020) reportou que aproximadamente 19% das escolas mostrou dificuldades significativas no desenvolvimento e na implementação dos planos de ensino a distância, evidenciando debilidades ao nível político, organizacional e de competências.

A este respeito, Macedo (2021) lança críticas às políticas públicas educacionais, desenvolvidas no decorrer da pandemia, devido à sua insuficiência para garantir a conectividade e o direito à educação para todos. Para os alu-

nos em contextos socioeconômicos desfavorecidos, as dificuldades foram acrescidas, pois além de contarem com condições débeis no acesso à internet e aos recursos tecnológicos, tendem, também, a contar com condições inapropriadas para o estudo em casa (Moreira et al., 2021). De acordo com Muniz et al. (2022), assistiu-se a uma realidade de exclusão no processo educativo, assim como observou-se relatos de docentes que se depararam com sérias dificuldades para lidar com as tecnologias, com os meios digitais de comunicação e para garantir atividades letivas remotas inclusivas e de qualidade.

É importante reconhecer, por um lado, que as assimetrias socioeconômicas têm impacto na educação e no sucesso educativo, (OCDE, 2021) e que o acesso à educação e, em concreto, o direito constitucional ao ensino, considerando a igualdade de oportunidades de acesso e de êxito, não se encontra garantido (UNICEF, 2021). Por outro lado, importa também reconhecer que os docentes, tal como verificado por Souza et al. (2020), tendem a experimentar uma sobrecarga de trabalho com potencial para conduzir ao esgotamento e à depressão, implicando no *engagement* no trabalho.

Em torno do *engagement* no trabalho

O *engagement* tem vindo a ser objeto de investigação, predominantemente, na área das ciências sociais desde o despontar da psicologia positiva, a qual tende a alocar a sua atenção aos aspetos positivos do ser humano e ao seu funcionamento ótimo, tendo emergido a partir de pesquisas sobre a temática do burnout (Shimazu & Schaufeli, 2009).

Kahn (1990) define por *engagement*, o aproveitamento dos membros da organização e a identificação em relação aos seus papéis de trabalho, no qual os indivíduos tendem a se esforçar e a se expressar física, cognitiva e emocionalmente durante o desempenho dos seus papéis e das suas funções. O *engagement* é, neste sentido, caracterizado por um estado de energia física, emocional e cognitiva dedicada às tarefas desempenhadas, sendo posicionado como um elemento determinante para um eficiente desempenho de papéis e de funções em contexto laboral, com implicações ao nível das relações interpessoais.

Não obstante a carência de consenso quanto à definição de *engagement* no trabalho (Finn & Rock, 1997), existem elementos comuns que tendem a ser descritos na literatura, dos quais se destaca o envolvimento, a ener-

gia afetiva e a presença autêntica no trabalho. O *engagement* no trabalho envolve a satisfação das necessidades básicas, a contribuição individual, o trabalho em equipa e o crescimento (Fleming & Asplund, 2007), podendo ser entendido como um sentimento positivo e um estado de energia de realização experienciado pelo indivíduo, explicados pelo vigor, pela dedicação e pela absorção em relação ao trabalho (Schaufeli et al., 2002).

Porém, importa notar que há estudos que têm evidenciado que o vigor e a dedicação constituem o núcleo do *engagement*, enquanto a absorção, por sua vez, tende a se encontrar mais relacionada ao conceito de flow (e.g., Salanova et al., 2003), no sentido de que desponta como resultado do próprio *engagement* (Schaufeli & Bakker, 2004).

Em relação a estas dimensões do *engagement*, é relevante ter em consideração que: a) o estado de vigor prende-se com a manifestação de elevados níveis de energia, de resistência mental, de esforço e de persistência em relação às tarefas no trabalho; b) o estado de dedicação caracteriza-se pelo envolvimento no trabalho, pela concentração integral na realização do trabalho, pelo entusiasmo, pela inspiração, pelo orgulho e pelo desafio e; c) o estado de absorção caracteriza-se por uma elevada satisfação intrínseca, pela concentração e pela felicidade no trabalho (Bakker et al., 2008; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2004).

O *engagement* refere-se a um estado afetivo e cognitivo persistente e generalizado que não se direciona a um objeto, a um comportamento, a um acontecimento ou a um indivíduo em concreto (Schaufeli & Bakker, 2004), correspondendo a um fenómeno que se relaciona com diversas características sociais e organizacionais, dos quais se destaca a cultura organizacional, o estilo de comunicação, os estilos de gestão, os estilos de liderança e a confiança.

É neste sentido que entende-se ser imperioso que qualquer instituição escolar que ambicione promover o *engagement* dos docentes preste atenção a estes fatores, em especial, não descurando o papel que o tipo de liderança das chefias, as representações sociais e a confiança dos docentes em relação às respetivas chefias podem aportar ao nível do seu envolvimento, dos seus estados de energia, dos seus comportamentos e das suas contribuições individuais e coletivas no trabalho.

Essencialmente, o *engagement* no trabalho capta o modo como os indivíduos experienciam e percebem o seu trabalho (Bakker et al., 2008), pelo que colaboradores *engaged* tenderão a sentir-se energéticos, eficazes e implicados nas suas atividades laborais, além de que tenderão a apresentar níveis mais favoráveis de saúde mental, física e psicossomática, evidencian-

do, inclusive, comportamentos proactivos e maiores níveis de motivação (Salanova & Schaufeli, 2008).

A pandemia da COVID-19 expôs a urgência de se levar a cabo mudanças estruturais e práticas nos sistemas educativos (Spineli & Camargo, 2021), sendo recomendável melhorar a qualidade da gestão docente, assim como reforçar o papel e a competência das lideranças de modo a manter e fortalecer o *engagement* dos docentes no trabalho (Carrillo, 2021). A este respeito, Topchyan e Woehler (2021) constataam que o *engagement* dos docentes em tempo integral tende a ser significativamente superior do que o *engagement* evidenciado por docentes substitutos, sendo que, em contextos de mudança e de emergência, o suporte organizacional oferecido pelas instituições escolares, aos docentes, representa um elemento crítico, com influência direta no *engagement* no trabalho, refletindo a necessidade das organizações (e.g., secretarias, direções e instituições escolares) proporcionarem suporte organizacional de qualidade para que os docentes se mantenham *engaged* perante situações de mudança (Junges et al., 2021).

A liderança transformacional enquanto aliado do engagement

A liderança é um fenómeno que aufere imensas definições e conceptualizações, na literatura. No entendimento de Yukl (2010), a maioria das definições de liderança reflete a suposição de que envolve um processo pelo qual uma influência intencional é exercida por um indivíduo de modo a orientar, a estruturar e a facilitar as atividades e as relações sociais.

Conforme Covey (1998) salienta, qualquer processo de liderança deve fundamentar-se em princípios éticos e em valores humanos e sociais, no qual considera ser relevante que os líderes abracem a aprendizagem contínua, encontrem e atribuam um sentido significativo à vida, irradiem energia positiva, sejam otimistas, inclusive perante as adversidades, se orientem para o bem comum, cultivem uma vida social equilibrada, valorizem e evidenciem emoções positivas perante o sucesso pessoal e o sucesso dos outros, incentivem a mudança e apresentem uma orientação para a resolução criativa de problemas.

No que concerne à liderança transformacional, em específico, esta apresenta um carácter moral e ocorre quando uma ou mais pessoas produzem um nível de envolvimento com os outros de tal forma que tanto os líderes

quanto os colaboradores são reciprocamente influenciados para maiores níveis de motivação e de moralidade (Burns, 1978). Este tipo particular de liderança vai ao encontro do processo no qual os líderes, a partir da sua visão, fomentam o empenhamento dos colaboradores, os inspiram e os induzem a ultrapassar os seus próprios interesses em prol dos objetivos coletivos da organização, resultando inclusive em maiores níveis de satisfação, de motivação e de desempenho (Avolio et al., 2009).

O tipo de liderança transformacional tende a ser pertinente em contextos de mudança, como foi o caso do cenário atípico vivido por força da pandemia da COVID-19, sendo caracterizado, de acordo com Dionne et al. (2003), por três elementos fundamentais, nomeadamente:

- Consideração individualizada: prende-se com considerar cada colaborador a nível individual e único;
- Estimulação intelectual: prende-se com a capacidade para ser lógico, racional, se adaptar inteligentemente às diversas situações e para resolver problemas;
- Influência idealizada ou motivação inspiradora: vai ao encontro de incutir orgulho nos colaboradores por estes se encontrarem associados ao líder, assim como a fomentar a autoconfiança dos mesmos.

No geral os líderes transformacionais tendem a desenvolver e a partilhar uma visão inspiradora de futuro para a organização, comportar-se de modo a estimular o melhor de cada colaborador e de cada equipa, demonstrar respeito e preocupação, investir continuamente no autodesenvolvimento e no desenvolvimento dos outros, desenvolver culturas de colaboração, estabelecer confiança, promover a consciência dos colaboradores sobre o que é correto e importante, facilitar a satisfação das necessidades dos colaboradores com vista à autorrealização dos mesmos, promover a maturidade moral, estimular os colaboradores a ultrapassar o egocentrismo em prol dos interesses do grupo, da organização ou da comunidade, assim como tendem a valorizar a honestidade, a justiça e a integridade (Covey, 2007). Ademais, Bass (1990, 1999) acrescenta que um líder transformacional tende a apresentar traços carismáticos e a fomentar o orgulho dos colaboradores, podendo atuar tanto de forma diretiva quanto de modo participativo.

A liderança transformacional tende a encontrar-se diretamente relacionada com o *engagement*, uma vez que ambos os conceitos abarcam conceptualizações sobre o investimento da identidade na organização e no

trabalho, a satisfação pelo trabalho e a capacidade para pensar de forma independente, para desenvolver novas ideias e para desafiar convenções quando estas não são relevantes (Macey & Schneider, 2008).

Assim sendo, entende-se que as chefias em contextos educativos, antes de propor ou determinar qualquer mudança em contexto organizacional, devem procurar refletir sobre as suas próprias características de liderança, com vista a identificar potenciais inibidores e/ou facilitadores da ação e do *engagement* dos docentes, rumo à mudança ambicionada.

Conclusão

No panorama da globalização e do desenvolvimento das sociedades que se pretende sustentado e justo, é importante identificar fatores que possam impactar no desempenho de papéis e de funções profissionais. Em particular, ao nível da atividade profissional docente, considera-se relevante compreender e discutir as implicações que as políticas públicas educacionais, as organizações e as chefias podem aportar ao nível do *engagement* dos docentes no trabalho.

A pandemia da COVID-19 reavivou e expôs inúmeras fragilidades que marcam a educação na atualidade, refletindo a necessidade de se ampliar os espaços de ação e o envolvimento de toda a comunidade educativa nas tomadas de decisões e na construção do conhecimento, com vista a contribuir para a consolidação de sociedades sustentáveis, inclusivas e justas, capazes de lidar, mais eficientemente, com situações emergentes e de mudança.

À luz das abordagens construtivistas, é relevante compreender os contextos culturais e comunitários, explorar e entender as necessidades e as aspirações de todos os intervenientes, com vista a valorizar e a incluir as comunidades educativas não apenas nas tomadas de decisões a respeito dos currículos escolares, mas também de consciencializar para o papel que toda a comunidade educativa aporta ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento e da inclusão.

Considera-se que muitos dos sistemas educativos, incluindo o português, atravessam um momento crítico como consequência de, por um lado, abraçarem e incentivarem movimentos pós-modernos de educação e, por outro, conservarem formas e estruturas de organização e de administração de natureza tradicional.

Assim sendo, em conformidade com Moran (2015), entende-se que os processos de organização e de gestão curricular, as metodologias de ensino, os tempos e os espaços das escolas devem ser revistos, o que requererá vigor e dedicação por parte de todos os intervenientes nas comunidades educativas e, em especial, dos docentes, os quais se deseja *engaged* no trabalho, assim como formas de liderança autênticas que primem pela consideração individualizada, pela estimulação intelectual e pela influência idealizada ou motivação inspiradora.

Ademais, tendo em consideração as recomendações e as orientações internacionais para a igualdade de oportunidades e de gênero, a par com a ambição e os movimentos que se direcionam para a inclusão, não se pode, de forma alguma, descuidar o papel que o *engagement* dos docentes aporta na qualidade da educação, na ação para uma educação inclusiva e no desenvolvimento e na consolidação de instituições escolares mais autónomas que se orientem para a qualidade, para a inclusão, para a equidade e para a igualdade de oportunidades.

De igual modo, todos aqueles que assumem cargos políticos ou que desempenham funções de direção, de coordenação ou de chefia, em especial nas secretarias e nas instituições escolares, devem tomar consciência do impacto que o tipo de liderança que os caracteriza pode ter no *engagement* dos docentes, potenciando ou inviabilizando qualquer ação política ou organizacional rumo a qualquer objetivo.

Referências bibliográficas

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Carrillo, D. R. (2021). *El engagement laboral del docente y su incidencia en el estudiante. Un estudio de caso*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Covey, S. (1998). *Liderança baseada em princípios*. Campos.
- Covey, S. (2007). *The Transformational Leadership Report*. <https://bit.ly/3QCMUWO>
- Darcoleto, C., & Flach, S. (2022). Educação e a panaceia do ensino remoto em tempos de crise sanitária. *Cadernos de Pesquisa*, 29(1), 312-337. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.14>
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D. (2003). Transformational Leadership and Team Performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 177-193. <https://doi.org/10.1108/09534810410530601>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020). *Estamos On com as Escolas: Conhecer para Apoiar: Medidas educativas e resultados do questionário às escolas*. DGEEC. <https://bit.ly/3hpXKmX>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fleming, J. H., & Asplund, J. (2007). *HumanSigma: Managing the employee–customer encounter*. Gallup Press.
- Junges, V. C., Schuch, C. D., Becker, R. G., Klein, L. L., Vieira, K. M., & Campos, S. A. (2021). Engagement of university professors in the COVID-19 Pandemic: influence of organizational support. *Research, Society and Development*, 10(15), 1-11. <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i15.21791>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Macedo, R. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, 34(73), 262-280. <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>
- Macey, W., & Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3-30. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x>
- Moran, J. (2015). Novos Modelos de Sala de Aula. *Revista Educatrix – Editora Moderna*, (7), 33-37. <https://bit.ly/33SaUCX>
- Moreira, A., Nogueira, D., Santos, C., & Leite, L. (2021). Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade de Brasília. *REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate*, 10(3), 1054-1071. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62400>
- Muniz, D., Báfica, A., & Ferraz, D. (2022). Educação e tecnologia: uma reflexão sobre o direito à educação na pandemia da COVID-19. *Revista de Estudos em Educação e*

Diversidade, 3(8), 1-19. <https://doi.org/10.22481/reed.v3i8.10901>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2021). *Education at a Glance 2021: OCDE Indicators*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e-5-en>

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., & 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>

Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/09585190701763982>

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

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(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Shimazu, A., & Schaufeli, W. B. (2009). Towards a positive occupational health psychology: The case of work engagement. *Japanese Journal of Stress Science*, 24, 181-187. <https://bit.ly/3BzLN5P>

Silva, F. V., & Silva, F. C. (2022). Ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e os desafios para garantir o direito à educação. *VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação*, 6(1), 502-511. <https://bit.ly/3F9Pb8g>

Souza, A., Souza, H., Moreira, A., & Silva, A. (2020). A COVID-19 e os desafios da educação do campo no município de Riacho de Santana/BA. *Revista Macambira*, 4(2), 1-22. <https://doi.org/10.35642/rm.v4i2.506>

Spinieli, A., & Camargo, M. (2021). Pessoas com deficiência e a agenda 2030 da ONU: Desafios contemporâneos frente ao direito à educação inclusiva. *Boletim de Conjuntura*, 5(13), 85-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4311522>

Tim, M., Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2011). Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement? *The Leadership Quarterly*, 22(1), 121-131. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.011>

Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do Teacher Status, Gender, and Years of Teaching Experience Impact Job Satisfaction and Work Engagement? *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145. <https://doi.org/10.1177/0013124520926161>

UNICEF (2022). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série*. CENPEC. <https://uni.cf/3Y3q3sj>

Van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 165–175. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.2.165>

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7.^a Ed.). Prentice Hall.