



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA EURÍDICE MAFALDA CARVALHO AMARANTE

RISCO PSICOSSOCIAL NO TRABALHO E VÍNCULO COM A CARREIRA
DOCENTE: UM ESTUDO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E
ESCOLAS PÚBLICAS EM CABO VERDE

Salvador

Maio, 2023

EURÍDICE MAFALDA CARVALHO AMARANTE

**RISCO PSICOSSOCIAL NO TRABALHO E VÍNCULO COM A CARREIRA
DOCENTE: UM ESTUDO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E
ESCOLAS PÚBLICO EM CABO VERDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social e das Organizações

Orientador: Professor doutor Antônio Virgílio

Salvador

Maior, 2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A485 Amarante, Eurídice Mafalda Carvalho
entre Risco psicossocial no trabalho e vínculo com a carreira docente: um estudo
Mafalda professores do ensino secundário e escolas público em cabo verde / Eurídice
Carvalho Amarante,2023.
242 f.: il.

Orientador: Proº. Drº. Antônio Virgílio
Tese(doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de
Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

1. Psicologia Social. 2. Docente – Avaliação de riscos de saúde. 3. Carreira.
4. Educação – Cabo Verde. I. Virgílio, Antônio. II. Universidade Federal da
Bahia. Instituto
de Psicologia. III. Título.

CDD: 316.6



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

RISCO PSICOSSOCIAL NO TRABALHO E VÍNCULO COM A CARREIRA DOCENTE: UM ESTUDO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E ESCOLAS PÚBLICAS EM CABO VERDE

Eurídice Mafalda Carvalho Amarante

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (Orientador)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.^a Dr.^a Daiane Rose Cunha Bentivi
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Erico Rentería Perez
Universidad del Valle - UNIVALLE

Prof. Dr. João Manuel Saveia Daniel Francisco
Universidade Católica de Angola – UCAN

Prof. Dr. Magno Oliveira Macambira
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Salvador, 19 de maio de 2023.

Dou fé.

Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível, se não tivesse apoio de diversas pessoas.

A todos que de uma forma ou de outra confiaram em mim e em meu trabalho, contribuindo com sugestões, apoio financeiro e emocional, minha sincera gratidão! Concluindo esta jornada, registro e destaco todo o apoio recebido pelas pessoas que estiveram envolvidos diretamente na elaboração desta tese. Quero-vos dizer o quanto são significantes na minha vida.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer profundamente ao meu orientador, Professor doutor Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, por toda a paciência, acolhimento e conhecimento compartilhado. O professor foi um verdadeiro exemplo de vida e persistência, consegui aprender que a intelectualidade e simplicidade podem caminhar lado a lado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro para a realização deste doutorado, com o Código de Financiamento 001.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA que me recebeu de braços abertos. À secretaria da pós-graduação PSI/UFBA, em especial a Aline dos Santos, pela cordialidade e prontidão com que sempre atendeu as minhas solicitações. A todos os colegas do grupo de pesquisa do professor Virgílio Bastos e do grupo do professor, Adriano Peixoto por me terem aceitado como *intrusa!!!*

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA, em especial a Robson, Aldiene, Flávia, Verónica e Angra, pela compartilha de momentos de aprendizado, de angústia, descontração e crescimento ao longo desse percurso. Minha gratidão a todos vocês pela atenção e carinho!

Agradeço ainda a todos os professores, das escolas secundárias da ilha de Santiago, onde foram recolhidos os dados deste estudo, que gentilmente dispuseram seu tempo para responder ao

questionário da pesquisa, pois sem esta contribuição o desenvolvimento deste estudo não seria possível.

Agradeço também ao Professor e colega Crispiniano Furtado pelo apoio técnico prestado. A Edileuza Silva pela revisão do texto.

A José Manuel Moreira, *nha aguia*, grata por ter feito os números parecerem coloridos e acreditar que posso voar.

A minha família Soteropolitana adotiva de coração Dona Mariá, nunca senti tão bem fora de casa, gratidão amiga Maria *Papyros*, pela inestimável amizade, pelo acolhimento em Salvador e principalmente em vossa casa, e por todos os conselhos e estímulos no âmbito profissional e espiritual.

Agradeço ao meu irmão de coração, Elias Alfama, por ter transformado meus dias em Salvador menos saudosos, pelas inspirações e iluminação para este trabalho.

À minha família e, principalmente, ao meu pai (in memoriam) que continua presente em minha vida, a sua presença tem sido um guia constante, por todo o significado de força, amor e dedicação que trago até aqui. Às mulheres poderosas da minha vida, minha mãe, minhas irmãs e minhas sobrinhas, não tenho palavras para agradecer o vosso apoio. Vocês são maravilhosas, generosas, vigorosas, verdadeiras “anjos-da-guarda” por tudo o que fazem para a minha felicidade. Aos homens da minha vida, meus irmãos, cunhados e sobrinhos, podem crer que sinto a vossa proteção e preocupação mesmo estando longe “*Kre nhos Tcheu*”.

Aos demais familiares e amigos pelas palavras de incentivo e por terem vibrado sempre comigo perante às minhas conquistas o meu agradecimento.

As minhas pérolas negras, meus estimados filhos, peço desculpas pela minha ausência, orgulhosa estou por terem superado, de bom grado, este período em que não lhes pude dar muita atenção, grata pelo apoio, estímulo, carinho, amor e paciência e compreensão.

Resumo

Amarante, C. M. E. (2023). *Riscos psicossociais no trabalho e vínculos com a carreira docente: um estudo entre professores do ensino secundário e público em Cabo-Verde* (tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

O aparecimento dos riscos emergentes, de entre os quais os riscos psicossociais no trabalho, conduziram à crescente preocupação da sociedade em geral, e das organizações em particular, em relação a forma como o trabalho está sendo concebido, organizado e gerido pelos funcionários na atualidade. Esta visibilidade teve maior ênfase com as campanhas desencadeadas mundialmente, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) centradas na prevenção dos riscos psicossociais no trabalho. Ressalta-se ainda o impacto que o vínculo com a carreira tem na forma como o sujeito irá se relacionar com o seu trabalho. A abordagem de risco psicossocial aponta ainda para a existência de diversos fatores, podendo esses fazerem demandas convergentes ou mesmo antagônicas. A presente tese propõe testar a relação entre exposição a risco psicossocial no trabalho e o desenvolvimento do vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento), dos professores do ensino secundário e público em Cabo Verde. O estudo integrou também a análise do efeito da escolha e da fase da carreira, nessa relação. Trata-se de um estudo de corte transversal, correlacional e quantitativo onde foi utilizado uma bateria de instrumentos contendo diversos questionários para avaliar as diferentes variáveis de pesquisa, entre eles; escalas já validadas para mensurar o risco psicossocial COPSQ II; a escala de vínculo com a carreira docente, escala da escolha da profissão, para além da caracterização sociodemográfica. Utilizou-se uma amostra de 222 professores do ensino secundário e público da ilha de Santiago, em Cabo Verde. Foi possível estabelecer o perfil do vínculo com a carreira desses professores, assim como, avaliar a relação que existe entre o estabelecimento deste vínculo com a exposição desses professores ao risco psicossocial com o trabalho. Os resultados demonstraram de uma forma geral que a exposição a risco psicossocial não afeta a função dos professores em estudo. Entre as subescalas do COPSQ II, a exigência cognitiva aparece como maior risco de exposição e a de comportamento ofensivo aparece como maior protetor do risco. Os resultados revelam ainda que não existe uma relação significativa entre as variáveis sócio demográficas e ocupacionais e a exposição ao risco psicossocial entre esses professores. De uma forma geral, é possível observar que os docentes apresentam um bom nível de comprometimento com a sua carreira. Por fim o estudo revela que as variáveis fase e escolha de carreira não são preditores da relação entre o risco Psicossocial e o vínculo com a carreira dessa amostra em estudo. Neste contexto este trabalho pode contribuir para a melhoria da qualidade da relação do professor com o seu trabalho, com a organização educativa e a sua carreira. Os resultados deste trabalho perspectivam para novos estudos que ampliem a generalização dos mesmos e desenvolvam modelos teóricos mais complexos para analisar a relação entre risco psicossocial no trabalho e o vínculo com a carreira dos profissionais em Cabo Verde.

Palavras-chave: risco psicossocial (COPSQ), vínculo com a carreira, comprometimento, Entincheiramento, professor.

“Abstract”

Amarante, C. M. E. (2023). *Psychosocial risks at work and links with the teaching career: a study among secondary and public school teachers in Cape Verde*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

The appearance of emerging risks, from which the psycho-social risks at work, have led to the growing preoccupation of general society and organizations. Its emphasized visibility is due to worldwide chained events by the International Job Organization, which focuses on preventing the psycho-social risks at work and how the workers conceive, organize, and handle the job. It is also important to mention the connection between the career and its effect on how the individual will relate to his work. The approach to psycho-social risk stresses the existence of various factors that can make converging or even antagonistic demands. The present thesis proposes testing the relationship between the psycho-social risk exposure at work and the bond development with the career mentioned earlier (commitment and entrenchment) of the high-school and public-school teachers in Cape Verde. This study has also integrated the effect of the choice and phase of the career in that relationship. It is a study about a transverse, correlational, and quantities' cut based on various instruments containing diverse questionnaires to assess the different variables of research, using validated scales to measure the psycho-social risk (COPSOQ), the bond scale with the teaching career, scale of choice of profession, besides the socio-demographic characterization. The collected sample was 222 public and high-school teachers from the island of Santiago. It was possible to establish the bond's profile with those teachers' careers and evaluate the relationship between the establishment of that bond and the exposure of said teachers to the psycho-social risk with the job. The results demonstrate, overall, that exposure to psycho-social does not affect the function of the subjects under the study. Among the subscales of the COPSOQ, cognitive demand appears as the greater risk of exposure, whereas offensive behavior is the most significant risk protector. Not only that, but the results also reveal no meaningful relationship between the socio-demographic and occupational variables and the psycho-social risk exposures among those teachers. Generally, it is possible to observe that the professors are committed to their respective careers. Finally, the study reveals that phase and career choice variables do not predict the relationship between psycho-social risk and the bond with the subject's employment under study. In this context, this job strives to improve the quality of the relationship between the teacher and his profession, the educational organization, and his career. The results of this work envisage new studies that amplify their generalization and develop more theoretic models to analyze the relationship between the psycho-social risk at work and the bond with the careers of professionals in Cape Verde.

Keywords: psycho-social risk laughter (COPSOQ), career attachment, commitment, entrenchment; teacher,

“Résumé”

Amarante, C. M. E. (2023). *Risques psychosociaux au travail et liens avec la carrière d'enseignant: une étude auprès d'enseignants du secondaire et du public au Cap-Vert*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

L'apparition des risques émergent, parmi lesquels les risques psychosociaux au travail, a conduit à une préoccupation croissante de la société en général et des organisations en particulier concernant la façon dont le travail est conçu, organisé et géré par les employés aujourd'hui. Cette visibilité a été renforcée par les campagnes lancées dans le monde entier par l'OIT (Organisation internationale du travail) axées sur la prévention des risques psychosociaux au travail. Il convient également de souligner l'impact que le lien avec la carrière a sur la façon dont le sujet va interagir avec son travail. L'approche des risques psychosociaux indique également l'existence de divers facteurs, ceux-ci pouvant faire des demandes convergentes ou même antagonistes. La présente thèse propose de tester la relation entre l'exposition au risque psychosocial au travail et le développement du lien avec la carrière (engagement et enracinement) des enseignants du secondaire et public au Cap-Vert. L'étude a également intégré l'analyse de l'effet du choix et de la phase de la carrière dans cette relation. Il s'agit d'une étude transversale, corrélative et quantitative où une batterie d'instruments contenant divers questionnaires a été utilisée pour évaluer les différentes variables de recherche, notamment des échelles déjà validées pour mesurer le risque psychosocial COPSOQ II; l'échelle du lien avec la carrière enseignante, l'échelle du choix de la profession, ainsi que la caractérisation socio-démographique. Un échantillon de 222 enseignants du secondaire et public de l'île de Santiago, au Cap-Vert, a été utilisé. Il a été possible d'établir le profil du lien avec la carrière de ces enseignants, ainsi que d'évaluer la relation qui existe entre l'établissement de ce lien et l'exposition de ces enseignants au risque psychosocial au travail. Les résultats ont montré de manière générale que l'exposition au risque psychosocial n'affecte pas la fonction des enseignants étudiés. Parmi les sous-échelles du COPSOQ II, l'exigence cognitive apparaît comme le plus grand risque d'exposition et le comportement offensif comme le plus grand protecteur du risque. Les résultats révèlent également qu'il n'existe pas de relation significative entre les variables socio-démographiques et professionnelles et l'exposition au risque psychosocial chez ces enseignants. De manière générale, il est possible de constater que les enseignants présentent un bon niveau d'engagement envers leur carrière. Enfin, l'étude révèle que les variables de phase et de choix de carrière ne sont pas des prédicteurs de la relation entre le risque psychosocial et le lien avec la carrière de cet échantillon étudié. Dans ce contexte, ce travail peut contribuer à l'amélioration de la qualité de la relation de l'enseignant avec son travail, avec l'organisation éducative et sa carrière. Les résultats de cette étude ouvrent la voie à de nouvelles recherches qui pourraient généraliser les résultats et développer des modèles théoriques plus complexes pour analyser la relation entre le risque psychosocial au travail et le lien avec la carrière des professionnels au Cap-Vert.

Mots-clés: risque psychosocial (COPSOQ), lien avec la carrière, engagement, enracinement, enseignant.

LISTA DE SIGLAS

AEC - Alto Entincheiramento e Alto Comprometimento

BEC - Baixo Entincheiramento e Baixo Comprometimento

CA – Comprometimento com a Carreira

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPSOQ- Copenhagen Psychosocial Questionnaire

EU-OSHA- European Agency for Safety and Health at Work

ES – Ensino Superior

FCT- Fundação da Ciência e Tecnologia

LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo

GCV- Governo de Cabo Verde

ISE – Instituições Superior de Ensino

INE- Instituto Nacional de Estatística

ILO- Internacional Labour Office

JASP – Jeffreys’s Amazing Statistics Program

MCE - Mais Comprometimento do que Entincheiramento

MEC- Ministério de Educação e Cultura

ME- Ministério da Educação

MQE - Ministério da Qualificação e Emprego

PALOPs- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAIGC –Partido Africano de Independência Guiné e Cabo Verde

PAICV – Partido Africano de Independência de Cabo Verde

PCCRs - Planos de Cargos Carreiras e Remuneração

PRIMA-EF- Guindane On The European Framework for Psychosocial Risk Managemen

OIT- Organização Internacional de Trabalho

OMS- Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização da Nações Unidas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SINDPROF- Sindicato Democrata dos professores

SPSS – Statistical Package for Social Science

PIB – Produto Interno Bruto

UNESCO- A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ABREVIATURAS

hab. – Habitantes

Séc- Século

LISTRA DE ACRÔNIMO

b- Beta

DP – Desvio Padrão

F- Significância global na Análise de Variância.

P- Nível Significância

d- *Cohen*

M- Média

n²- Tamanho do Efeito

Z- *Escore*

LISTA DE SÍMBOLOS

km² – Quilometro quadrado

% – Percentagem

° C- Grau Celso

\$- Escudos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Taxa de Alfabetização da população Caboverdiana.....	11
Figura 2. Estrutura do ensino de Cabo Verde.....	17
Figura 3. Planificação da reforma do ensino em Cabo Verde 2017/2021	18
Figura 4. Percentagem de professores por concelho.....	21
Figura 5. Percentagem de professores por habilitação.....	21
Figura 6. Estrutura geral da pesquisa.....	35
Figura 7. Modelo teórico da pesquisa.....	36
Figura 8. Efeito do risco psicossocial e o seu indicador de exposição na saúde do trabalhador	43
Figura 9. Consequências de Risco Psicossocial no Trabalho.....	67
Figura 10. Síntese das consequências do risco Psicossocial no trabalho.....	69
Figura 11. Nível de exposição dos professores cabo-verdianos a riscos psicossociais no exercício da sua profissão.....	76
Figura 12. Modelo de Entrincheiramento de Carreira: traduzida por Carson et al. (1995)	104
Figura 13. Dendrograma de Clusters obtido pelo método Hierárquico	113
Figura 14. Clusters obtidos com o método K-means.....	114
Figura 15. Percentual dos professores por padrão vínculo com a carreira	115
Figura 16. Cluster por dimensão do vínculo com a carreira docente.....	115
Figura 17. Cluster por dimensão do vínculo com a carreira docente.....	116
Figura 18. Ciclo de carreira docente segundo Huberman.....	150
Figura 19. Análise de moderação entre Entrincheiramento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 1A - Passo 2), e Fator Interno da escolha de carreira (Modelo 1A - Passo 3).	157
Figura 20. Efeito moderador da Fase da carreira na relação entre Ritmo de trabalho e Vínculo de Entrincheiramento no Modelo 1A.....	158
Figura 21. Regressão linear hierárquica múltipla predizendo os níveis de Entrincheiramento pela interação entre as subescalas selecionadas da COPSOQ no Modelo 1B, o Tempo de serviço e Fator Externo da Escolha da profissão.....	159
Figura 22. Análise de moderação entre Entrincheiramento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 1B - Passo 2), e Fator Externo da escolha de carreira (Modelo 1B - Passo 3).	160
Figura 23. Efeito moderador da Fase da carreira na relação entre Ritmo de trabalho e Vínculo de Entrincheiramento no Modelo 1B.....	160
Figura 24. Análise de moderação entre Comprometimento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 2A - Passo 2), e Fator Interno da escolha de carreira (Modelo 2A - Passo 3).	163
Figura 25. Efeito moderador do Fator interno da escolha de carreira na relação entre Confiança vertical e Vínculo de Comprometimento no Modelo 2A.....	164
Figura 26. Análise de moderação entre Comprometimento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 2B - Passo 2), e Fator Externo da escolha de carreira (Modelo 2B - Passo 3).	166
Figura 27. Efeito moderador do Fator externo da escolha de carreira na relação entre Insegurança laboral e Vínculo de Comprometimento no Modelo 2B.....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Análises descritivas e de frequência dos dados sociodemográficos e laborais da amostra em estudo.....	38
Tabela 2. Número de itens e subescala do COPSOQ II utilizados para este estudo.....	42
Tabela 3. Análise de consistência interna de cada uma das dimensões do COPSOQ II e respectivos coeficientes Alfa de Cronbach.....	43
Tabela 4. Análise dos grupos referentes aos dados sociodemográficos.....	82
Tabela 5. Análise dos grupos referente aos dados ocupacionais.....	86
Tabela 6. Análise descritiva das dimensões do Vínculo com a carreira.....	107
Tabela 8.	109
Tabela 9. Comparações Post Hoc Games-Howell – Idade.....	112
Tabela 10. Escores Médios de vínculo com a carreira docente por cada dimensão.....	116
Tabela 11. Comparação das Medias nos Grupos para Entrincheiramento.....	118
Tabela 12. Comparação das Medias nos Grupos para Comprometimento.....	118
Tabela 13. Regressão logística Teste de qui-quadrado das variáveis sociodemográfico e ocupacionais e os tipos de cluster.....	121
Tabela 14. Cluster do vínculo com a carreira docente.....	121
Tabela 15. Cluster por dimensão do vínculo com a carreira docente.....	122
Tabela 16. Estatísticas descritivas da escolha profissional, vínculo e estágio da carreira dos professores.....	152
Tabela 17. Regressão linear hierárquica múltipla.....	156
Tabela 18. Regressão linear hierárquica múltipla predizendo os níveis de Comprometimento pela interação entre as subescalas selecionadas da COPSOQ no Modelo 2A, o Tempo de serviço e o Fator Interno da escolha profissional.....	162
Tabela 19. Regressão linear hierárquica múltipla predizendo os níveis de Comprometimento pela interação entre as subescalas selecionadas da COPSOQ no Modelo 2B, o Tempo de serviço e o Fator Externo da escolha profissional.....	165

SUMÁRIO

Resumo	iii
“Abstract”	iv
“Résumé”	v
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
LISTRA DE ACRÔNIMO	vii
LISTA DE SÍMBOLOS.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
SUMÁRIO	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE EM CABO VERDE.....	8
Breve Historial sobre Cabo Verde	8
Caracterização da Educação em Cabo Verde.....	10
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	30
Modelo teórico da pesquisa.....	35
Procedimentos de Coleta de Dados	36
Amostra do Estudo	37
Instrumentos de Coleta de Dados.....	39
Instrumento 1	39
Instrumento 2.....	39
Instrumento 3.....	44
Escala de vínculo com a carreira	44
Instrumento 4.....	45
Instrumento 5.....	46
CAPÍTULO 3: A EXPOSIÇÃO DOS DOCENTES CABO-VERDIANOS A RISCOS PSICOSSOCIAIS E FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS	46
A sociedade de risco.....	54
A governamentalização e o risco	63
Risco Psicossocial.....	66
Risco Psicossocial na Função Docente	69
Procedimentos de Análise dos Dados.....	72
Apresentação e Discussão dos Resultados	74
Conclusões	89
CAPÍTULO 4: VÍNCULO COM A CARREIRA (COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO) ENTRE PROFESSORES CABO-VERDIANOS.....	90
INTRODUÇÃO	90
<i>Instrumentos</i> (descritos na secção sobre Metodologia).....	105
Análise da relação existente entre os vínculos com a carreira e as variáveis sociodemográficas e ocupacionais.	110

<i>Determinando o número de clusters por Análise hierárquica</i>	112
<i>Análise com o algoritmo K-means</i>	113
<i>Determinando o número de clusters por Dimensões dos Vínculos</i>	114
Os perfis de vínculo com a carreira dos professores e suas características pessoais e ocupacionais	118
CAPÍTULO 5: O EFEITO DA FASE E DA ESCOLHA DA CARREIRA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EXPOSIÇÃO A RISCOS PSICOSSOCIAIS E OS VÍNCULOS A COM CARREIRA DOCENTE (COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO)	124
Introdução	124
Análises de dados	151
Resultados e Discussão	151
Análises de moderação hierárquica	153
Modelo completo Entrincheiramento COPSQ	154
Modelo completo Comprometimento e COPSQ	161
Conclusão	169
CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO GERAL	171
Referências.....	177
Anexos	210
Anexo 1 - Mapa de Cabo verde	210
Anexo 2 - Modelo completo Entrincheiramento	212
Apêndices.....	215

INTRODUÇÃO

A tendência demográfica, a nível mundial, revela um aumento da esperança média de vida e, em decorrência, uma mudança no relacionamento do indivíduo com o seu trabalho e a sua carreira. Adicionalmente, com a globalização, o trabalho tem alterado o nível de exigência no desempenho e assim a necessidade de desenvolvimento de novas competências dos trabalhadores.

Diversos autores, afirmam que na atualidade os profissionais são considerados “superprofissional”, exigindo deles, de forma vaga e contraditória, que sejam ágeis, que estejam abertos a mudanças num curto prazo, que tenham capacidade de assumir riscos continuamente e que tenham menor dependência de procedimentos e leis formais, que tenham dinamismo para as atividades, talentos, flexibilidade, estratégias, que saibam trabalhar em equipe, que tenham o domínio da língua portuguesa e de línguas estrangeiras, entre outras capacidades (Facas, 2013; Uchida, 2007; Girard, 2002). Tais exigências muitas vezes levam-os a sobrecarga e até a desistência em seguir uma carreira profissional. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) afirma que muitos profissionais sentem que seu emprego e a sua vida encontram-se moldados por urgências, e percebem que já não são capazes de controlar as demandas depositadas sobre os seus ombros levando-os ao desespero perante a profissão. (ILO, 2016).

Decorrente dessas alterações, surgiram novos riscos emergentes no mundo do trabalho, nomeadamente os riscos biológicos, químicos, riscos das novas tecnologias e os fatores psicossociais de riscos (OIT, 2010). Segundo a European Agency for Safety and Health at Work – EU-OSHA (2017) as transformações no trabalho levaram ao surgimento de riscos psicossociais e implicaram novos desafios em matéria de saúde e segurança dos trabalhadores. Nesse âmbito, o estresse ocupacional, a síndrome de burnout, o sofrimento mental, a violência (interna e externa), o assédio (moral e sexual) e a adição ao trabalho, também conhecida como

workaholic (pessoa viciada no trabalho), são incluídas na noção de riscos psicossociais ocupacional (Carvalhais, 2016; Coelho, 2011; Baruki, 2017).

Os riscos psicossociais no trabalho são definidos como condições de trabalho que estão diretamente relacionados ao desenho com a organização, o conteúdo do trabalho e o desempenho da tarefa, bem como os contextos sociais e organizacionais, e têm a capacidade para causar dano físico e/ou mental no trabalhador, comprometendo o seu bem-estar psicológico e a sua saúde (Moreno et al., 2008; Cox, 1993; Griffiths, 1995, 2005). Os mesmos têm consequências negativas para a sociedade; para as empresas e os trabalhadores. Essas consequências traduzem em efeitos organizacionais, tais como: o absentismo, a menor dedicação ao trabalho, o aumento de queixas dos trabalhadores, o aumento da rotação de pessoal, a deterioração do rendimento e da produtividade. (Cox, 1993; Griffiths, 1995, 2005).

Uma das razões para o aumento das pesquisas sobre os temas enunciados está relacionada com o impacto negativo que podem ter nas organizações, e na vida do trabalhador e da comunidade em geral. Segundo a Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho - (EU-OSHA) (2010), muitos dos estudos sobre os riscos psicossociais no trabalho estão focados nos profissionais de saúde (maioritariamente, enfermeiros e médicos) e nos professores (sobretudo do ensino básico e secundário). Esses riscos devem-se, por um lado, às condições do trabalho que esses profissionais estão submetidos e, por outro, pelas exigências sociais, principalmente no que concerne a vida familiar desses profissionais.

Para Hypolito (2018), o trabalho docente está vinculado à maior produtividade do trabalhador, na racionalização do processo de trabalho, assim como na organização das relações de produção, determinado pelas novas formas de organização e gestão do trabalho docente.

Pinto (2014) analisa as atuais modificações no mundo do trabalho no interior das instituições de ensino, como sendo ação que leva a descaracterização do trabalho docente. Este

processo é realizado por meio da imposição diferentes condicionantes como: condições de trabalho, desrespeito aos direitos trabalhistas e sindicais; imposição de uma carreira que não corresponde à real dinâmica do trabalho; ausência de política salarial; carga horária excessiva e perda da qualidade do ensino em sua relação *propedêutica e técnico operacional* para formar profissionais nas diferentes áreas do saber. Para além desses, a própria dinâmica da jornada de trabalho do professor do ensino básico e secundário, está associado ao risco psicossocial do trabalho docente.

Tais exigências contribuem para um sentimento de *desprofissionalização*, de perda de identidade profissional e de *status* social desses professores. Esses aspectos, associados ao baixo salário e à desilusão em relação à profissão, são sinais de que esta classe de docentes está passando por uma crise. Esta crise que se arrasta a algum tempo implica diversas consequências, nomeadamente: falta de motivação pessoal; altos índices de absentismo, e de abandono; insatisfação e indisposição para o trabalho (Hypolito, 2008).

Segundo Hypolito (2008), o processo educativo e o trabalho docente estão sempre vinculados aos modos de gestão, as práticas e as políticas curriculares, o que o leva a considerar este processo como uma *tríade indissociada*. O somatório de todas essas características do trabalho docente pode ser configurado como o processo de intensificação do mesmo. O conceito de intensificação do trabalho do professor do ensino secundário, segundo Apple (2003), é um conceito chave para a compreensão das contradições e indignações vividas pelos professores. Para Apple (2011), a intensificação do trabalho do professor neste nível é acompanhada por dois processos historicamente reconhecidos: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concessão e execução no trabalho. Para o mesmo autor, a intensificação do trabalho leva a destruição da sociabilidade, o que aumenta o isolamento e dificulta o lazer.

A falta de valorização, as condições precárias de trabalho, salários baixos, pouco incentivo à formação docente incluindo a formação contínua, desrespeito e sobrecarga de trabalho, são alguns dos fatores elementares que colaboram para que os professores se sintam esgotados. O amor pela profissão transforma-se em desencanto e frustração. A precarização da educação por sua vez, do ponto de vista do Apple (2011), leva ao abandono da carreira docente. Lapo e Bueno (2003) reforçam a ideia de que o abandono não significa apenas renúncia ou desistência, mas também o desfecho de um processo de insatisfação, fadigas, descuidos e desprezo. Os pedidos de exoneração, segundo Rebolo (2012), muitas vezes têm a ver com a escolha da profissão, ou seja, com os motivos que levaram os professores a escolherem a docência como profissão.

A realidade da situação laboral dos professores descrita pelos diversos autores não foge muito a realidade vivida pelos professores do ensino secundário em Cabo Verde. Os mesmos deparam ainda com constrangimentos relacionados às restrições a direitos trabalhistas, mobilidade geográfica, e dignidade profissional. De fato, segundo o sindicato democrata dos professores (SINDPROF) um dos problemas que tem afetado a vida laboral dos professores em Cabo Verde é a dissonância que existe entre a lei de base do ensino; o estatuto do pessoal docente, as políticas educativas e a sua efetivação na prática (SINDPROF, 2022). Os professores têm experimentado situações que os sindicatos consideram ser de risco laboral e de injustiça, o que tem interferido diretamente na sua carreira profissional, tais como: desajuste salarial; inexistência de um plano estratégico de desenvolvimento da carreira; congelamento das progressões, reclassificações e promoções e pagamento das horas extras, acúmulo de funções, péssimas condições de trabalho, muitos têm ido para a reforma com várias pendências por resolver entre os quais a questão de reclassificação e progressão na carreira. (SINDPROF, 2022) Segundo o estatuto da carreira docente (2015), os docentes do ensino secundário em Cabo Verde aposentam com trinta e dois anos de serviço ou com cinquenta e cinco anos de

idade. A classe reclama também da falta de condições estruturais para o desempenho das suas funções.

Apesar de existirem alguns estudos na literatura internacional relacionando o risco psicossocial no trabalho com a saúde, o bem-estar, assim como: doenças físicas, dependências e disfuncionalidades associadas à profissão docente, e sobre vínculo de carreira docente, não se verificou nas nossas pesquisas estudos relacionando o risco psicossocial do trabalho ao vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento) dos professores do ensino secundário. E na realidade de Cabo Verde não se registrou qualquer investigação sobre tal temática. É neste sentido que propomos um estudo no qual possamos relacionar esses dois construtos: risco psicossocial e Vínculo como a carreira (comprometimento e entrincheiramento) dos professores do ensino secundário das escolas públicas em Cabo Verde, tendo em conta que os estudos apontam que os fatores associados a risco psicossocial no trabalho enfrentado por esses profissionais podem estar relacionados com o tipo de vínculo que os professores desenvolvem com a sua profissão.

Considerando as transições que marcam o mundo do trabalho e seus impactos sobre os profissionais e o desempenho do trabalhador, submetido as condições que ampliam os riscos psicossociais, relevante investigar esta temática em um contexto nacional que ainda não foi objeto de qualquer investigação e em uma categoria ocupacional cuja relevância para superar os problemas sociais é amplamente reconhecida.

A importância deste estudo perpassa pela relevância que a profissionalização docência e a educação ou a *instrução* no nível secundário ou liceal sempre teve em Cabo Verde. A educação em Cabo Verde sempre foi vista como sendo a maior riqueza do arquipélago, desde o período da colonização até a atualidade. Em qualquer uma dessas fases a sua evolução foi sempre considerada como um produto cultural da sociedade cabo-verdiana. Nesta medida faz todo sentido estudar os riscos psicossociais que afetam esta profissão.

O foco no ensino secundário por um lado, deve-se a importância que esse nível de ensino tem para o desenvolvimento da nossa sociedade, por outro, os estudos que existem limitam a apontar aspectos negativos do seu desempenho (Monteiro, 20014; Garcia, 2015; da Graça, 2011) e não existe qualquer tipo de trabalhos na perspectiva da análise da importância da categoria docente, da análise do vínculo profissional ou com a carreira que se desenvolvem nesta profissão, assim como no reconhecimento dos riscos psicossociais, associados ao trabalho docente, ou ao seu diagnóstico e prevenção.

A escolha das escolas públicas deve-se pelo simples fato de existirem um número insignificante das escolas privadas em todo o país, por um lado. Por outro lado, considera-se que esses professores têm melhores condições para a prática das suas funções, estando menos expostos a riscos psicossociais no trabalho.

Para além dos motivos já apresentados, outra razão que justifica a escolha do tema, prende-se por motivos profissionais, uma vez que a pesquisadora desempenha a profissão de docente há mais de uma década, em uma escola de formação de professores do ensino secundário. Tem uma larga experiência e conviveu diariamente com as queixas relacionadas a falta de bem-estar e qualidade de vida que essa profissão tem acarretado na realidade Cabo-verdiana. Outro motivo não menos importante, deve-se por uma motivação pessoal, uma vez que, a pesquisadora sente-se emocionalmente ligada a esta profissão e pretende compreender toda a sua dinâmica e importância para o desenvolvimento do país. Assim, o presente estudo envolve o levantamento e o diagnóstico sobre os riscos psicossociais no trabalho podendo vir a fundamentar propostas de intervenção que estimulem a relação positiva entre o indivíduo e a sua carreira e propõe como objetivo principal avaliar os efeitos da exposição dos professores a riscos psicossociais sobre os seus níveis de vinculação com a carreira (comprometimento e entrenchamento), considerando a fase da carreira e a escolha da profissão.

Optou-se pela estrutura da tese em formato capítulos que serão transformados em artigos. Desse modo, a tese encontra-se estruturada em seis capítulos para além da introdução.

O primeiro capítulo discorre sobre o sistema de ensino em Cabo Verde de modo a oferecer o quadro mais geral da organização do mesmo, assim como se estrutura a carreira docente e como essas características podem oferecer o contexto macro para a compreensão dos resultados da pesquisa que serão relatados nos capítulos seguintes. No segundo capítulo apresenta-se a Fundamentação metodológica para o estudo.

O terceiro capítulo contempla a exposição dos docentes Cabo-verdianos a riscos psicossociais e fatores contextuais associado ao trabalho. Para este estudo fez-se uso do instrumento já existente e validado para os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs), o Copenhagen Psychosocial Questionnaire II (COPSOQ II). Para a base teórica foi feito um levantamento bibliográfico voltado para a discussão da pesquisa sobre risco psicossocial, buscando conceituar e analisar as formas como esse fenômeno vem sendo investigado.

O quarto capítulo, apresenta a investigação sobre o vínculo com a carreira (Comprometimento e Enrincheiramento) entre professores cabo-verdianos. Procedemos a avaliação do vínculo com a carreira dos professores, com aplicação dos instrumentos já validados para a população Brasileira. Foi ainda revisto e construído um pressuposto teórico sobre os construtos vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento), buscando diferenciar e mapear os seus principais antecedentes. Esta etapa forneceu-nos elementos para elaboração do perfil de carreira da amostra em estudo nos diferentes estágios da sua carreira.

O quinto capítulo é dedicado a análise da relação entre exposição a riscos psicossociais e o vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento) docente. Assim como o efeito da fase da carreira e da escolha da profissão sobre essa relação.

Por último, no sexto capítulo apresenta-se as considerações finais em que os resultados relatados nos três capítulos anteriores são discutidos de forma integrada buscando extrair os principais achados e possíveis implicações para a gestão educacional em Cabo Verde.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE EM CABO VERDE

Breve Histórico Sobre Cabo Verde

Cabo Verde é um pequeno país arquipélago, formado por dez ilhas - Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boa Vista, Maio, Santiago, Fogo e Brava - e cinco principais ilhéus (Branco, Raso, Luís Carneiro, Grande e de Cima), totalizando uma superfície aproximada de 4.033 km². Está situado entre os paralelos 14° 23' e 17° 12' de latitude Norte e os meridianos 22° 40' e 25° 22' a Oeste de Greenwic. Situada entre as Ilhas atlânticas, de origem vulcânica, Cabo Verde dista cerca de 500 km do promontório do Senegal, de onde origina o nome. Em termos geomorfológicos, compõe-se, essencialmente, de dois grupos de ilhas: um formado por ilhas montanhosas (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Santiago, Fogo e Brava), onde predominam as paisagens montanhosas e relevos bastante acidentados, com altitudes que alcançam até 2.829 metros, e um outro grupo constituído por ilhas planas (Sal, Boa Vista e Maio), caracterizadas pela quase inexistência de relevos montanhosos, onde marcam presença as extensas praias de areia branca, banhadas pelo azul-turquesa do atlântico. Sendo o ponto mais ocidental do continente africano (17°02'40.9"N 25°21'39.5"W – ilha de Santo Antão), as ilhas do arquipélago de Cabo Verde apresentam-se dispostas em forma de ferradura e, devido à sua localização geográfica (íntegra o grupo de países do Sahel), (ver mapa no anexo 1) têm um clima árido e semiárido, quente e seco, com temperatura média anual a rondar os 25° C, com fraca pluviosidade. Semedo (1995)

O país conta atualmente com 22 conselhos, distribuídos pelas 9 ilhas. Estima-se, uma população residente de 524.833 pessoas, tendo a maior concentração da população registrada nos concelhos da Praia na ilha de Santiago e S. Vicente e a menor concentração da população

nos concelhos de Tarrafal de S. Nicolau e Santa Catarina na ilha do Fogo. Ainda de acordo com o INE – Instituto Nacional de Estatística, do total da população residente 29,4% estão na faixa etária entre os 0 e aos 14 anos, 20,0% na faixa etária entre os 15 aos 24 anos, 45,2% na faixa etária entre os 25 e aos 64 anos e apenas 5,4% da população são idosos com 65 ou mais anos de idade (INE, 2018).

Cabo Verde foi descoberto, nos meados do séc. XV entre 1460 e 1462, pelos navegadores ao serviço da coroa portuguesa. O arquipélago esteve sob a soberania de Portugal, por um período de 513 anos, (1462-1975), tendo servido de palco de uma grande miscigenação e cruzamento de influências, dando origem a uma cultura, um modo de estar e ser cabo-verdianos.

No ano de 1956, o partido africano para independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) iniciou a luta contra o colonialismo português. Só em 19 de dezembro de 1974, foi assinado um acordo entre o PAIGC e Portugal, possibilitando um governo de transição em Cabo Verde. E em 5 de julho de 1975 foi proclamado a sua independência. Com a independência surgiram muitas preocupações com as viabilidades econômica do país, pois não havia recursos naturais e era enorme a carência de infraestrutura produtiva e de mão de obra qualificada. Entre o ano de 1990/91 houve a mudança do regime político passando do monopartidarismo para pluripartidarismo. (Albuquerque, 2001). Cabo Verde é hoje uma República soberana democrática parlamentarista. O respeito, dignidade alheia, direitos e deveres do homem são assegurados constitucionalmente garantindo assim a paz humana e a justiça dos cidadãos. (Albuquerque, 2001). Por muito tempo Cabo Verde permaneceu na lista dos países subdesenvolvidos, entretanto a nova república construiu um percurso voltado para o desenvolvimento, tendo efetuado diversas conquistas em diferentes frentes, o que lhe permitiu entrar no *ranking* dos Países de Rendimento Médio em 2009 (Albuquerque; 2001).

Caracterização da Educação em Cabo Verde

Desde a época colonial a educação e a funcionalização do professorado têm sido uma preocupação dos governantes. Apesar das ilhas terem sido inicialmente utilizados como espaço para a cristianização e transmissão de alguns princípios da língua portuguesa de forma a facilitar a comunicação entre os escravos e os seus senhores. Assim, a função da educação na colônia era meramente a de ladinização, ou seja, ensinar os negros a lerem e a escreverem o português, “torná-los ladinos era, ao mesmo tempo, valorizá-los enquanto servos”. Smedo (2006, p.106). O acesso à educação era feito em função da defesa e reprodução da ordem social, de forma discriminatória e elitista e valorizava apenas as camadas mais favorecidas (Vaschetto, 1987; Varela, 2008). Esta época foi marcada pela precariedade e inexistência de professor para trabalhar nas ilhas, ademais a educação era assumida pela igreja católica e o papel do professor era assumido por qualquer funcionário destacado pela metrópole. Foi em meados do séc. XIX, que as províncias ultramarinas tiveram alguma atenção da metrópole, tendo-se registrado iniciativas para criar um ensino adequado ao seu progresso e a sua estabilidade social. Porém, o ensino implantado estava formatado segundo os padrões estabelecidos na metrópole e, inevitavelmente, tinha como finalidade viabilizar a continuidade da política colonial.

A condição de colônia vivenciada por Cabo Verde, durante 500 anos, formatou indiscutivelmente, a política de educação adotado neste país mesmo no período pós-colonial. Neste sentido, percebe-se claramente a influência europeia, principalmente a de Portugal na estruturação e definição das políticas de ensino em Cabo Verde, como nos mostra a análise da trajetória da histórica da educação feita a volta do ensino secundário em Cabo Verde por Monteiro (2014) na sua tese de doutoramento.

De acordo com os dados do (QUIBB- INE), 2006 a educação em Cabo Verde tem sofrido alteração, em todos os níveis do ensino, desde a independência até então. O que demonstra que os governantes têm investido no processo da educação. A nível de alfabetização a taxa da população com idade igual ou superior a 15 anos é de 98,5%, sendo de 98,7% no

meio urbano e 98,2% no meio rural. A taxa de alfabetização adulta (15-49 anos), é de 87,7%, ao analisarmos os dados de acordo com as recomendações da UNESCO, constata-se que já atingimos a quase universalidade dos indivíduos que sabem ler e escrever. No entanto, ainda persistem diferenças em função do gênero e da zona de residência. (Ministério da Qualificação e Emprego, - MQE 2008), como demonstra os dados figura 1.

Figura 1

Taxa de Alfabetização da população Cabo-verdiana

Tabela 58 – Taxa de alfabetização da população (15 anos ou mais) e taxa de alfabetização juvenil (15-24 anos), segundo o sexo e por meio de residência (2014-2018)

	Taxa de Alfabetização			Taxa de Alfabetização Juvenil		
	(População 15 anos ou mais)			(População 15-24 anos)		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
2014	86,5	91	82,1	97,8	97,4	98,3
2015	87,4	91,4	83,5	98,1	97,6	98,7
2016	87,6	92,5	82,8	98,6	98,6	98,6
2017	89,0	93,3	84,7	98,9	98,8	99,0
2018						
Cabo Verde	87,7	92,6	83,0	98,5	98,1	98,9
Meio Residência						
Urbano	90,9	94,6	87,4	98,7	97,9	99,4
Rural	81,0	88,3	73,9	98,2	98,5	97,8

Fonte: INE, Estatísticas das Famílias e Condições de Vida

Por outro lado, o ensino secundário foi utilizado como uma ferramenta fundamental na imposição do sistema de valor e crenças do grupo dominante. Entretanto, o que se questiona é se os pressupostos assumidos pelo sistema educativo cabo-verdiano, depois da independência nacional, contribuíram para a reformulação de um modelo educativo viável e fundamentado nas especificidades culturais, educativas, históricas do país.

Segundo Garcia (2015), o estatuto profissional consagrou uma diferenciação orgânica em função da suposta diferença de um corpus de saber especializado e da importância conferida as disciplinas escolares. Entre esses professores existia uma discriminação a nível do salário de honra e de prestígio segundo o plano Orgânico da instrução de 1917, o que provocou

inúmeros protestos. Para Resende, (2003 citado por Garcia 2015) havia uma depreciação dos professores da área de Latim, canto, coral e educação física, aos professores considerados como professores de ginástica eram atribuídos uma gratificação.

Garcia (2015) afirma que por não existir a profissionalização do professor em Cabo Verde, ainda na década de sessenta do Séc. XX, qualquer professor poderia lecionar qualquer disciplina desde que o reitor lhes reconhecesse tais competências. Sem direito a salário nas férias com uma carga horária de vinte e cinco horas por semanas, com o vínculo que oscilava entre professores tempo inteiro/tempo parcial, com direitos pleno/mitigados, efetivos/interinos, definitivos/provisórios. A função docente era desempenhada por funcionários públicos, militares destituídos de um saber científico didático certificado (Carvalho, 2011) o corpo docente era formado por professores provisórios chegando até a haver professores com habilitações inferiores aos dos alunos. Para além de professor provisório existia mais duas categorias de professor nessa época a de 1^a e de 2^a, o nacionalista e o de Metrópole, professor eventual e efetivo.

Com o processo da independência nacional em 1975, houve uma tentativa de democratização da educação, com isso várias iniciativas foram desencadeadas pelo governo da 1^a república, no sentido de reconfigurar o sistema educativo, herdado do período colonial. Destaca-se a título de exemplo, o “Encontro Nacional de Quadros da Educação”, realizado em 1977, dois anos após a Proclamação da Independência, cuja ideia principal deste encontro era como conceber formação do “Homem Novo cabo-verdiano”. (Ministério da Educação e Cultura, -MEC-1977). Neste processo, a educação foi eleita como elemento fundamental na reconversão econômica do país. Assim, a formação dos recursos humanos passou a ser o principal objetivo do governo local. Com a independência, sentiu-se a necessidade de uma mudança de paradigma e Cabo Verde assumiu a responsabilidade de construção do seu próprio destino e terá, assim, que traçar novos objetivos, em conformidade com a concessão do homem

Novo Cabo-verdiano. A educação que a juventude deverá receber nas escolas tem de estar adaptada a necessidade da sociedade, as suas realidades e ao seu futuro. Visará formar jovens que sejam capazes de participar ativamente na transformação rápida das condições da nossa vida econômica e social atual e a realização progressiva da independência econômica nacional (s/nº. p.).

Para Carvalho (2011) a primeira medida estruturante de política educativa, durante o período de transição, foi a reorganização da Escola de Habilitação de Professores de Posto, que segundo o Decreto-lei nº 20/75, de 28 de março vinha prejudicando o ensino que nela se ministra aos futuros educadores nos meios rurais. As principais alterações foram: a introdução no plano de estudos da disciplina de francês, a frequência das aulas de Religião e Moral que se tornou facultativa e a atribuição aos formadores de melhorias no “vencimento e gratificação compatíveis com o elevado custo de vida, com o objetivo de dignificar o trabalho do professor” (Decreto-lei nº 20/75, de 28 de março, citado por Carvalho, 2011).

As últimas medidas do Governo de Transição, em matéria educativa, foram as mudanças dos nomes dos dois liceus: o Liceu Adriano Moreira, na Praia, “tendo, dentre várias propostas apresentadas, sido escolhido a que sugeria o nome de Domingos Ramos, herói nacional guineense”, passou a designar-se «Liceu Domingos Ramos» (Despacho, de 24 de Abril de 1975) e o Liceu Gil Eanes, em Mindelo, passou a designar-se «Liceu Ludgero Lima» (Despacho, de 19 de maio de 1975, citado por Carvalho, 2011). Com a Proclamação do Estado Soberano de Cabo Verde, o Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto foi assumido por Carlos Reis (5 de julho de 1975).

A primeira medida de política educativa tomada pelo novo governo nos meados de 1980, foi a de implementar a reforma educativa, priorizando a formação de professores e a dignificação da carreira docente, com o intuito de reestruturar o sistema educativo no sentido de dar respostas concretas, para o desafio do desenvolvimento do país.

Não obstante, está clara a preocupação com o Professor, considerado o detentor do saber e investido a agente do desenvolvimento, a retórica nacionalista de repúdio de um “sistema de ensino altamente seletivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país”, o I Plano Nacional de Desenvolvimento, 1982, não conseguiu mudar em substância o modelo escolar colonial existente até então em Cabo Verde. Apesar da continuidade da formação de professores na Escola do Magistério Primário (1980 a 1986 com 297 diplomados) e dos resultados do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar (1984 a 1986 com 86 diplomados), mantiveram-se números elevados de docentes sem qualificação. (Anuário Estatístico, Ministério da Educação, como citado em Carvalho, 2011).

O ensino secundário integrava 62% de docentes habilitados com os graus de bacharelato (1982 a 1986: o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário formou 65 professores) e de licenciatura, embora muitos sem as adequadas habilitações pedagógicas e profissionais. A frágil rentabilidade do ensino e o ainda reduzido nível de qualificação do corpo docente, foram diagnosticados no exercício de elaboração do I Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-1985), levando o Ministério da Educação a realizar estudos e preparar os meios materiais e humanos necessários a implantação de um sistema de educação e formação coerente com a opção do desenvolvimento (Carvalho, 2011). O objetivo principal do I Plano Nacional de Desenvolvimento era a eliminação do analfabetismo, generalização do ensino básico para os seis anos e a reforma do ensino secundário. Assim, com a mudança do regime político, isto é, do partido único para pluripartidário, ocorrido nos anos 90, contemplou-se a reforma do ensino secundário, que era considerado o fator fundamental para desencadear o processo de desenvolvimento nacional. A reforma introduziu novas linhas orientadoras para a formação docente, priorizando as etapas de formação inicial e contínua e a reflexão sobre a prática educativa conceitualizem o seu enfoque nas vertentes: epistemológicos, pedagógicos e teórico-

práticos, com maior acuidade para a formação docente, e voltada para a concretização do estatuto da carreira docente.

A reforma educativa em Cabo Verde concretizou-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada pela Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro e alterada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro e pelo Decreto Legislativo nº2/2010, de 7 de maio. Assim o Artigo 5º apresenta como objetivos e princípios gerais do sistema educativo a eliminação do analfabetismo e destaca a importância da educação para a construção da identidade cultural, como suporte para a construção da consciência e dignidade nacional e como fator estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade (LBSE- Decreto Legislativo nº2/2010).

O subsistema do ensino na LBSE de 1990, se dividia em 4 níveis (ensinos básicos, que abarca os alunos desde o 1º ao 8º ano; o secundário que abarca os estudantes do 9º ao 12º Ano, o médio e o superior) e passou a compreender 3 níveis, tendo sido abolido o ensino médio. As alterações significativas introduzidas na revisão da lei no ano 2010 têm a ver com a dimensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino, a organização e duração dos níveis e ciclos de ensino. A primeira Lei de Base, publicada em 1990, consagrou como universal, obrigatório e gratuito o ensino básico de seis anos. As condições da gratuidade foram remetidas para legislação futura.

A atual Lei proclama, igualmente, o ensino básico universal e obrigatório com a duração de oito anos, mas altera a organização e objetivos de aprendizagem para dois ciclos de quatro anos cada. O Estado assume a gratuidade do ensino básico obrigatório (até 8º Ano), sob a modalidade de oferta de ensino público com isenção de propinas, taxas e emolumentos.

A reforma do sistema educativo dos anos de 90 do século passado, ficou marcada pela expansão da rede física escolar, com aumento da construção de liceus em várias localidades e em todas as ilhas do país, pelo aumento do número de alunos no ensino secundário liceal. E proporcionou também uma melhoria significativa nos resultados educativos dos alunos no

ensino secundário, nos planos de estudo e houve uma investida maior na formação dos docentes.

A década de 90 foi marcada ainda pelo surgimento de importantes instrumentos legais e políticas direcionados aos professores como a criação de estatuto próprio, proporcionando aos professores maior prestígio, oportunidades para desempenho de novas funções, melhor qualidade de vida, autonomia, estabilidade e motivação. Segundo Garcia (2015), uma outra medida política de suma importância foi a de instituir o pagamento de salário nas férias aos professores eventuais.

Embora o plano estratégico da educação de 2017-2021, proponha algumas alterações de desenvolvimento do sistema educativo, até o momento desta pesquisa não se verificou a efetivação desta implementação na prática. O Ensino Básico é ainda implementado durante os seis primeiros anos, quando a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, realizada em 2010 previa, como principal medida de fundo, o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos.

Pretendia-se na LBSE de 2010 que o novo modelo de ensino básico compreendesse três ciclos sequenciais, começando o primeiro pelos quatro anos de escolaridade, seguido pelo segundo e o terceiro ciclos, de dois anos cada, em articulação sequencial progressiva, conferindo-se a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior. Na prática, o sistema não chegou a ser renovado nem implementado, o 3.º ciclo (7.º e 8.º anos) manteve-se, ainda hoje, integrado na estrutura do ensino secundário (ME- Ministério da Educação, 2003). Os programas não foram revistos os professores de ensino secundário continuam a lecionar as disciplinas do ensino Básico (7.º e 8.º anos), pode-se afirmar que não teve mudanças significativas no que concerne aos objetivos gerais e princípios educativos existentes nas duas Lei de Bases do Sistema Educativo aqui apresentados.

Em termos de estrutura, o sistema educativo cabo-verdiano até o momento desta pesquisa apresentava a seguinte organização: na lei revista em 2010 preconizou-se o

alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino básico de oito anos, segmentado em três ciclos (o 1.º de quatro anos, o 2.º e 3.º de dois anos). O ensino secundário, igualmente de quatro anos, estrutura-se desde o início (9.º ano) em duas vias opcionais, a geral e a técnica. A via técnica do ensino secundário destina-se a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, competências sociais e profissionais para a obtenção de uma especialização adequada, visando a inserção no mundo laboral, sem prejuízo do prosseguimento de estudos superiores passa a desenvolver-se em quatro anos (antes em dois anos), conferindo aos alunos dupla certificação, académica e profissional. A estrutura e conteúdo curriculares do ensino secundário geral e técnico deverão permitir o reforço da área científica e tecnológica, o alargamento das competências linguísticas adquiridas nos ciclos precedentes e a integração de línguas estrangeiras facultativas (LBSE, 2010).

O sistema educativo conta ainda com a estrutura da educação especial, esta modalidade é ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos portadores de necessidades educativas especiais por professores sem preparo. O sistema conta também com uma estrutura de Ensino Superior. (ME, 2019). A figura 2, representa a estrutura do ensino de Cabo Verde.

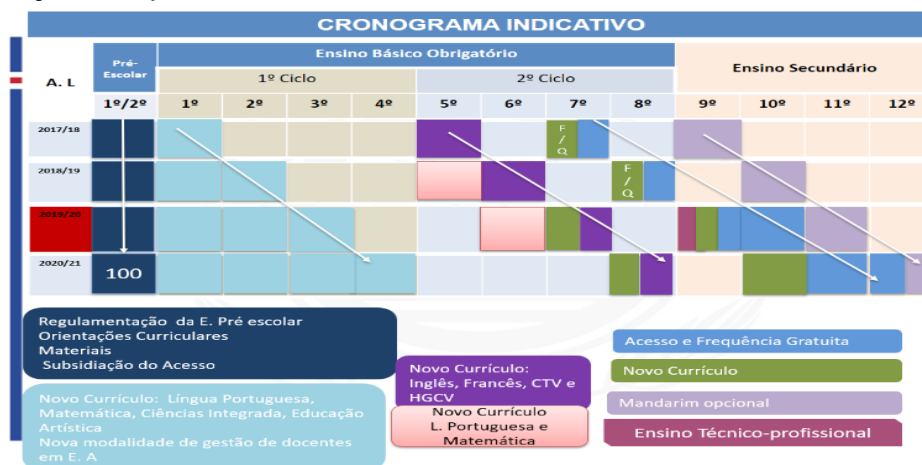
Figura 2.
Estrutura do ensino de Cabo Verde.



Fonte: Direção geral de Ensino de Cabo Verde (LBSE, 2017).

Figura 3.

Planificação da reforma do ensino em Cabo Verde 2017/2021



Fonte: Direção geral de Ensino de Cabo Verde (LBSE, 2017).

No que tange ao Ensino Básico Obrigatório, o processo de reforma finalizado ano letivo 2020/2021, privilegia, o 1º ciclo (1º ao 4º ano de escolaridade), as aprendizagens de base: leitura, escrita e alfabetização numérica e algébrica, bem como a introdução a ciência e tecnologia e o desenvolvimento da área das expressões. No 2º ciclo (6º ao 8º ano) foi alargada o desenvolvido das competências do 1º Ciclo e introduzida novas áreas, relacionadas com o desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a sociedade e a aquisição de bases comunicativas nas línguas, inglesa e francesa, bem como a introdução das tecnologias de informação e comunicação em regime modular. Foram elaborados, ainda neste período, 39 programas e 43 manuais. Em relação ao ensino secundário (geral e técnico) a revisão curricular visa garantir que no ano letivo 2021/2022, se inicie a implementação duma reforma abrangente, inovadora, numa perspectiva coerente, integradora, relevante e com potencialidade para proporcionar a transferência/utilização de saberes em situações novas, para responder as exigências da modernidade, do mercado de trabalho e que estimule o desenvolvimento de novas competências socio emocionais (Ministério de Educação - ME, 2019).

Contudo, hoje verifica-se a existência de um ensino massificado e abrangente a todos os povos das ilhas com carácter gratuito e obrigatório, desde o Ensino Básico Integrado (EBI)

ao nível secundário. A atual legislação cabo-verdiana defende educação gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. Com uma forte investida na formação dos professores (Lei de Base do sistema Educativo- LBSE, 2017).

Uma outra medida anunciada pelo ME dentro do plano da reforma foi o desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores, no horizonte 2020/2030, este último visa ainda estabelecer a formação contínua, em contexto regulado “e na lógica da superação das dificuldades encontradas no alinhamento dos perfis profissionais dos professores em exercício de funções. Pese embora, alerta-se para a situação dos professores que deverão entrar no sistema nos próximos anos, tendo em conta os atuais currículos formativos” (ME, 2019, p. 5).

O Ministério tem ainda em curso uma nova revisão curricular iniciada em 2019. Podemos afirmar que todas estas reformas do ensino e alterações curriculares implementadas justificam-se pelo fato de todas essas ações estarem veiculadas as diretrizes do plano de estudo português. Uma vez que os consultores contratados para a elaboração dos planos são portugueses, eles não se levaram em conta de uma forma efetiva a análise da realidade do país, registrando uma mera readaptação e ajuste do plano de estudo da realidade portuguesa a realidade cabo-verdiana.

O ensino secundário tem sido considerado como sendo um importante recurso na concretização dos objetivos do país. Principalmente para levar a cabo o projeto do país que se quer construir com vista no novo “imaginário” econômico hegemônico (Economia do Conhecimento). Neste sentido, este nível de ensino assume responsabilidades acrescidas. Em primeiro lugar, do ponto de vista de Monteiro (2014), para conseguir este objetivo é necessário que se formate um projeto educativo, com novas demandas perpassando pela formatação de um novo modelo de professor.

Perrenoud (2000), Wellington (2007) e Sacristán (2011) chamam a atenção no sentido de que o desenvolvimento de novas competências de índole econômica visa a preparação dos professores capazes de responderem de forma significativa e positiva às exigências do mercado laboral, no quadro de uma sociedade de conhecimento. O propósito da Economia do Conhecimento implica que tanto os professores como estudantes aprendem novas competências, desenvolvem novas habilidades e dominem novos saberes.

A educação tem sido um fator privilegiado no processo do desenvolvimento dos recursos humanos em Cabo Verde. Falar do desenvolvimento da educação implica necessariamente falar da capacitação, qualificação e valorização dos professores. Quanto maior for a importância atribuída à educação, entendida como um todo, seja com vista à transmissão de valores como a coesão, justiça social ou os valores inerentes ao desenvolvimento dos recursos humanos, tão caros nas economias modernas baseadas na tecnologia e no conhecimento.

Em Cabo Verde, a educação, tem sido apontado como responsável pela promoção do desenvolvimento econômico e consolidação do modelo social eleito. Contudo, os dados relativos à multiplicidade das áreas de formação; a distribuição dos professores formados pelas ilhas, não são, de todo, alentadores. Entre o ano letivo 2019/2020, a situação do ensino secundário, em termos de efetivos, pode ser sintetizada da seguinte forma para a totalidade do Ensino Secundário público nas Figuras 4 e 5.

Figura 4.
Percentagem de professores por concelho

Concelhos	F	M	Total
Maio	12	12	24
Boa Vista	13	11	24
Brava	8	16	24
Mosteiros	11	15	26
Paul	18	11	29
Porto Novo	43	58	101
Praia	243	249	492
Ribeira Grande Santiago	16	13	29
Ribeira Grande	35	41	76
Sal	37	30	67
Santa Catarina	97	140	237
São Salvador do Mundo	16	12	28
Santa Cruz	21	35	56
São Lourenço dos Órgãos	18	31	49
São Domingos	24	35	59
São Filipe	20	51	71
Santa Catarina Fogo	5	13	18
São Miguel	39	48	87
Ribeira Brava	21	11	32
Tarfalal São Nicolau	13	9	22
São Vicente	155	161	316
Tarfalal	27	61	88
Total Nacional	892	1063	1955

Fonte: ME (2019)

Gráfico 49. Professores por sexo a nível nacional

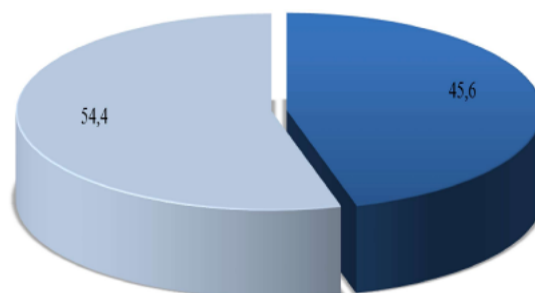
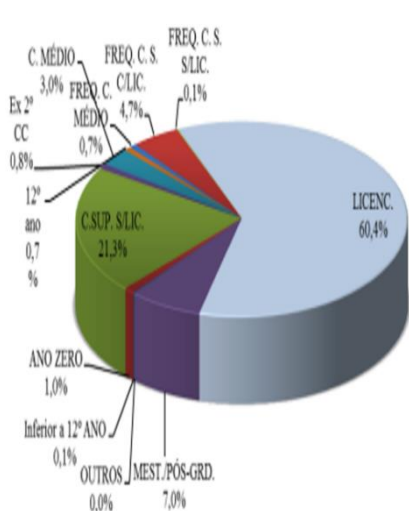


Figura 5.
Percentagem de professores por habilitação



Concelhos	OUTRAS	ANO ZERO/12º ANO	BACHARELATO	Inferior a 12º ANO	CURSO MÉDIO	Ex. 2º curso COMP. FREQ. C. MÉDIO	1º/2º Fase	FREQ. CURSO SUP.	LICENCIATURA	MESTRADO/PÓS-GRD.	Total
Maio			5		1				17	1	24
Boa Vista			3						20	1	24
Brava			2	4					18		24
Mosteiros				4				2	18	2	26
Paul				5					23	1	29
Porto Novo		1	16		6			2	63	13	101
Praia	2	1	75		10			9	314	81	492
R.G Santiago			2						27		29
Ribeira Grande			18					1	53	4	76
Sal			6		1	3		1	49	7	67
Santa Catarina	2		30		9			3	168	25	237
S.S. do Mundo	1		5						19	3	28
Santa Cruz		2	11		1	1			38	3	56
S.L. dos Órgãos		2	3						41	3	49
São Domingos			11					1	44	3	59
São Filipe		1	7		1	1		3	1	54	71
Santa Catarina Fogo									18		18
São Miguel			6				1	7	71	2	87
Ribeira Brava			4		2				26		32
Tarfalal São Nicolau		1	3						17	1	22
São Vicente	1	1	49		10	2		7	196	50	316
Tarfalal			16						65	7	88
Total Nacional	6	11	283	0	41	6	1	4	34	1359	1955

Fonte: ME (2019)

Existe ainda uma predominância a nível nacional, do número de turmas do 7º e 8º anos e uma grande maioria dos professores com habilitações próprias, a lecionar nos anos terminais do ensino secundário. (ME, 2019).

Refletindo sobre o papel do docente na promoção das transformações educativas, Azeredo; Corrêa Pizzollo; Bitencourt (2018), defende que não há transformação educativa sem

a transformação na formação docente. Para Garcia (2015) e Moreno (2005) existe uma inadequação das habilidades e competências tradicionais docentes para a presente conjuntura.

Nesta linha de reflexão o país precisou investir nas escolas, institutos e universidades voltados para a formação de professores. Pode-se afirmar, que é sob este mesmo princípio que se fez a reforma de 1990 e se planeou a revisão curricular de 2006 e a de 2016 que constitui o pilar essencial da reforma educativa em curso iniciada em 2017. Desde o ano letivo 2017/18 foi iniciado a implementação da nova matriz curricular, visando a produção de programas, manuais e recursos didáticos pedagógicos dos ensinos básico e secundário.

Essas medidas materializarão os compromissos assumidos na criação de condições indispensáveis, para que num contexto de inclusão educativa, todas as crianças e adolescentes de Cabo Verde, tenham oportunidades de desenvolver aptidões polivalentes, indispensáveis à evolução do pensamento crítico, da comunicação, da colaboração e da criatividade, assim como das capacidades intelectuais e emocionais necessárias a um projeto de vida flexível, capaz de se adequar às mudanças que a contemporaneidade exige. (Governo de Cabo Verde - GCV 2014).

Ao longo dos tempos, o ensino secundário em Cabo Verde enfrentou muitos desafios, sendo alguns resolvidos, enquanto outros, como a questão do financiamento das reformas curriculares e (re)construção de estruturas escolares físicas, melhoria de condições laborais, ainda persistem.

Os vários governos que estiveram à frente do país reconheceram a importância do ensino secundário. Contudo, todas as legislações sobre sistema educativo consultadas admitem que em termos práticos a configuração do ensino secundário proposto até então não consegue responder às atribuições destinadas a este nível de ensino, tendo em conta o panorama do país que se quer construir. Desta forma, Monteiro (2014) alega que é necessário a adequação do ensino secundário às necessidades do desenvolvimento do país.

Face às deficiências detectadas e visando alcançar a visão do país em matéria de produção do capital humano pertinente, em quantidade e qualidade e em conformidade com as perspectivas de desenvolvimento, iniciou-se uma nova reforma do Sistema Educativo, incluindo a revisão da matriz curricular, dos programas, manuais e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e secundário bem como a implementação de um sistema nacional de formação de docentes. Essas medidas alinham-se com a Visão definida no Programa do Governo de Cabo Verde da IX Legislatura, a partir do qual, foi definido como uma das prioridades construir uma educação de excelência, equitativa e inclusiva que passa por formar jovens com o perfil cosmopolita na sua relação com o mundo. Assim, o governo através da Carta de Política Educativa para o período 2015-2025, ressalta a ênfase na promoção da Escola enquanto espaço privilegiado da educação para os valores/cidadania, transformando a prática educacional e formativa num veículo dos valores democráticos, cívicos e culturais, bem como de fator de coesão social (ME, 2015).

Garcia (2015), declara que para além das várias medidas existentes no programa do governo e os compromissos firmados pelo Fórum Mundial da Educação em Dakar no ano 2000, tinha como lema melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo do professor do qual Cabo Verde assinou o acordo, o professor continua sendo discriminado e injustiçado, o que aconteceu principalmente com a introdução da lei medida de 2005, em que estipulou que a progressão e a promoção dos professores poderia acontecer desde que o professor tivesse o dobro do tempo de serviço exigido para o efeito, descurando aqueles que durante muito tempo investiram na formação. Garcia (2015) afirma ainda que hoje muitos professores que vão para a formação receiam que no regresso não sejam reintegrados, ou tenham de esperar quase 1 ano para começarem a lecionar sem salário sem comissão eventual de serviço que lhes permita progredir na carreira. E que para se ascender na carreira de nada serve a formação académica, pois muitos mestres e doutores são colocados em situações humilhantes, até de serem avaliados

por colegas com inferior qualificação. Segundo Garcia, (2015) urge dotar os professores de uma nova dignidade, recompensando em tempo útil o seu esforço de formação, normalizar a situação de reclassificações as promoções e progressões. Os professores sentem-se prejudicados a nível de remuneração e de ascensão na carreira. “Todavia os professores reivindicam melhores condições de trabalho e de um estatuto que testemunhem o reconhecimento dos seus esforços” (Garcia 2015, p.85).

A situação considerada de risco psicossocial que recai sobre a profissão docente tem provocado nas últimas décadas inúmeros estudos com o propósito de se conhecer qual os fatores, causas e efeitos do mesmo sobre a saúde bem-estar e a satisfação do desempenho, entre outras variáveis a nível internacional. O que também despertou a nossa atenção, por considerarmos que os nossos professores passam pela mesma situação de risco.

Se o mundo laboral vinha sofrendo mudanças estruturais nas duas últimas décadas, com a pandemia da *Covid 19*, nesses dois últimos anos, a vida laboral dos profissionais e das organizações passaram por transformações em todos os sentidos, ou seja, com a pandemia da *Covid 19*, foi necessário a introdução de diversas estratégias e ferramentas nas organizações, inclusive nas organizações educativas, o que provocou alguns ajustes na própria estrutura organizacional. Com o distanciamento social, para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da *Covid 19*, foram tomadas algumas medidas preventivas tendo em conta a gestão educativa: as escolas foram fechadas, o ensino remoto foi adotado para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem. Porém, as adversidades referentes a prática docência aumentaram, (a falta de recursos para ministrar aulas remotas; registrou-se a sobrecarga de trabalho) pela necessidade da utilização de plataformas digitais; de auxiliar alunos nas redes sociais após o fim do expediente; associado, ainda, a essas adversidades verificou-se a dificuldade dos docentes em gerir e acompanhar tantas atividades e a preocupação ou risco de perder o emprego. O professor, durante a pandemia, sentiu maior

necessidade de trabalhar as competências sócio emocionais com os alunos. Com a introdução do teletrabalho, vários profissionais, inclusive os professores sentiram obrigados a ajustar as suas residências, transformando-nas em espaços de trabalho (sala de aula ou escritório).

Decorrente deste novo cenário verificado no mundo laboral permitiu-nos reforçar as necessidades de estudar o risco psicossocial do trabalho dos professores do ensino secundário em Cabo Verde, e de a relacionar com a carreira do mesmo, que é o foco desta pesquisa, visto que, tudo leva a crer que a situação laboral dos professores tem sido considerada um risco psicossocial para a sua função afetando a sua vida laboral assim como a sua permanência ou não na mesma carreira.

Monteiro (2014) afirma que o modelo curricular do ensino secundário cabo-verdiano não tem seguido os desafios do desenvolvimento econômico e social do país. O mesmo constata no seu estudo, que esse nível de ensino não tem sido capaz de responder aos desafios do desenvolvimento do país. E que a evolução histórica do ensino secundário em Cabo Verde conheceu momentos de rupturas e continuidades. Segundo o mesmo, é evidente que diferentes contextos históricos formaram diferentes perspectivas e políticas que, por sua vez, influenciaram toda a política educativa. Neste sentido a formação de professores mereceu um olhar especial, pela sua importância na transformação do país. Neste sentido, percebe-se à existência de um posicionamento consensual dos estudiosos da educação relativamente à importância da profissão docente, por conseguinte, do valor estratégico da sua formação, na concretização dos objetivos da educação Monteiro (2014).

Segundo Loomis, S R, Rodriguez, J P, & Tillman, R. (2008), a preparação do docente constitui um bem público no sentido qualitativo, é considerado como sendo uma determinante chave na produção de base do capital humano, social e moral, no seio da população (Garcia, 1999).

O desenvolvimento da formação profissional docente passa pelo desenvolvimento de novas competências, novos conhecimentos e novos valores. Hogan e Gopinathan (2008) defendem como novos conhecimentos para a formação profissional docente: conhecimento de si; conhecimento do aluno; conhecimento pedagógico; conhecimento do conteúdo; conhecimento dos fundamentos da educação e dos seus princípios; conhecimento do curriculum; conhecimento da comunidade, sem se esquecer da literacia multicultural e ambiental. No âmbito de novos valores apresentam: ensino centrado no aluno (empatia, crença de que todos os alunos podem aprender); a identidade docente (conduzida por elevados standards, aposta na melhoria constante, paixão de ensinar, compromisso ético, adaptativo e resiliente) servir a profissão e a comunidade (aprendizagem e prática colaborativa, responsabilidade e compromisso social). Para além dessas competências o docente deve ter capacidades intelectuais científicas e pedagógicas/didáticas.

Zabalza Beraza e Zabalza Cerdeiriña (2011) defendem que, esses novos desafios imputam ao docente a responsabilidade de participar ativamente na tomada de decisões da instituição, bem como o impele a promover maior espírito de colaboração; a terceira direção baseia-se na abertura à globalização e o desafio de trabalho em rede. As potencialidades das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação de materiais didáticos, conhecimento de experiências de boas práticas, entre outros aspetos. A necessidade de cada contexto pensar um programa de formação inicial que mais se adegue ao seu contexto. Monteiro (2014), aponta como principais competências pedagógicas que precisam ser desenvolvidos nos professores do ensino secundário Cabo-Verdiano: melhoraria do uso das novas tecnologias de informação e comunicação; melhoraria da capacidade de elaboração de materiais didáticos mais atrativos; da capacidade de diversificar as estratégias de dinamização das aulas (técnicas inovadoras de transmissão de conhecimentos); diversificar as estratégias de gestão da sala de aula; aumentar a capacidade de entender as fases do desenvolvimento/aprendizagem (psicologia de

aprendizagem e do desenvolvimento); diversificar as estratégias de motivação dos alunos; melhorar a capacidade de gestão de comportamentos (conflitos).

No caso de Cabo Verde, sente-se um forte compromisso político do Estado, a nível do ensino secundário, que estabelece uma visão clara do professor que se quer formar.

O docente, enquanto grupo social, e em virtude das suas funções, ocupa uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins (Tardif, 2002). O ser professor vai muito além de dar aula, engloba toda atividade educativa, seja ela em espaço formal, como a escola, ou em espaços informais. Para Libâneo (2007), o conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, esse conceito deve ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares.

Para Moreno (2005) “professores, mais do que qualquer pessoa, são esperados para construir comunidades de aprendizagem, criar a sociedade do conhecimento e desenvolver capacidades para inovação, flexibilidade e entrega total para mudança, que é essencial para a prosperidade econômica” (p.5). Aos docentes, exige-se uma prévia e conveniente formação e treinamento em competências de gestão ativa e diversificada. Esta responsabilidade é atribuída à instituição de formação dos docentes, pois o docente deve ser treinado a pautar a sua atuação numa perspectiva que pedagógica, curricular e emocionalmente, englobe a diversidade existente, não apenas numa lógica de promoção de simples contacto ou pontes, mas, sim, numa perspectiva de promover um espírito de atuação social que se sirva da diversidade como elemento estratégico para a promoção da coesão social e da convivência. A concretização deste objetivo exige que o docente esteja em condições de promover, nos vários aspetos da sua atuação, ações que se fundamentam na democracia. Neste caso, é preciso treinar os docentes na gestão de situações conflituosas e nas vantagens de crescimento que elas representam para

os contextos educativos. Os problemas sociais que o país enfrenta atualmente requerem o desenvolvimento de competências que vão ao encontro de uma maior responsabilidade social de todos.

Embora a educação em Cabo Verde sempre mereceu destaque e investimentos em momentos históricos diferentes e apesar das inúmeras intervenções governamentais e partidárias no sistema educativo Caboverdiano os relatórios e planos nacionais fizeram e continuam a fazer as mesmas considerações relativamente a fragilidade do sistema. O relatório do DGP (1976) apresentou como principais constrangimentos do sistema; baixo nível de formação dos docentes recrutados a nível local; grande instabilidade dos docentes cooperantes (portugueses); inexistência de manuais, salvo alguns casos, em que foram elaboradas fichas de apoio; baixa taxa de frequência, devido à existência de poucos liceus e às dificuldades que isso implica; falta de condições econômicas; taxas preocupantes de reprovações e desistências; programas não adaptados à realidade do país, entre outros.

No relatório do (MEC, Agosto/Setembro de 1977), aparecem como constrangimentos: grande número de docentes com habilitações literárias e profissionais insuficientes; insatisfação quanto ao sistema de colocação de professores, que não responde às necessidades das escolas; acentuadas assimetrias regionais na distribuição de professores qualificados e de quotas para a formação de professores do ensino secundário por concelho (região); incipiente valorização do desempenho do professor e inadequadas condições de trabalho.

MEC (1981), retrata a inexistência de um sistema de seguimento e de atualização pedagógica dos diplomados pelo Instituto Superior de Educação- ISE; atividades de formação contínua para os docentes; promoção do mérito profissional através de incentivos e prêmios; desenvolvimento de um sistema de formação contínua para os docentes; segundo o Diagnóstico Estratégico da Educação (2003), os Professores deverão garantir a qualidade do ensino, promovendo a autoformação, executando os programas com rigor e profissionalismo e

participando nos diversos órgãos de gestão; formação de professores em pedagogia ativas, adequadas às necessidades formativas dos jovens e as diversas modalidades de formação, utilizando-se um conjunto muito variado de estratégias de ação pedagógica.

A Análise Setorial de 2015, destaca para além dos progressos obtidos na expansão do acesso à Educação as três principais questões enfrentadas pelo setor da Educação em Cabo Verde nos últimos anos: i) a necessidade de melhorar a qualidade da educação básica conforme indicado pelos baixos resultados de aprendizagem; ii) um número elevado de abandono no ensino secundário; e iii) ineficiências com a gestão do setor da educação.

Da referida análise, pode-se constatar o seguinte: 1º que os problemas apontados no setor da educação não são novos, revisitando os relatórios anteriores em épocas diferentes pode-se perceber que as fragilidades pontadas são recorrentes; 2º podemos afirmar que o maior problema da educação se resume no iii) item que é a ineficiências da gestão da educação, uma vez que todos os outros problemas na educação, tanto a nível estrutural como funcional depende, unicamente de uma boa gestão deste setor.

De fato, como já foi aqui explanado um dos problemas que tem afetado a vida laboral dos professores em Cabo Verde tem a ver com a dissonância que existe entre as leis orgânicas do ensino (o estatuto do pessoal docente, as políticas educativas) e a sua efetivação. Segundo o sindicato dos professores (Sindprof, 2022) os professores têm experimentado situações que consideram ser de risco laboral e de injustiça, o que tem interferido diretamente na sua carreira profissional, tais como: desajuste salarial; inexistência de um plano estratégico de desenvolvimento da carreira; congelamento das progressões; reclassificações e promoções e pagamento das horas extras; acúmulo de funções; péssimas condições de trabalho. O que tem afetado diretamente no nível da sua função docente e da sua produtividade e provocando um aumento de abandono da carreira pelos professores no ensino Secundário.

Tendo em conta as transições que marcam o mundo do trabalho e seus impactos sobre vida dos profissionais e o desempenho do trabalhador, submetido às condições que ampliam os riscos psicossociais, considera-se relevante investigar esta temática em um contexto nacional que ainda não foi objeto de qualquer investigação e em uma categoria ocupacional cuja relevância para superar os problemas sociais é amplamente reconhecida. É neste sentido que propomos um estudo onde possamos relacionar o risco psicossocial e vínculo como a carreira dos professores do ensino secundário em Cabo verde.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

A presente tese delineou um estudo quantitativo, exploratório de corte transversal, que busca responder ao problema da pesquisa e atender aos objetivos propostos a partir de diferentes estratégias metodológicas que serão apresentadas nos três capítulos posteriores.

Para a elaboração do quadro teórico conceptual, foi feita uma revisão da literatura internacional e nacional sobre os tópicos em estudo (risco psicossocial no trabalhador e vínculo com a carreira) a partir da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Scholar, no Banco de Teses do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, nos *sites*: da Scielo, a Coruja, no Portal de periódico da FTC de Portugal, da B-On, na Biblioteca online da ONU. As principais palavras-chave lançadas para busca foram “risco psicossocial”, “psychosocial risk work” e “commitment to the career”.

Elaboração das Hipóteses do Estudo:

Para a elaboração das hipóteses buscou-se nos estudos já realizados as possíveis relações entre os constructos desta pesquisa.

Nos estudos existentes, os riscos psicossociais no trabalho aparecem sempre relacionados à saúde, qualidade de vida e bem-estar do trabalhador. Por se tratar de um estudo específico com professores que não encontra referências anteriores como suporte, torna-se

difícil estabelecer hipóteses mais específicas sobre a direção do efeito entre as variáveis, assim como sobre o potencial efeito diferenciador das dimensões que integram o constructo: riscos psicossociais; vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento). Neste sentido o presente trabalho busca testar duas hipóteses fundamentais.

(H1) Hipótese 1: A exposição a riscos psicossociais, nas suas diferentes dimensões, apresentará efeito distinto sobre o vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento).

(H2) Hipótese 2: O estágio de carreira atuará como uma variável moderadora, não eliminando o efeito direto da exposição a riscos psicossociais sobre vínculo com a carreira.

Essas hipóteses sustentam-se nos estudos apresentados a seguir, que relacionam o vínculo com a carreira com alguns fatores que são considerados de risco psicossocial isoladamente.

Entre os estudos que relacionam o risco psicossocial no trabalho com as variáveis sócio-ocupacionais temos:

Estudos de Cifre, Salanova e Franco (2011) que relacionam riscos psicossociais com a variável gênero, onde verifica-se que homens e mulheres percebem diversamente diferentes exigências e falta de recursos no local de trabalho e que estes afetam diferencialmente o seu conforto e bem-estar psicossocial; e que ter o apoio social e relacional no trabalho afetam as mulheres e não os homens.

Estudos relacionam também fatores do ambiente de trabalho com conflito trabalho/família; valores do ambiente de trabalho e vínculo com a carreira, nesses estudos o conflito trabalho/família aparece como o principal fator que influencia negativamente esta relação. No estudo feito com trabalhadores suíços, mais de um em cada sete funcionários apresentaram dificuldades em compatibilizar trabalho e vida familiar. Na Austrália em trabalhadores de tele atendimento verifica-se que quanto maior o conflito trabalho/vida pessoal, maior o risco

psicossocial no local de trabalho, ter apoio ou não da família e conflitos entre família e trabalho, afetam tanto aos homens como as mulheres no seu desempenho laboral. (Baltes, Zhdanova & Clark, 2011; Bohle et al, 2011; Brough & O’Driscoll, 2010; Carral, Fasseur & Santiago-Delefosse, 2009; Hämmig & Bauer, 2009).

Nas pesquisas de Evans e Bartolomé (1984) e Staudinger (1996) sobre risco psicossocial no trabalho, o fator Conflito Trabalho-Família aparece como um dos fatores preponderantes deste fenômeno. Estes demonstraram que ciclos de vida distintos estão associados a exigências de trabalho e da família distintas que se alteram ao longo da vida laboral de um indivíduo. A importância atribuída à família e ao trabalho evidencia alterações consoantes a fase da vida em que a pessoa se encontra. Conseguir equilibrar a família e o trabalho parece ser uma preocupação central na vida dos trabalhadores mais velhos. Trabalhadores mais velhos prestam mais atenção à sua vida íntima e ao seu casamento.

Os estudos de Evans e Bartolomé (1984) e Staudinger (1996) relacionam a variável fase de carreira com risco psicossocial. Os resultados destes estudos apontam que na primeira fase de carreira, considerada a fase de indução na carreira, os trabalhadores estão menos expostos ao risco psicossocial no trabalho, o que se pode inferir que estariam mais comprometidos com a sua carreira, do que no final da carreira, onde os professores podem estar mais entrincheirados do que comprometidos com a sua carreira, uma vez que, os trabalhadores mais novos colocam um maior foco na carreira do que os trabalhadores mais velhos (Evans & Bartolomé, 1984; Staudinger, 1996).

Nas nossas pesquisas encontramos também estudos que relacionaram vínculo com a carreira e as variáveis sociodemográficas.

Desses estudos, referimos a do Irving et al. (1997), onde os homens tendem a apresentar maiores níveis de comprometimento com a carreira do que as mulheres, embora não se encontrou uma relação entre idade ou nível educacional com comprometimento na carreira.

Entretanto Colarelli, Colarelli e Bishop (1990) encontraram correlação significativa entre educação e comprometimento com a carreira, esses estudos indicam que níveis mais altos de educação propiciam mais flexibilidade para mudança de carreira do que treinamentos mais curtos e especializados.

Scheible e Bastos (2006) demonstram nos seus estudos que elevada escolaridade associa-se a níveis mais fortes de comprometimento com a carreira e fracos de entrincheiramento com a carreira e que os homens tendem a apresentar maiores níveis de entrincheiramento na carreira do que as mulheres. As variáveis pessoais e situacionais foram confirmadas como preditores de comprometimento com a carreira no estudo de Colarelli e Bishop (1990). Segundo este estudo, a “Idade, locus de controlo interno, anos de educação e a existência de um 'mentor' se relacionam positivamente” (Colarelli & Bishop, 1990; citado por bastos, 1994:85).

Goulet e Singh (2002) afirmam que existe uma relação positiva de comprometimento com a carreira com nível educacional e hierarquia natureza do cargo, como também informa correlações positivas e fracas deste vínculo com idade e tempo de permanência na organização.

Estudos de Rowe (2008) apresentam como variáveis que têm correlação positiva com a carreira, o desempenho e busca de desenvolvimento de habilidades pessoais. Com correlação negativa com a rotatividade e a intenção de abandonar a carreira.

O tempo na carreira e a idade são vistos como sendo preditores de entrincheiramento e comprometimento com a carreira nos estudos de Carson e Bedeian (1994); Carson et al. (1995); Carson e Carson (1997).

Carson e Carson (1997) afirmam que a alta mobilidade de carreira e o entrincheiramento afetam a aprendizagem organizacional; como consequência, resulta a competitividade da organização, a perda da memória da organização, custos excessivos para gerenciar as pessoas (como recrutamento, seleção e treinamento) e *burnout* do trabalhador. Segundo Carson e Carson (1997) a propensão ao risco pode influenciar a habilidade do

trabalhador em identificar alternativas de carreira. Aqueles que toleram riscos provavelmente evitam mais o entrincheiramento na carreira do que aqueles que têm aversão a mesma.

Como forma de verificar as hipóteses formuladas foram elaboradas duas questões fundamentais para este estudo:

- A exposição a riscos psicossociais no contexto de trabalho influencia os vínculos com a carreira (de comprometimento e entrincheiramento) dos professores do ensino secundário Cbo-Verdiano?
- Em que medida a fase da carreira e a escolha da profissão do professor afeta essa relação?

Para responder às questões da presente pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos.

Objetivo Geral:

- Analisar os efeitos da exposição dos professores a riscos psicossociais sobre os seus níveis de vinculação com a carreira (comprometimento e entrincheiramento), considerando a fase da carreira e a escolha da profissão.

Objetivos Específicos

- Caracterizar o nível de exposição de docentes cabo-verdianos a riscos psicossociais no exercício da sua profissão, identificando possíveis relações com variáveis pessoais e ocupacionais;
- Caracterizar os níveis de comprometimento e entrincheiramento com a carreira docente, identificando como os docentes articulam esses dois vínculos;
- Analisar as relações entre a exposição a riscos psicossociais e o vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento);
- Analisar o efeito da fase da carreira sobre a relação entre a exposição a riscos psicossociais e o vínculo com a carreira (comprometimento e entrincheiramento).

Para uma visão geral sobre o desenvolvimento da pesquisa, a Figura 6, sintetiza os objetivos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de análise realizados.

Figura 6.
Estrutura geral da pesquisa.

Objetivos	Instrumentos	Análise de dados
<p>Caracterizar o nível de exposição de docentes cabo-verdianos a riscos psicossociais no exercício da sua profissão, identificando possíveis efeito de variáveis ocupacionais.</p>	<p>Questionnaire – (COPSOQ II completa) desenvolvido e validado por Kristensen e Borg (2000) com a colaboração do Danish National Institute for Occupational Health in Copenhagen – versão longa Portuguesa de Silva (2006)</p> <p>Informações sociodemográficas e ocupacionais- construído especificamente para estes estudos</p>	<p>Análises descritivas (média e desvio padrão coeficiente de confiabilidade).</p> <p>Análise de grupo diferenças entre grupos análise multivariada (<i>test t</i> e ANOVA)</p>
<p>Caracterizar o nível de vinculação com a carreira docente, (comprometimento e entrenchamento) identificando como os docentes articulam esses dois vínculos.</p>	<p>Escala de vínculo com a carreira (Comprometimento e Entrincheiramento) Carson & Bedeian (1994; Carson et al. (1995).</p> <p>Informações sociodemográficas e ocupacionais - construído especificamente para estes estudos</p>	<p>Análises descritivas (média e desvio padrão)</p> <p>Análise de <i>cluster</i></p> <p>Diferenças entre grupos (<i>test t</i> e ANOVA), de correlação e teste de qui quadrado.</p>
<p>Analisar as relações entre a exposição a riscos psicossociais e os vínculos de comprometimento e entrenchamento</p> <p>Analisar o efeito do estágio na carreira e a escolha sobre a relação entre a exposição a riscos psicossociais e os vínculos de comprometimento e entrenchamento na carreira.</p>	<p>Informações sociodemográficas e ocupacionais (construído especificamente para estes estudos)</p> <p>COPSOQ II completa) e as escalas de Comprometimento e Entrincheiramento com a Carreira.</p> <p>Escala de Escolha da profissão- escala foi proposta por Bastos (1997)</p> <p>Fase de carreira- analisada a partir da variável tempo de serviço- Teoria Hubermem (2000)</p>	<p>Análises descritivas (média e desvio padrão)</p> <p>Análise de correlação e regressão</p>

Fonte: elaboração própria.

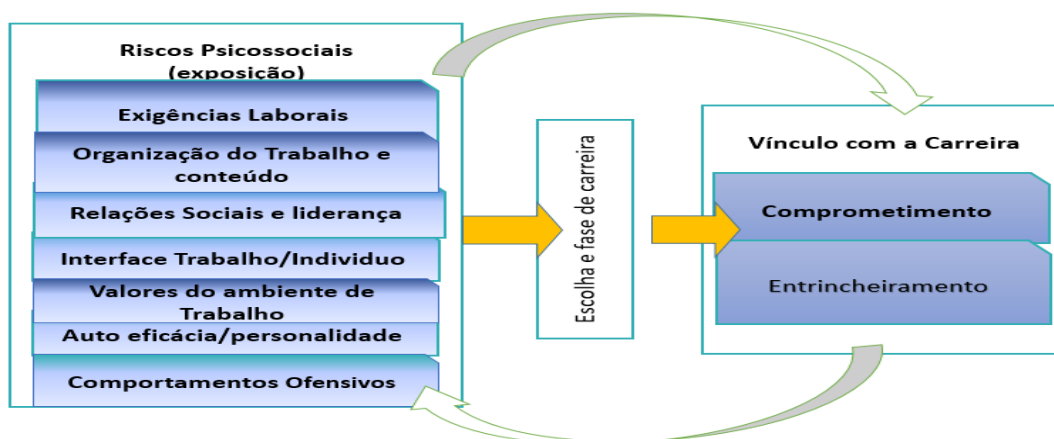
Modelo teórico da pesquisa

A partir dos constructos que serão apresentados nos capítulos subsequentes, delineou-se o possível modelo teórico-conceitual que articula estes fenômenos: risco psicossocial no trabalho e o vínculo com a carreira (comprometimento e entrenchamento na carreira),

incluindo as fases da carreira e a escolha da profissão. Estas variáveis foram escolhidas considerando o vasto levantamento de evidências teóricas e empíricas que indicam consequências negativas de risco psicossocial na vida do trabalhador.

Propõe-se para esta pesquisa testar a relação existente entre esses fenômenos. Neste modelo assumiu-se a existência de uma relação de moderação da variável fase de carreira perante os dois fenômenos principais do estudo. Pressupõem-se que o risco psicossocial no trabalho pode influenciar o nível do vínculo com a carreira (comprometimento ou de entrenchamento) a depender da fase da carreira em que os professores se encontram, assim como da escolha da profissão. A Figura 7 apresenta de forma sintética, o modelo teórico que será submetido a teste empírico na presente pesquisa.

Figura 7.
Modelo teórico da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora

Procedimentos de Coleta de Dados

O primeiro passo foi contatar os proprietários da versão portuguesa de COPSOQ e solicitar a autorização para o uso do questionário. Com a devida autorização foram contatados os diretores das escolas secundárias e públicas da ilha de Santiago (no total vinte) para a aplicação dos respectivos questionários. Foi enviado o termo de consentimento livre, um

exemplar do questionário, assim como uma nota de solicitação de autorização para a sua aplicação. (Apêndice 1).

Posteriormente, os professores foram contatados através do coordenador de cada disciplina e convidados a participar no estudo. Durante a recolha dos dados foram assegurados a confidencialidade e o anonimato dos participantes, bem como a ausência de interesses comerciais ou financeiros, sendo os dados apenas usados para este estudo. Os participantes foram informados que a colaboração era voluntária e que podiam desistir a qualquer momento e que aceitando concordariam com os termos da pesquisa. A coleta de dados deu-se nas escolas pela própria pesquisadora e de forma individual.

Convém frisar que durante a aplicação presencial dos questionários, foram feitas várias ações de sensibilização e educação psicológica sobre a saúde e outras questões/temas que pareciam afligir os professores, com a realização de oficinas e rodas de conversas.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados em dois diferentes momentos: O primeiro momento, foi presencial com autoaplicação em versão impressa, antes da pandemia da Covid 19 (fevereiro de 2019 a março de 2020).

Segundo momento, foi durante a pandemia da Covid 19, (de abril de 2020 a maio de 2021). Para este momento o questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* através da criação da hiperligação de acesso, que posteriormente foi partilhado via correio eletrónico com todos os diretores dos agrupamentos escolares da ilha de Santiago, assim como os professores conhecidos e que faziam parte dos nossos contatos nas redes sociais. Os questionários respondidos foram numerados e identificados de modo a proteger a identidade dos participantes.

Amostra do Estudo

A amostra foi definida por conveniência e aleatória não probabilística, apesar da solicitação a todos os professores secundários da ilha de Santiago, apenas uma parte da população respondeu. Decorrente dessa resposta a amostra produtora de dados é constituída

por 222 professores no universo de mil, novecentos e cinquenta e cinco (1955) enquadrados no sistema educativo cabo-verdiano, distribuídos por toda a ilha. Considerando o índice demográfico e as particularidades de cada ilha, foram escolhidos para este estudo os professores residentes na ilha de Santiago.

Os critérios de inclusão dos participantes na amostra foram: ser professor das escolas Secundárias e públicas, residentes na Ilha de Santiago; ter vínculo de no mínimo 1 ano letivo (9 meses) de função docência no Ministério de Educação de Cabo Verde.

Foram coletados 292 questionários. Após a eliminação de *outliers*, o banco de dados passou a ser composto por 222 respondentes. 58% dos participantes responderam ao questionário impresso, e 42% responderam via *Google forms*.

Tabela 1.

Análises descritivas e de frequência dos dados sociodemográficos e laborais da amostra em estudo.

		Masculino	Feminino	Total
		N = 128 (57.7%)	N = 94 (42.3%)	N = 222
		<i>Md(Q₃ - Q₁)</i>	<i>Md(Q₃ - Q₁)</i>	<i>Md(Q₃ - Q₁)</i>
	Anos de serviço (Escola Atual)	9 (14 - 5)	9(14.25 - 3.75)	9(14 - 4)
	Carga horária semanal	20 (22 - 18)	20(22 - 17)	20(22 - 18)
		Masculino	Feminino	Total
		N = 128 (57.7%)	N = 94 (42.3%)	N = 222
Anos de serviço (%)	0-3	11 (8,6)	9 (9,6)	20 (9,0)
	4-6	5 (3,9)	9 (9,6)	14(6,3)
	7-25	99 (77,3)	68 (72,3)	167 (75,2)
	26-35	13 (10,2)	8 (8,5)	21 (9,5)
Habilitações literárias	12º ano	3 (2,4)	-	3 (1,4)
	Bacharel	13 (10,2)	13 (13,8)	26 (11,8)
	Licenciatura via ensino	86 (67,2)	64 (68,1)	150 (67,6)
	Licenciatura via técnica	17 (13,4)	11 (11,7)	28 (12,7)
	Pós-graduação Mestrado	1 (0,8)	1 (1,1)	2 (0,9)
		8 (6,3)	5 (5,3)	13 (5,9)
Vínculo Empregatício (%)	Contrato a termo	12 (9,4)	10 (10,6)	22 (9,9)
	Contrato tempo indeterminado	11 (8,6)	5 (5,3)	16 (7,2)
	Quadro efetivo	105 (82,0)	79 (84,0)	184 (82,9)
Localização da escola (%)	Cidade	73 (57,0)	55 (58,5)	128 (42,3)
	Interior	55 (43,0)	39 (41,5)	94 (57,7)

		Masculino	Feminino	Total
		N = 128 (57.7%)	N = 94 (42.3%)	N = 222
Idade (%)	18-25	2 (1,6)	1(1,1)	3 (1,4)
	26-35	51 (39,8)	25 (26,6)	76 (34,2)
	36-50	65 (50,8)	59 (62,8)	124 (55,9)
	51-65	10 (7,8)	9 (9,6)	19 (8,6)
Estado civil	Solteiro (a)	69 (53.9)	50 (53.2)	119 (53.6)
	Casado (a)	36 (28.1)	31 (33.0)	67 (30.2)
	Separado (a)	2 (1.6)	-	2 (0.9)
	Viúvo (a)	1 (0.8)	-	1(0,5)
	União de fato	20 (15.6)	13 (13.8)	33 (14.9)
Filhos (%)	Sim	117 (91.4)	84 (91.3)	201 (90,5)
	Não	11 (8.6)	10 (10.6)	21 (9,5)
Local de Residência (%)	Cidade	85 (66,4)	62 (66,0)	147 (66,2)
	Interior	43(33,6)	32 (34,0)	75 (33,8)

Fonte: elaborada pela autora

Observa-se que há um número maior de homens na amostra (57,7%) comparando com as mulheres (42,3%), a maior parte do total de respondentes, é solteiro do sexo masculino (53.9 %) e reside na cidade da Praia (53%), com idade compreendida entre 36 e 50 anos de idade (56%). Com relação à escolaridade, a maioria possui licenciatura via ensino (67.6%) e é do sexo masculino (67.2%).

Instrumentos de Coleta de Dados

Para a realização desse estudo foram utilizados 5 instrumentos:

Instrumento 1

Questionário Sócio demográfico e Ocupacional, construído especificamente para este estudo e compreende aspectos importantes relacionados ao cotidiano e a vida dos professores, tais como: informações sociodemográficas e ocupacionais; com questões que recuperam a trajetória de cada trabalhador; seu contexto familiar e sua inserção no mundo do trabalho; inclui ainda dados sobre sexo, idade, estado civil, formação escolar, tempo de serviço, local de residência e localização da escola.

Instrumento 2

Questionário (COPSOQ II)

A avaliação de riscos psicossociais é, também, feita através de instrumentos que questionam o comportamento na organização, o tipo de relações interpessoais no trabalho, as

condições de trabalho e a atividade profissional, as experiências pessoais, o excesso da carga de trabalho, a capacidade para o trabalho, a violência e o assédio.

Alguns outros instrumentos que avaliam os riscos psicossociais de forma mais global, caracterizando-se pela inclusão, no mesmo instrumento, de um conjunto de variáveis ou, em alguns casos, de dimensões que agregam diferentes variáveis. Mas, não encontramos na nossa pesquisa nenhuma escala que mede o risco psicossocial associado ao vínculo com a carreira.

Como forma de se fazer uma avaliação completa dos riscos psicossociais no trabalho foi desenvolvido e validado na Dinamarca o *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (COPSOQ), por Kristensen e Borg (2000) com a colaboração do *Danish National Institute for Occupational Health in Copenhagen*. O questionário teve como enquadramento teórico uma perspectiva eclética, que cobre uma ampla gama de aspectos, conceitos e teorias atuais. O COPSOQ tenta lidar com a amplitude do construto “fatores psicossociais”, mediante a aplicação de uma abordagem multidimensional, com um espectro muito amplo de aspectos verificados (Kristensen et al., 2005).

COPSOQ tem um conceito multidimensional e tripartida e destina-se a cobrir as necessidades gerais envolvidas na abrangência do conceito de “estresse no trabalho”, baseado no modelo de exigência e controle, que tenta explicar o estresse como consequência das elevadas exigências no trabalho e de um baixo apoio social (Kristensen et al., 2005). Este instrumento reúne consenso internacional quanto a sua validade, modernidade e compreensibilidade na avaliação das mais relevantes dimensões psicossociais inerentes ao contexto laboral e pode ser utilizado em qualquer ambiente de trabalho.

O questionário foi reformulado em 2007 (COPSOQ II) existindo atualmente três versões distintas: versão curta, versão média e versão longa. A versão curta e a versão média foram desenvolvidas a partir da versão longa. A longa (35 dimensões, 119 perguntas) para pesquisadores; a média (29 dimensões e 79 perguntas), destinada ao uso por profissionais de

saúde ocupacional, nomeadamente na avaliação de riscos; versão curta (26 dimensões e 41 perguntas), visando a auto avaliação dos trabalhadores ou a aplicação em locais de trabalho com menos de 30 trabalhadores.

O questionário foi validado em vários idiomas por muitos países, tais como: Holanda, Suécia, China, Dinamarca, Inglaterra, Espanha, Alemanha, Croácia, Malta, Noruega, Persa, Portugal, segundo os autores Kristensen et al. (2005). As versões curtas e médias incluem somente aquelas dimensões psicossociais com evidência epidemiológica de relação com a saúde. Todas as versões apresentam dimensões que medem indicadores de exposição (riscos psicossociais) e indicadores do seu efeito (saúde, satisfação e estresse).

O instrumento permite identificar os riscos psicossociais, obtendo valores ao nível da população ativa, por setores sociodemográficos e por setores profissionais, tornando possível a comparação entre os valores obtidos e os valores de referência nacionais. É essencial definir o que se pretende com a aplicação deste questionário, adaptando o questionário e os seus resultados à realidade em questão. Sendo que não devem ser adicionadas novas questões ao questionário original. Os valores obtidos são importantes para identificação de potenciais áreas de risco e para o estabelecimento de prioridades na atuação no que diz respeito à organização do trabalho (Kristensen et al., 2005).

Escala de risco Psicossocial do trabalho, *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* – (COPSOQ II completa) desenvolvido e validado por Kristensen e Borg (2000) com a colaboração do *Danish National Institute for Occupational Health in Copenhagen* – versão longa Portuguesa de Carlos Fernandes da Silva de 2006 com 35 itens e 119 questões. Este questionário tem como objetivo analisar os fatores de risco psicossociais, estresse, saúde individual/bem-estar, fatores de personalidade (maneira de lidar com senso de coerência). Mede as exigências cognitivas, compromisso, liberdade; exigências para esconder emoções; exigências emocionais; feedback; influência, insegurança, satisfação; significado; carreira;

previsibilidade; liderança; exigências quantitativas; clareza do papel; conflito de papéis; sentimento de comunidade; exigências sensoriais, relações sociais/apoio; coerências de saúde mental/física; estresse, comportamental

Tabela 2.

Número de itens e subescala do COPSOQ II utilizados para este estudo.

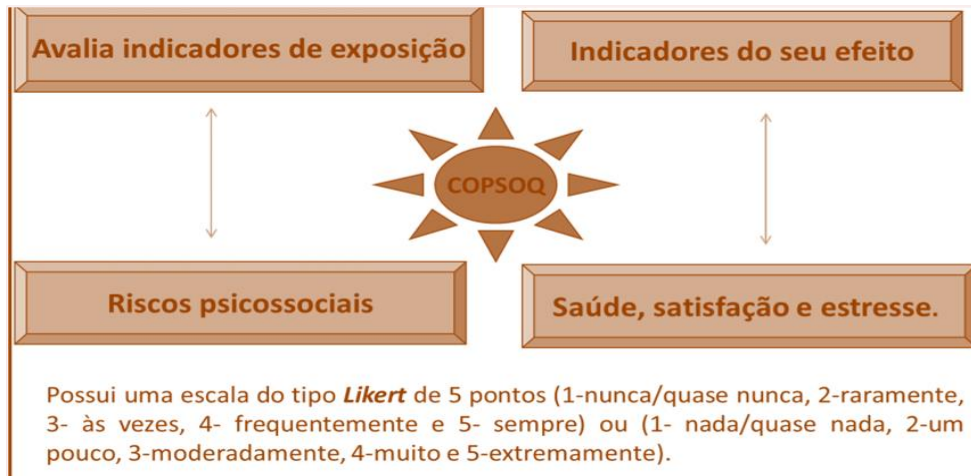
Subescalas	Nº itens
EXIGÊNCIAS LABORAIS	
Exigências quantitativas	3
Ritmo de trabalho	1
Exigências cognitivas	3
Exigências emocionais	3
Exigências de esconder emoções	4
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E CONTEÚDO	
Influência no trabalho	4
Possibilidades de desenvolvimento	3
Variação no trabalho	1
Significado do trabalho	3
Compromisso face ao local de trabalho	3
RELAÇÕES SOCIAIS E LIDERANÇA	
Previsibilidade	2
Recompensas (Reconhecimento)	3
Transparência do papel laboral desempenhado	4
Conflitos de papéis laborais	4
Qualidade da liderança	4
Apoio social de superiores	3
Apoio social de colegas	3
INTERFACE TRABALHO-INDIVÍDUO	
Insegurança Laboral	4
Satisfação laboral	4
Conflito Trabalho/Família/Trabalho	5
VALORES NO LOCAL DE TRABALHO	
Confiança vertical	3
Confiança horizontal	4
Justiça e respeito	3
Comunidade social no trabalho	4
Responsabilidade social	3
PERSONALIDADE	
Auto eficácia	6
COMPORTAMENTOS OFENSIVOS	
Número de sub escalas	28
Número de questões	93

*Nota: é de se referir que para este estudo, não foram analisadas as variáveis relacionadas com a saúde.
Fonte: elaborado pela autora adaptado de Silva (2007)*

A Figura 8, apresenta de forma sintética o efeito do risco psicossocial e o seu Indicador de Exposição na saúde do trabalhador segundo Gomes e Guimarães (2019), adaptado de Kristensen, Silva e Aveiro (2007)

Figura 8.

Efeito do risco psicossocial e o seu indicador de exposição na saúde do trabalhador



Fonte: Gomes e Guimarães (2019), adaptado de Kristensen, Silva e Aveiro (2007)

Tabela 3.

Análise de consistência interna de cada uma das dimensões do COPSOQ II e respetivos coeficientes Alfa de Cronbach.

Sub escalas	Itens	α este estudo	α Versão portuguesa
Exigência Laboral	3	,72	,63
1.Exigências quantitativas			
2. Ritmo de trabalho	1	*	*
3.Exigências cognitivas	3	,69	,60
4.Exigências emocionais	3	,69	**
5.Exigências para esconder emoções	4	,71	**
Organização do Trabalho e conteúdo	4	,67	,70
6.Influência no trabalho			
7.Possibilidades de desenvolvimento	3	,68	,76
8.Variação no trabalho	1	*	**
9.Significado do trabalho	3	,69	,82
10.Compromisso face ao local de trabalho	3	,67	,61
Relações sociais e liderança	2	,69	,72
11.Previsibilidade			
12.Recompensas	3	,67	,82
13.Transparência do papel laboral desempenhado	4	,68	,76
14.Conflitos de papéis laborais	4	,72	,67
15.Qualidade da liderança	4	,67	,90
16.Apoio social de superiores	3	,70	,87
17.Apoio social de colegas	3	,70	,71
Interface trabalho-indivíduo	4	,71	**
18.Insegurança Laboral			
19.Satisfação labora	4	,67	,82

20.Conflito Trabalho/Família/Trabalho	5	,71	,86
Valores no local de trabalho	3	,70	,29
21.Confiança horizontal			
22.Confiança vertical	3	,69	,20
23.Justiça e respeito	4		,79
24.Comunidade social no trabalho	3	,70	,85
25.Responsabilidade social	4	,72	**
Personalidade	6	,70	,67
26.Autoeficácia			
27.Comportamentos ofensivo	6	,70	,78

Cronbach uma vez que a sub escala é constituída por um único item.

*Não é possível calcular o α de

** itens não existentes na versão média Portuguesa.

A Tabela 3 apresenta a análise de consistência interna de cada uma das dimensões do COPSQ II e respetivos coeficientes Alfa de Cronbach, do presente estudo e da versão em língua portuguesa de Portugal. Relativamente às correlações item-total, de um modo geral, os resultados obtidos concernentes aos itens, parecem apresentar correlações moderadas ou fortes, assumindo que, de acordo com Moreira (2004), os valores das correlações item-total são aceitáveis quando se encontram acima de 30. Neste caso em concreto, verifica-se que todos os itens das subescalas apresentam valores superiores face à escala total, com exceção de 2 (duas) subescalas do questionário pertencentes às dimensões “Ritmo de trabalho”, “Variação no trabalho” que não foram calculadas o α de Cronbach por serem constituídas por um único item. A escala apresenta o total das somas do α de Cronbach, de 0,87 o que significa que a escala aplicada tem um valor da consistência interna aceitável, seguindo o critério de Nunnally (1978) que propõe como valor da consistência interna dos itens aceitável, igual ou maior que 0.70.

Instrumento 3

Escala de vínculo com a carreira

A escala de vínculo com 31 itens, agrupado por Diva Rowe (2008) tendo como base as escalas: de comprometimento com a carreira de sete itens proposta e validada por Blau (1985a) com consistência interna (alpha de Cronbach, de 0,81), e a de Carson & Bedeian (1994), com

12 itens e três fatores. Com consistência interna (alpha de Cronbach) total de 0,79 e para os fatores identidade, resiliência e planejamento, os índices de consistência interna foram 0,78; ,86 e ,75 respectivamente, em ambas as escalas as respostas são assinaladas numa escala do tipo Likert de 7 pontos;

E a escala de entrenchamento com a carreira utilizada foi a proposta e validada por Carson et al. (1995). Esta possui 12 itens e três fatores: As respostas são assinaladas numa escala do tipo Likert de 1(*discordo totalmente*) a 7(*concordo totalmente*) pontos, indicando graus diferentes de concordância com as afirmações para homogeneizar com as demais de vínculo com a carreira, facilitando a comparação entre os resultados, com consistência interna (alpha de Cronbach) total de ,84. Para os fatores investimentos na carreira, custos emocionais, falta de alternativas de carreira, os índices de consistência interna foram ,82; ,82 e ,88 respectivamente.

Escala de escolha e levantamento dos dados ocupacionais sobre as fases de carreira. As respostas são assinaladas numa escala Likert de 1(*discordo totalmente*) a 7(*concordo totalmente*) pontos, indicando graus diferentes de concordância com as afirmações. A escala é subdividida em fatores interno e externos como influenciadores da escolha de carreira.

Instrumento 4

Fases de carreira docente

Para este estudo foi utilizado modelo desenvolvido por Huberman (2000) que identifica (5 cinco) fases, delimitando-as a partir do tempo de serviço do professor na sua função. Huberman considera os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: 1ª fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), 2ª fase de estabilização (4 a 6 anos), 3ª fase de diversificação (7 a 25 anos), 4ª fase de serenidade (25 a 35 anos) e 5ª fase de desinvestimento (mais de 35 anos de

docência). Para este estudo foi excluído a última fase, por não ter correspondentes na nossa amostra.

Instrumento 5

Escala de escolha da profissão: Esta escala foi proposta por Bastos (1997) e validada fatorialmente por Santos (1998). As respostas são assinaladas numa escala Likert de 7 pontos (*1- nada, não; a 7- sim/totalmente*), indicando graus diferentes de concordância com as afirmações. A escala é subdividida em fatores internos e externos como influenciadores da escolha de carreira.

CAPÍTULO 3: A EXPOSIÇÃO DOS DOCENTES CABO-VERDIANOS A RISCOS PSICOSSOCIAIS E FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS

Para a Organização Internacional do Trabalho- OIT (1984), o ambiente psicossocial no trabalho se refere a organização do trabalho e as relações sociais de trabalho. Os riscos psicossociais no trabalho dizem respeito a interação entre meio ambiente, o conteúdo do trabalho, as condições organizacionais e capacidades do trabalhador, obrigações, cultura, causas pessoais que podem, através de percepção e experiências, influenciar a saúde, a atuação e satisfação no trabalho (Ruiz & Arauzo 2012).

Inicialmente o risco psicossocial foi definido como produto das interações entre conteúdo, organização e gestão de trabalho e outras condições ambientais ou organizacionais (Leka, Griffiths, & Cox, 2005). Atualmente, a definição é mais abrangente e inclui a interação entre ambiente e conteúdo do trabalho, as condições organizacionais, capacidades e necessidades dos trabalhadores, a cultura e as demandas extratrabalho como fatores capazes de influenciar negativamente a saúde, o bem-estar, o desempenho e a satisfação no trabalho (OIT, 2016).

Com esta definição entendemos que seja necessário diferenciar o conceito de fatores psicossociais (FRP) do conceito de risco psicossocial, uma vez que, a própria OIT os define

como sendo conceitos diferentes. Os fatores de risco é conceituado como aquelas características inerentes as condições e organização do trabalho que afetam a saúde dos trabalhadores, através de processos psicológicos e fisiológicos, para Guimarães (2013) e Villalobos (2004) são percepções subjetivas que o trabalhador tem dos fatores da organização do trabalho e das interações entre trabalho, ambiente laboral e as características pessoais do trabalhador; enquanto os riscos psicossociais no trabalho (RPT) são definidos como resultado da interação entre o indivíduo, as suas condições de vida e suas condições de trabalho, ou seja, interação entre conteúdo, trabalho, organização do trabalho e gerenciamento (OIT, 2016). A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2006) aponta os seguintes riscos psicossociais: sobrecarga de horário, sobrecarga de trabalho mental e físico, monotonia, falta de empoderamento, *burnout*, assédio moral e violência, insegurança no emprego, estresse (Individual e no trabalho). Como consequências da exposição a estes riscos: acidentes de trabalho, absentismo, doenças (ansiedade, depressão, estresse, doenças cardiovasculares, entre outros), deterioração do ambiente social no trabalho, decréscimo da produtividade e qualidade do trabalho.

Na carreira docente os principais riscos estão ligados a exaustiva jornada de trabalho em contraposição aos baixos salários e falta de planejamento adequado na carreira, o que têm contribuído para o desprestígio da profissão pelos próprios professores, e provocando problemas de várias ordens sociais e pessoais (Aguiar & Almeida, 2008)

As inovações introduzidas no trabalho, como por exemplo o teletrabalho, veio agravar ainda mais a situação laboral dos professores exigindo maior flexibilidade e mais competências. Estas novas formas de trabalho têm sido relacionadas como trabalhos mais exigentes, menos seguros, em termos de condições de trabalho, e de garantia de permanência no mesmo. (Nóvoa, et al., 1995)

As novas formas de organização de trabalho apresentados nas duas últimas décadas têm afetado as condições de trabalho, assim como, as alterações socioeconômicas e tecnológicas

têm incitado reestruturações a nível dos recursos humanos, conduzindo a surgimento de novas formas de contratação, assim como ao aumento do número de subcontratados e outsourcing. (Sparks, Faragher & Cooper, 2001; Leka, Zetsloot, & Jain, 2010 EU-OSHA, 2007).

O professor do ensino secundário, é dito como tipo de profissional que mais se expõe na prática da sua função, principalmente pelas condições de trabalho diversificadas, situações adversas e imprevisíveis que a função acarreta (Nóvoa, 1992). Diversos organismos internacionais associam a existência do risco psicossocial e o seu previsível aumento aos elevados custos humanos, organizacionais e sociais, e propõe que eles sejam colocados num patamar de avaliação e intervenção idêntico ao dos restantes riscos que afetam a segurança e saúde dos trabalhadores, como é o caso dos riscos físicos, químicos e biológicos, entre outros. (EU-OSHA, 2007).

O risco tornou-se um tema central para a modernidade, entretanto a sua definição conceitual está longe de ter consensos, quer nos meios científicos, quer para o público em geral. O risco, enquanto objeto de pesquisa, é abordado por diversas disciplinas científicas que, por vezes, apresentam perspectivas contraditórias ou antagônicas entre si. O campo de utilização do risco é bastante diversificado e suscetível a múltiplas interpretações.

Para a construção do quadro teórico deste trabalho apresenta-se uma breve introdução a noção de risco, para, posteriormente, se concentrar a atenção nas diferentes perspectivas do risco na visão da teoria social, sem descurar as diferenças e as contribuições de outras áreas científicas. Segundo Areosa e Neto (2008), o risco pode ser visto como um elemento onipresente em muitas atividades do mundo social e, por este motivo, o seu estudo ganha pertinência nas sociedades contemporâneas.

Os estudos etimológicos da palavra risco sugerem que ela tenha origem do latim *rescum*, (significa o que corta) utilizada para descrever situações relacionadas às viagens marítimas, como “perigo oculto no mar” o termo foi inicialmente, usada como jargão por

marinheiros para se referir a águas desconhecidas e associado ao surgimento do conceito de possibilidades. Giddens (1995; 2000); Monteiro (1991). No mercantilismo, a palavra foi vinculada à segurança nas expedições ultramarinas, relacionada aos contratos de seguros e passou a se vincular a benefícios e prejuízos, e as oportunidades de aquisição e potenciais perigos (Areosa, 2008). No Ideograma Chinês, o risco está associado ao perigo, caos que provoca crise e dessa relação nasce a oportunidade de mudança preocupação.

Nas áreas da saúde, sempre, existiu o conceito de risco, Monteiro (1991), afirma que este conceito é facilmente identificado nesta área de atuação principalmente no componente técnico operativo, tais como: na realização de procedimentos; na possibilidade em adquirir e transmitir doenças; na segurança do trabalho, no meio ambiente e na exposição a fatores que constituam ameaça à saúde individual e coletiva. Para Barata (2022) a epidemiologia, tem no conceito de risco, um sentido mais calculativo e matemático, ou seja, relaciona-se a probabilidade de um evento ocorrer ou não, combinado com a magnitude das perdas e ganhos envolvidos na ação realizada. Segundo Morabia (2014) o risco é uma medida de probabilidade, não dimensional, que indica a probabilidade de ocorrência de um evento específico na população observada.

Existem diferentes versões explicativas da origem da palavra risco. O primeiro registo remonta ao século XIV, é definida em castelhano por (riesgo) e não possuía a conotação de potencial perigo, mas sim de possibilidades. Contudo, quando se fala do risco, verifica-se uma certa incerteza e falta de garantia de resultados *a priori*. O conceito de risco remete-nos para probabilidades ou possibilidades sobre a ocorrência de eventos futuros. Para Van Loon (2002), o conceito de risco aparece também ligado a uma certa contingência ou ambiguidade decorrentes das diversas dinâmicas do mundo social.

Com o desenvolvimento da sociedade moderna, cada risco passa a ser tido como objeto de cálculo, principalmente do capitalismo industrial. Sua inscrição na lógica de benefícios e

prejuízos não recaem no binário “lucros e custos”, mas sim nas relações mutuamente determinadas entre passado, presente e futuro.

Beck (2002) afirma que a construção do risco e o seu significado estão associados à sua importância histórico-social e as variações da sua situação social e conflito correspondentes no agir social em cada período histórico. Beck (2002) constata que na Idade Média os riscos eram culturalmente associados a condição natural de existência (epidemias, enchentes etc.), na Idade Moderna eles foram vinculados a tomada de decisão, a insegurança e a probabilidade de um evento vir a acontecer. A essência do risco não é tanto o que existe ou acontece, mas sim, o que pode acontecer ou vir a existir. Este autor afirma ainda que, na medida em que os riscos deixam de ser vistos como fruto de um “destino natural”, eles passam a ser associados a decisão humana, *eles dizem respeito a aspectos futuros discernidos para a ação presente. Ao “destino natural” vem se substituir um “destino construído”* (Beck, 2008, p. 20).

A conceitualização dos riscos para os autores sociais é parcial ou incompleta. Do ponto de vista de Dou e Wildavsky (2012), Mary Dou, Aaron Wildavsky (2012) o risco é uma construção social, que, por vezes, aparece como algo incontrolável, uma vez, que nem sempre se consegue saber se o que se está a fazer é suficientemente seguro para prevenir a ocorrência de acidentes ou de efeitos indesejados. Para Loewenstein et al., (2001) a definição de risco depende dos diversos contextos sociais onde é produzida, Areosa (2007) acrescenta a esta conceitualização, os sentimentos pessoais tais como: as emoções, e percepções de riscos. Nesta perspectiva Dean (1999) afirma que, “em certas circunstâncias, o risco pode ser visto como um contínuo e neste sentido nunca desaparece completamente” (p.146). Assim, ele pode ser minimizado, localizado e evitado, mas nunca extinto. Se o futuro fosse algo pré-determinado e independente das ocorrências do presente, o termo risco não faria sentido (Renn, 1992). Após estas breves considerações introdutórias sobre a noção de risco, iremos em seguida debater o conceito de risco no contexto da teoria social. Esta teoria apresenta quatro principais

perspectivas de risco: a *Culturalista*, o modelo da Sociedade de Risco, a Abordagem Sistêmica e a Governamentalização do risco;

A perspectiva culturalista do risco, é marcada pela obra de Douglas e Wildavsky (1982) intitulada *Risk and Culture*. Onde consideram que a temática do risco levanta algumas preocupações e peculiaridades, nomeadamente a inexistência de consensos nas sociedades ocidentais sobre o seu conceito, e outras preocupações como problemas de como conhecer, analisar e atuar perante as situações de risco.

O risco, nesta perspectiva é visto simultaneamente, como “uma ameaça objetiva, real, de danos para as pessoas e, (...) [como] um produto da cultura e experiência social” (Soares, 2006, p.104). Esta teoria defende a tese de amplificação social do risco onde apresenta a experiência social do risco como um produto de processos e estruturas, e estipula que “o risco só tem sentido na medida em que ameaça a forma como as pessoas pensam e vivem o mundo e as suas relações” (Areosa e Neto, 2014, p.16).

Kasperson et al (1988) ao elaborarem o conceito de amplificação social do risco, questionaram sobre as razões que levariam os especialistas a avaliarem os riscos ou eventos de risco como sendo maiores ou “menores”, de adquirirem uma preocupação pública. E quais seriam as consequências e os impactos para sociedade e a economia. O conceito da amplificação social de riscos “explica a forma como as instituições e as estruturas sociais processam um risco e a forma como essas dinâmicas moldam os seus efeitos sobre a sociedade, bem como as suas respostas individuais e coletivas” (Areosa & Neto, 2014, p.19).

Douglas & Wildavsky (1982) procuraram entender quais os motivos que levam as pessoas e as organizações a selecionarem determinados tipos de riscos e a rejeitarem outros com *magnitude* semelhante. Os autores afirmam que o risco é carregado de significados, e fortemente influenciado por valores e crenças sociais, ou seja, o risco é culturalmente construído. Para a teoria *culturalista*, a aceitação de determinados riscos em detrimento de

outros levanta, para além de questões psicológicas, também problemas sociais. O modelo *culturalista* produz o conhecimento sobre o risco através da observação das diferenças, da competição e das contradições existentes nas sociedades, ou seja, o conceito do risco é adquirido, a partir da avaliação que efetuamos sobre as diferentes situações da vida cotidiana.

Douglas (1985) afirma que, o que precisa de ser explicado é o conceito da não homogeneidade da distribuição social dos riscos. O mundo social é composto por múltiplos riscos, onde as pessoas ignoram muitos dos potenciais perigos à sua volta e selecionam determinados riscos, por vezes, menos relevantes. O risco é vivenciado e enfrentado de forma diferente por classes ou grupos sociais. Existem ainda determinados condicionantes sociais de carácter coercivo que influenciam a aceitabilidade do risco, como por exemplo (aceitar certos riscos para ter emprego).

Segundo Wildavsky, uma das possíveis explicações para esta questão é o fato de que “aquilo que anteriormente era visto como uma fonte de segurança (relações interpessoais, família, trabalho, etc.) ter-se tornado numa fonte de risco” (1982, p.10).

Douglas e Wildavsky (1982) distinguem riscos voluntários e involuntários. Os riscos voluntários são aqueles que as pessoas assumem que querem correr a escolha do indivíduo; os involuntários são os riscos que lhes são impostos por outros. Os riscos involuntários são mais suscetíveis a serem alvo de rejeição, comparando com os riscos voluntários, uma vez que este fato é visto como uma decisão pessoal, fruto da sua liberdade individual, mas quando os riscos são impostos por outra pessoa, entidade ou instituição o contorno é oposto.

Para Thompson e Wildavsky (1982: 160) “o risco é sempre um produto social. Isto porque se as pessoas nos diferentes contextos sociais revelam convicções contraditórias sobre como é o mundo exterior, isto torna expectável que poderão ter também ideias diferentes sobre o universo dos riscos”. Segundo a teoria cultural do risco, as nossas percepções e atitudes frente ao risco dependem de “protótipos de crença cultural” assim como do tempo, da posição social

e do código “valorativo” de cada indivíduo, por exemplo (Dentro de uma organização social específica, as normas culturais contribuem para a criação de uma hierarquia de valores que, por sua vez, vai influenciar a hierarquia de riscos). Neste sentido, o receio frente a certos riscos, aquando da sua avaliação e aceitação, reflete não só psicologicamente, mas também socialmente (Cabral, 2011).

No âmbito da teoria cultural do risco, Areosa e Neto (2014) afirmaram que cada indivíduo tem uma forma diferente de perceber o mesmo risco. Nesta perspectiva identificaram cinco formas de se perceber os riscos: 1- indivíduos atemorizados (que percebem os riscos como algo incontrolável e, por isso, a segurança é vista como uma mera questão de sorte que estão fora de controle); 2 - burocratas (consideram os riscos aceitáveis, caso as instituições estejam munidas de formas de os controlar; os riscos são aceitáveis enquanto as instituições têm rotinas para percebê-los); 3 - eremitas (os riscos são aceitáveis enquanto não envolvem a coerção dos outros); 4 - igualitários (atentam que os riscos devem ser evitados, a menos que sejam inevitáveis para proteger o bem público); 5 - empreendedores (veem os riscos como uma oportunidade e, quando há mais benefícios do que custos, os riscos oferecem oportunidades e devem ser aceites na expectativa de obter benefícios).

Douglas e Wildavsky (1982) trazem para a discussão a forma como os riscos tecnológicos se articulam com o meio ambiente. Os autores afirmam que, de uma forma geral, existe na sociedade uma ideia de que os riscos tecnológicos podem influenciar negativamente a natureza. Como não é fácil confirmar a sua presença, tendo em conta a sua natureza, são tendencialmente vistos como ocultos, involuntários e irreversíveis. Neste sentido existe uma certa tolerância em aceitar esses riscos, isto normalmente acontece porque, quando os efeitos nocivos estão confirmados entramos no domínio da aceitabilidade do risco, onde é avaliada a relação custo/benefício.

Apesar da relevância comprovada da teoria social do risco, ela foi muito criticada. Alguns autores como: (Renn et al., 1992; Hannigan, 1995), afirmam que a compreensão do risco pelo modelo *culturalista* é redutível apenas a aspectos de natureza cultural, uma vez que ela é muito mais complexa e envolve muitos outros fatores.

Para Areosa (2008), a compreensão do risco é muito mais complexa do que a sua categorização por indivíduos, (tipos de indivíduos) o risco não se reduz exclusivamente a aspectos relacionados com a cultura. Por outro lado (Queirós, Vaz & Palma, 2006) afirmam que esta teoria “teve grande impacto e aceitação, por ser muito intuitiva e pelo forte poder persuasivo das suas justificações. ” (p.12)

A sociedade de risco

O modelo da sociedade de risco foi desenvolvido pelo sociólogo alemão Ulrich Beck em meados da década de 80 com a ideia de uma sociedade de risco emergente, que diz respeito a uma transformação ou modernização fundamental das sociedades industriais. O primeiro conceito de World Risk Society desenvolvido por (Beck, 1999) é associado a grandes desastres e acidentes naturais provocado pela industrialização.

Para Beck, Giddens e Lash, (2000) “a sociedade de risco significa que vivemos na idade dos efeitos secundários, isto é, habitamos num mundo fora de controle, onde nada é certo além da incerteza” (p.166). Esses autores afirmam que a ideia inovadora deste conceito se prende ao fato de algumas decisões humanas poderem envolver consequências e perigos globais e não reconhecem fronteiras, o problema não está na “quantidade” do risco, mas sim na incerteza de que vivemos no presente, onde é impossível controlar as consequências de algumas decisões civilizacionais. É neste contexto que Beck e Giddens utilizam o termo “incertezas fabricadas”. Em meados da década de noventa, Ulrich Beck (1992) apresenta um novo conceito de sociedade de risco. Neste conceito o alerta recai sobre os riscos aos quais as sociedades atuais estão sujeitas, particularmente os riscos de carácter tecnológico e ambiental. Para o autor, a sociedade de risco surge quando a sociedade industrial não consegue dar resposta às suas

próprias consequências, perdendo capacidade de controle sobre os riscos individuais e coletivos. Beck, formula esta tese com base num conjunto de transformações sociais e o sintetiza-a em três fases distintas: *sociedade tradicional*; *primeira modernidade*; e *segunda modernidade* (Beck, 2006).

As sociedades tradicionais, caracterizadas pela centralidade das instituições e estruturas feudais onde a família e a igreja desempenhavam um papel importantíssimo na estruturação das mentalidades e da individualidade, e os comportamentos eram definidos pela estabilidade, segurança, mas sobretudo pela previsibilidade. Nesta sociedade, a noção de risco não era reconhecida, uma vez que todos os perigos eram associados a forças da natureza ou de origem divina. (Beck, 2006).

Perrow (1999) afirma que, embora a associação do conceito de sociedade de risco com desastres não seja errada, ela é incompleta, uma vez que o risco na sociedade moderna não pode estar associado simplesmente a acidentes naturais. Segundo o autor, os acidentes industriais, como Chernobyl, Sandoz e Bhopal, causaram danos graves e duradouros à saúde humana e ao meio ambiente. Tendo em conta as mudanças tecnológicas aceleradas, o aumento das pressões competitivas, as mudanças climáticas, é admissível esperar que tais desastres continuem a marcar a segurança da população. Com estes questionamentos e reflexões sobre os fundamentos dos riscos, resultou o conceito de “*modernização reflexiva*”.

Se na *sociedade tradicional* os riscos existentes não tinham nenhuma relação com as práticas individuais, eram considerados meramente riscos externos e divinos (Areosa & Neto, 2014). Na *primeira modernidade* os riscos passam a assumir um valor pessoal.

A primeira modernidade é marcada pela perda progressiva de poder feudal e da igreja, a individualidade passou a ter um papel central na vida social dos indivíduos; no trabalho as relações tornam-se mais contratualizadas; no plano jurídico aparece mais reconhecimento dos direitos trabalhistas e opera-se uma rutura entre este domínio e a família; o Estado estrutura a

vida individual e coletiva; e o conhecimento, que até então era essencialmente geracional, passa a ter origem em múltiplas fontes (Queirós, Vaz & Palma, 2006). Nessa altura, vivenciava-se um período favorável de pleno emprego e de progresso social e científico, proporcional a um aumento generalizado da qualidade de vida.

A primeira modernidade instala-se com as mudanças sociais, políticas e econômicas decorrentes da Revolução Industrial. Esta corresponde à passagem dos riscos externos para os chamados riscos manufaturados ou fabricados, que ao contrário dos anteriores, advém da ação humana, mais propriamente dito “do impacto da ação do nosso saber e tecnologia sobre o mundo natural” (Giddens, 2010, pp. 65-66).

Segundo Areosa e Neto (2014, p.13) ” na primeira modernidade as ameaças e os efeitos da sociedade industrial são considerados como legítimos e não tomam lugar no debate público e político”. Os riscos provenientes da industrialização eram encarados como riscos residuais fruto das vivências do cotidiano. Por este motivo os autores afirmam que existe um aumento na sua incerteza.

A segunda modernidade, para Beck, (2000) é a fase que caracteriza a nossa sociedade. Nesta fase os riscos fabricados pela humanidade tornam-se a preocupação central, que vem a ser reforçado pelo desemprego, insegurança e a instabilidade e que se agrava com a incerteza. O fato das consequências dos riscos da segunda modernidade serem muitas vezes desconhecidas, torna-se difícil encontrar ou propor soluções. *As sociedades de risco realçam o lado obscuro das incertezas humanas e a sua ineficiência para determinar algumas ameaças a que as sociedades estão sujeitas* (Areosa & Neto, 2014, p.7). Beck & Giddens (2000) denominaram esta segunda fase de modernidade reflexiva. Esta reflexão recaí segundo (Beck, 2000, p.2) sobretudo, na *(auto) destruição criativa de toda uma época: a da sociedade industrial (...) [e à] vitória da modernização ocidental*. Para Beck et al., (2000) Giddens, (2010), a falta de certeza da modernidade industrial deu origem as incertezas da modernidade

reflexiva que é suportada pela superação das tendências e instituições tradicionais, através de uma prática questionadora e autocrítica sobre o mundo e a sociedade. “Todo este cenário tem como pano de fundo uma valorização do indivíduo e do seu livre-arbítrio, e como consequência, os riscos que tomam lugar neste contexto são muitas vezes vistos como resultado direto de escolhas sociais” (Queirós, Vaz & Palma, 2006, p.8).

A construção da sociedade de risco Segundo Beck et al., (2000) é uma resposta à *obsolescência* da sociedade industrial. A terminologia de sociedade de risco nesta nova era, aponta essencialmente uma condição das sociedades contemporâneas, nas quais os riscos sociais, individuais, políticos e econômicos tendem, de forma crescente, a fugir a proteção, controle e monitorização da sociedade industrial. É neste sentido que o autor afirma que as organizações atuais se tornaram, simultaneamente, produtoras e consumidoras incontroláveis das múltiplas formas e fontes de risco, seguindo esta ideia, Beck cogitou que no mundo atual existiriam algumas situações incalculáveis, contingências e aleatórias, onde não existiria espaço para as certezas anteriores. Afirmando assim que a sociedade industrial estava saturada de efeitos *casuísticos* e não *intencionados* e que apesar dos riscos individuais sempre terem existido, a modernidade gerou novos tipos de riscos, e que alguns destes tornaram-se cada vez mais globais. Como por exemplo a ameaça nuclear, que, virtualmente, flutua sobre todas as regiões do globo. Porém, apesar desta tendência para a democratização do risco, paradoxalmente, a distribuição social dos riscos permanece desigual. “Para além disso, na modernidade avançada a produção de riqueza é sistematicamente acompanhada da produção de riscos” (Beck, 1992: 19), ou seja, estes novos riscos são um fenômeno de origem humana.

Beck (2000) afirma que a modernidade reflexiva só pode ser compreendida quando as transformações estruturais a nível da educação, ciência e comunicação forem equacionadas, com o aumento generalizado do acesso à informação e conhecimento. Esta compreensão, em parte, é dedicada ao papel das médias, na consciencialização das massas para os riscos a que

estão expostos, levando-as a refletir e almejar o seu controle. Castells (2002) realça na sua teoria sobre o protagonismo da comunicação e informação em relação ao risco, o poder dos meios de comunicação na consciencialização dos agentes sociais e reconhece a existência de uma sociedade em rede, ou de informação, e constata o surgimento de novos riscos como é o caso da corrupção, das modalidades atípicas de emprego e da ameaça à privacidade Castells (2002). Tanto Beck como Castells (2002), consideram que os riscos da atualidade ultrapassam fronteiras físicas e temporais, caracterizando-se por uma *desmaterialização*.

Nas teorias sociais é consensual a ideia de que o risco e a incerteza fazem parte da atualidade, pautando a vida dos indivíduos e grupos sociais nas várias frentes, a instabilidade trouxe a necessidade de se refletir nas ações antes de as concretizarem, todavia, as tentativas de controle das situações de risco podem desencadear novos riscos. Para Beck, Giddens e Lash, (2000) esta situação trata-se do paradoxo associado à modernidade reflexiva que é precisamente o surgimento de novos riscos através da tentativa de controle dos já existentes, designados de “incertezas fabricadas”.

Beck et al, preconizam que a “civilização moderna está culturalmente cega, pois onde é percebida normalidade, possivelmente, espreitam ameaças dissimuladas. As sociedades contemporâneas são caracterizadas pelo aumento significativo da complexidade dos seus relacionamentos interpessoais e institucionais” (2000, p.30). Determinados tipos de risco constituem-se como um território inexplorado ou desconhecido para a humanidade. A proliferação de arsenal bélico sofisticado e de centrais nucleares, a diminuição da camada de ozônio, a poluição ambiental, a modificação genética dos alimentos (transgênicos), os atentados terroristas e o crime organizado são exemplos das novas formas de riscos contemporâneos. Segundo Beck, et al (2000) “a maioria destes novos riscos podem ser produzidos industrialmente, globalizados economicamente, individualizados juridicamente, legitimados cientificamente e minimizados politicamente. Os riscos existem e não são apenas

uma mera construção social imaginária, embora a sua maior ou menor aceitabilidade possa depender da forma como são percebidos socialmente, reconhecendo-se também neste processo alguma ambivalência” (2000, p.30). As novas formas de ameaça associadas a contingência desafiam a capacidade dos especialistas em compreender os novos cenários de risco e de incerteza, bem como as suas causas, probabilidades e consequências.

Apesar de Beck (1992) considerar que o risco é uma das etapas necessárias para o processo de modernização e reconhece a possibilidade de prever determinados riscos, ele não adotou a ideia de que atualmente estamos mais sujeitos ao perigo do que no período pré-moderno. Segundo o autor, o que mudou não foram os riscos, mas sim a percepção dos próprios riscos e a vontade de os controlar. (...) “O maior perigo, por isso, não é o risco, mas a percepção do risco, que liberta fantasias de perigo e antídotos para elas, roubando dessa maneira da sociedade moderna a sua liberdade de ação” (Beck, 2002, p.1).

O desenvolvimento do trabalho teórico de Beck sobre o risco na sua parte inicial tentou distanciar dos trabalhos da teoria culturalista. Embora, mais tarde, quer Beck, quer Giddens, viessem a compartilhar algumas das críticas do paradigma culturalista, como por exemplo a dicotomia entre o conhecimento pericial e as percepções legais do risco. Uma das teses centrais de Beck revela que alguns dos novos riscos deixaram de poder ser pensados enquanto fenômenos locais, restritos a uma determinada área ou situação, para assumir um carácter global.

A abordagem da sociedade de risco no início teve um enorme impacto social, embora, posteriormente, foi alvo de diversas críticas. Alguns autores como; Lash & Luhmann (2000); Elliott (2002) criticaram as teses centrais da sociedade de risco defendendo que o sucesso do conceito de sociedade de risco deve-se mais a circunstâncias históricas, Luhmann (2000) por exemplo vê este conceito como uma moda e não como uma verdadeira teoria social consistente, defendendo que a teoria de Beck *circula entre a verdade e a profecia*. Aponta ainda a falta de

precisão nas propostas políticas para lidar com os diagnósticos de riscos globais, para além das fragilidades nas estratégias para a sua gestão. Beck, foi apelidado de teórico *da catástrofe ou apocalíptico*, uma das críticas recorrentes à sua teoria está relacionada com o próprio conceito de risco, não para os críticos a noção de risco de Beck é redutora, visto que esta é simplesmente apresentada como uma resposta as consequências imprevistas da industrialização, particularmente no âmbito dos riscos técnicos e ambientais.

Adams (1995) contesta parcialmente a teoria de Beck, ele afirma que a criação de riscos, provocada pelo homem, não é um fenómeno recente, sempre existiu, embora concorde que alguns dos novos riscos são frutos da ciência e da tecnologia moderna. Entretanto, na mesma perspetiva de Beck, Adams & Giddens (2000) afirmam que o risco é um fenómeno incorporado na modernidade e utiliza a distinção entre os conceitos de risco e de perigo para explicar esta condição. Para eles os perigos sempre existiram na história da humanidade, mas a avaliação dos perigos e dos riscos, em relação as possibilidades futuras, é substancialmente diferente entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas.

“A ciência atual foi geradora de diversos riscos da contemporaneidade; este fato conduziu à quebra do monopólio da racionalidade científica na definição do risco” (Beck, 1992, p.29). Segundo este autor o conceito de risco continua em desenvolvimento nas sociedades modernas, mas traduz a ideia de *incontrolabilidade científica*, técnica e social.

A abordagem sistêmica do risco teve como principal contribuição os trabalhos de Luhmann (1993), com a distinção entre os conceitos de risco versus perigo e segurança. Para este autor a noção de risco depende mais do modo como é observado do que das suas características objetivas. O risco e o perigo estão associados à ideia de potencial perda futura. Segundo Luhmann (1993) o perigo existe se as consequências ou prejuízos de um determinado acontecimento ocorrerem de forma independente da nossa vontade, influenciadas pelas fontes externas. Desta forma, existe risco quando determinados acontecimentos tiverem origem em

decisões próprias, para Luhmann esses dois conceitos se interligam entre si. Giddens (1998) reafirma a ideia de interligação conceitual de Luhmann entre as noções de risco/perigo.

Para a teoria dos sistemas, a concretização de um risco será sempre expressa através de uma disfunção do sistema. A abordagem sistêmica define o risco como uma ou mais condições de uma variável que possuem potencial suficiente para interromper um sistema, quer isto signifique a sua degradação completa, ou o desvio das metas preestabelecidas em termos de produção, ou ainda a implicação do aumento dos recursos referentes ao pessoal, equipamentos, instalações, materiais ou meios financeiros. O conceito de risco está associado as eventuais falhas de um sistema, onde os acidentes organizacionais se tornaram num acontecimento “normal” (Perrow, 1999).

Nesta abordagem o risco está marcado por um processo evolutivo onde os grupos e instituições organizam o seu conhecimento e este conhecimento é partilhado com outros sistemas sociais através da comunicação. Os diversos tipos de conhecimento competem dentro da sociedade e estão sujeitos a diversos critérios de seleção (Renn, 1992). Segundo Luhmann nem o aumento do conhecimento consegue ultrapassar o problema do risco, visto que níveis mais elevados de conhecimento não conseguiram transformar o risco em segurança. Todavia, Renn discorda de Luhmann quando este afirma que “se nos abstermos de agir, não corremos riscos”.

Uma diferença significativa entre a teoria sistêmica e a sociedade do risco, está relacionada com a forma como as duas teorias perspectivam a efetivação do risco, Luhmann ao contrário de Beck e Giddens, não vê a falta como um risco. Do ponto de vista teórico e normativo, a visão de Luhmann (1993) aproxima-se à da teoria de Durkheim, aqui o risco é visto como o desvio a norma, onde não existem decisões ou comportamentos livres de risco. O mundo, segundo Luhmann, é visto como um espaço de contingência que necessita de ser organizado e transformado em algo passível de ser gerido. O risco não deve ser procurado fora

do sistema social, uma vez que ele depende de valores, de observações e do contexto temporal onde é produzido. “É neste contexto que os aspetos contingentes da modernidade dependem de dimensões psicossociais, por isto que tendemos a confiar mais em que nada de negativo nos irá acontecer” (Luhmann, 1993, p.55). Esta crença subjetiva numa certa invulnerabilidade individual, perante acontecimentos futuros negativos, tem sido designada por Luhmann como “otimismo irrealista” (Weinstein, 1980). Luhmann considera que confiamos nesta premissa e, simultaneamente, negligenciamos certos tipos de riscos, porque não temos alternativas a esta situação, pois, caso contrário, só nos restaria viver num mundo de permanente incerteza, ansiedade e instabilidade emocional.

Para Luhmann o risco encontra-se ligado aos processos de decisão, e estes só podem ser realizados no presente. Deste modo, a temporalidade assume uma dimensão importante na abordagem sistêmica. A utilização do termo risco permite determinar uma forma de problematizar o futuro. O risco nesta abordagem é tido como uma forma de projetar possibilidades no presente sobre o futuro, embora esta relação temporal seja marcada por aspetos contingenciais, uma vez que o futuro é incerto e ambivalente (situado entre o provável e o improvável). Para Luhmann o risco tem uma função operatória necessária que é a redução da complexidade, sabendo que esta complexidade é determinada pela incerteza do tempo futuro. Segundo Luhmann (1993) o risco não pode ser definido fora de certos requisitos científicos. Na teoria sistêmica o risco pode ser entendido como um meio que permite “reprogramar o interior dos diversos subsistemas da sociedade, evitando uma eventual crise ou rutura do próprio sistema” Luhmann (1993, p.6). A confiança é também um aspecto central na teoria deste autor.

Luhmann (1993) afirma que a confiança deve ser entendida em relação a moderna noção de risco. Segundo o autor esta ligação teve origem no momento em que a compreensão

de alguns resultados inesperados é tida como consequência das nossas próprias atividades e decisões, em vez de exprimir os propósitos ocultos da natureza ou as vontades divinas.

A governamentalização e o risco

A teoria de *governamentalização* foi desenvolvida por Foucault em (1979), tendo como ideia principal a questão de controle social. Esta teoria centraliza-se na análise das diversas formas de governação das sociedades. O conceito de governamentalização é desenvolvido inicialmente no campo político sem uma relação específica com a do risco. Foucault define a governamentalização como arte de governar, ele utiliza-a para interpretar as formas como os estados são conduzidos por quem detém o poder e também o aplica noutros contextos, nomeadamente na governação familiar, *de um convento, das almas ou de uma província* (Foucault, 1979, p.280). Das diversas visões que Foucault apresenta sobre a arte de governar, destaca-se aquela em que ele afirma que não se governa apenas o território, mas sim, governa-se essencialmente homens e “coisas”.

Não se trata de opor homens a coisas, trata-se, sobretudo de interligá-las. Estas coisas que devem ocupar a governação perspectivam-se, essencialmente, nas relações dos homens com a riqueza, com os recursos, com os meios de subsistência, com o clima, com a cultura e com os estilos de pensamento, com os hábitos e com as ações, com a morte, com os acidentes, desastres ou catástrofes, e ainda, com a fome e epidemias. É disto que deve tratar a governação, isto é, com a imbricação do Homem com estas “coisas” (Foucault, 1979, p.82).

Portanto, para Wildavsky, (1979) governar significa acima de tudo governar coisas, tendo como meta o bem comum. A relação estabelecida entre esses dois conceitos; (homens e “coisas”) aparece na literatura a partir de dois vetores essenciais: 1) a arte de bem governar, que pode ser vista como uma inteligente demarcação ao perigo; 2) A interpretação dos riscos através de um princípio de racionalização política. Esta relação foi estabelecida na tentativa de explorar a existência do risco da disciplina da regulação das populações e da vigilância social, neste sentido, o autor propõe a construção do conceito de governação de risco, no sentido

preventivo. Wildavsky, (1979) afirma que as políticas de prevenção de riscos coletivos são dispendiosas e nem sempre existem recursos suficientes para melhorar os mecanismos de prevenção. Os governantes podem, por vezes, ser confrontados com situações, onde têm de gerir os recursos disponíveis e tentar definir aquilo que será “melhor” para a população (em risco).

Moraes et al., (2002) afirmam que, para alguns autores, o conceito atual de risco se tornou num instrumento de controle social e de vigilância sobre o território e sobre as populações, aferindo os seus hábitos e eventuais comportamentos desviantes, onde a ciência e os seus especialistas são os principais elementos de observação. Segundo Dean (1999) o risco, do ponto de vista da teoria da governamentalização, é visto como uma forma de racionalidade que permite adicionar um conjunto de técnicas que ajudam a tornar o incalculável em calculável. Neste sentido, o risco é visto como um conjunto de diferentes caminhos que tem como objetivo ordenar o futuro de uma forma calculável, recorrendo a técnicas particulares e específicas da governamentalização, a noção de risco torna-se inteligível através de representações específicas da realidade, onde estão agregadas uma diversidade de ações e interações.

Este modelo da governamentalização é visto como uma forma de dar resposta à verificação insuficiente dos temas do poder, do mecanismo de cálculo e de gestão dos riscos, existente na abordagem da sociedade do risco. Para isso a governamentalização centra a sua teoria neste tipo de racionalidade. Enquanto a sociedade do risco de Beck (1992) prevê a natureza do risco como insegurável a governamentalização, vê os riscos como seguráveis.

(Dean, 1999) centraliza na análise de quatro dimensões fundamentais da governação do risco: Primeiro, tem a ver com a forma como conhecemos e agimos de acordo com as diferentes concepções de risco, ou seja, as formas específicas de racionalidade de risco. Em segundo lugar, como tais concepções estão ligadas as práticas e tecnologias particulares.

Terceiro, como tais práticas e tecnologias dão origem a novas formas de identidade social e política. Quarto, como tais racionalidades, tecnologias e identidades se prendem a diferentes programas políticos e imaginários sociais que os investem com um ethos específico.

A segurança tem sido uma preocupação crescente para as sociedades, não porque os riscos da era industrial tenham-se tornado seguráveis, mas porque elas se reavaliam, com todos os seus problemas e incertezas, em função das tecnologias do risco.

Segundo Ewald (1991-1993) o risco não é uma realidade objetiva, pelo contrário, é um conceito construído no imaginário da sociedade, está relacionado com a tecnologia do risco, embora não tenha o mesmo sentido do construtivismo social. Neste contexto, o risco é uma forma de racionalidade. Para este autor o cálculo do risco desenvolve formas e métodos para transformar em previsível o “imprevisível”.

O paradigma da governamentalização é utilizado para reposicionar o conceito de risco no lugar da antiga noção de perigo/perigosidade (*dangerousness*), nomeadamente nos estudos e temas ligados as doenças mentais, ao crime ou a violência, isto é, associado aos estudos que relacionam indivíduos ou grupos marginalizados (Castell, 2002). Ou seja, a preocupação tanto no sentido de intervenção ou de tratamento governamental, recai sobre os indivíduos ou grupos identificados como potencialmente perigosos, (quer para eles próprios, quer para os outros). Neste contexto o risco é apresentado como um elemento socialmente seletivo e não tanto como um elemento exato ou preciso (Castell, 2002).

Na governação das populações é importante ter presente alguns aspectos contingentes, principalmente quando é necessário gerir sobre algumas conjunturas de risco. É preciso considerar que existem riscos conhecidos e desconhecidos, e que ambos podem afetar de igual modo as populações a elas expostas. Existem riscos que só se tornam conhecidos quando os seus efeitos nocivos ferem um número elevado de pessoas e com consequências irreversíveis. Outro aspeto importante na teoria da governança é demonstrar que, o que consideramos ser

arriscado, é passível de evolução ao longo dos tempos. As percepções dos indivíduos ou grupos relativamente aos riscos são diversificadas, mesmo nas situações de risco mais conhecidas. Ewald, (1993).

Risco Psicossocial

Os riscos psicossociais são definidos como condições de trabalho que estão diretamente relacionados com a organização, com o conteúdo do trabalho e o desempenho da tarefa, e tem capacidade de afetar tanto o bem-estar, como a saúde do trabalhador (Moreno-Jiménez, 2011).

O risco psicossocial relacionado com o trabalho foi definido pela Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho (EU-OSHA, 2007), como todos os aspectos relativos ao desempenho do trabalho, assim como a organização e gestão e aos seus contextos sociais e ambientais, que têm o potencial de causar danos de tipo físico, social ou psicológico. Segundo a OIT, os riscos psicossociais no trabalho versam, por um lado, na influência mútua entre o trabalho, o seu ambiente, a satisfação e as condições físicas da organização e, por outro, nas capacidades do trabalhador, nas suas necessidades, na sua cultura e na sua situação pessoal fora do trabalho; e que pode, através das percepções e experiências, implicar na saúde, no rendimento e na satisfação do trabalhador.

Segundo a EU-OSHA (2007) o risco no trabalho, para além de poder atingir o indivíduo e o grupo na sua integridade psicossocial, é também influenciado pelos sentimentos e percepções, assumindo dimensões subjetiva e objetiva e podem ser analisados, do ponto de vista dos fatores que estão na sua origem, a partir das características individuais e das características organizacionais. Os trabalhos de Spurgeon, Harrington & Cooper (1997), Vahtera, Pentti & Kivimäki (2004) Van den Berg et al. (2009) mostram que nas situações de trabalho os diferentes fatores interagem entre si, não sendo possível dissociar fatores físicos e psicossociais. Estes autores apresentam como fatores organizacionais que criam riscos psicossociais: o clima organizacional; a motivação e satisfação no trabalho; o sistema de

relações; os conteúdos de trabalho; os ritmos e cargas de trabalho; o tempo de trabalho; os modelos de gestão.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1986) define que os fatores psicossociais no trabalho se referem, de um lado, as interações entre ambiente de trabalho, conteúdo do trabalho, condições organizacionais e, de outro lado, as capacidades, necessidades, cultura do trabalhador e considerações pessoais extra laborais. Esses fatores podem influenciar a saúde, o desempenho e a satisfação no trabalho.

Para Facas (2013), os riscos psicossociais são decorrentes dos efeitos negativos da organização do trabalho como estilo de gestão, sofrimento patogênico e danos físicos, psicológicos e sociais que provocam o adoecimento do trabalhador e comprometem a qualidade do trabalho

Figura 9.
Consequências de Risco Psicossocial no Trabalho.



Fonte (PRIMA-EF, 2013)

Segundo Quick et al. (2003), os riscos psicossociais no trabalho têm consequências negativas para a sociedade, as empresas e os trabalhadores, traduzindo-se em efeitos organizacionais, como o absentismo, a menor dedicação ao trabalho, o aumento de queixas dos

trabalhadores e clientes, o aumento da rotação de pessoal, a deterioração do rendimento e da produtividade.

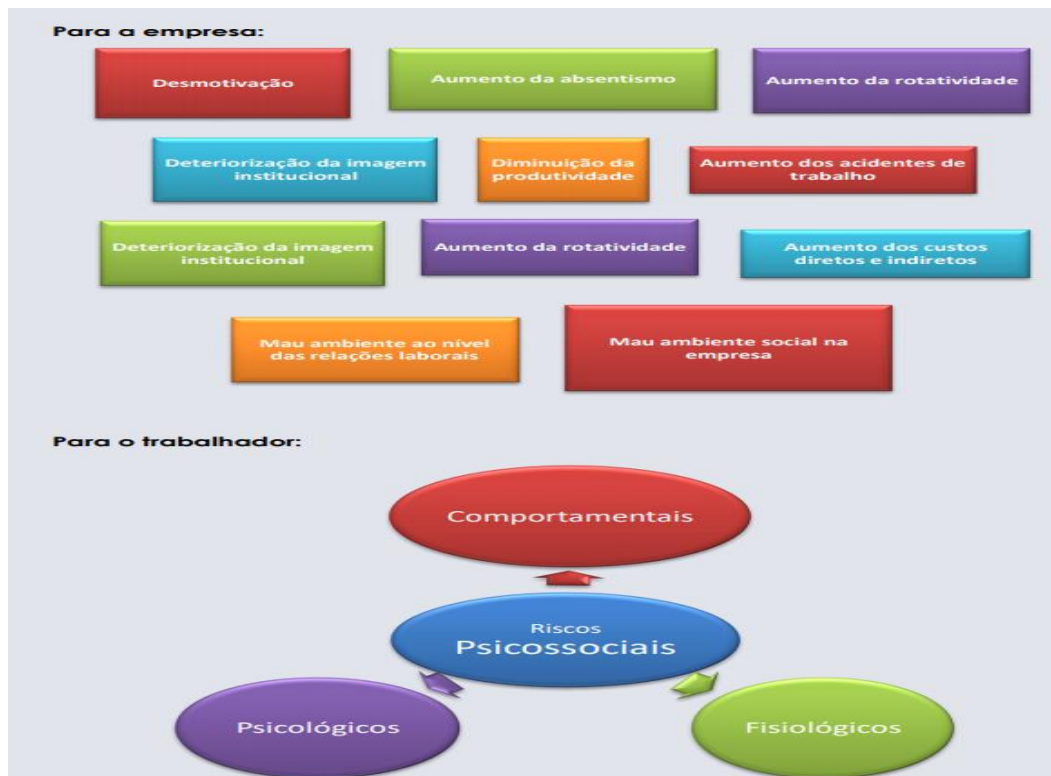
Para Zanelli e Kanan (2018) os fenômenos do risco psicossocial relacionados ao trabalho podem ser positivos e negativos. Os riscos psicossociais podem ser ainda de saúde mental, físico e social resultantes das condições de trabalho, dos fatores organizacionais relacionados com o conteúdo e a tarefas que se dividem em seis dimensões: (1) a identificação do trabalho e tempo de trabalho; (2) exigências emocionais; (3) Falta de autonomia; (4) Qualidade das relações sociais; (5) Conflito de valores e (6) Insegurança no trabalho.

A nível individual, as consequências adversas de uma má gestão dos riscos psicossociais traduzem-se em estresse relacionado com o trabalho, uma saúde mental frágil, esgotamento, dificuldades de concentração e propensão para cometer mais erros, problemas em casa, abuso de álcool e drogas, problemas de saúde física, nomeadamente, doenças cardiovasculares e problemas musculoesqueléticos (Zanelli e Kanan, 1986).

A nível da empresa, as consequências negativas incluem um fraco desempenho geral da empresa, aumento do absentismo, do presenteísmo (os trabalhadores comparecem ao trabalho mesmo estando doentes e incapazes de desempenhar com eficácia as suas funções) e aumento das taxas de acidentes e de danos pessoais. As ausências tendem a ser mais prolongadas do que as associadas a outras causas. São significativas as estimativas dos custos para as empresas e para a sociedade, os quais podem ascender aos milhares de milhões de euros a uma escala nacional (Ribeiro et al, 2011). Existe ainda a deterioração do rendimento e da produtividade no trabalho, aumento de queixas de situação de conflito. (Ribeiro et al 2011; Barros, Duarte, Lajinha, Reino, Rocha & Costa, 2014; Legeram, 2016; Gollac & Bodier, 2011).

Figura 10.

Síntese das consequências do risco Psicossocial no trabalho



Fonte (PRIMA-EF, 2013)

Risco Psicossocial na Função Docente

Na literatura aparecem vários estudos sobre o risco psicossocial na função docente, principalmente no ensino secundário. Esses estudos apontam a uma diversidade de fatores laborais que estarão na origem desses riscos no trabalho docente, sua relação com a saúde, satisfação e desempenho no trabalho, dentre os quais destacamos o estudo realizado por Caran et al (2011), no qual apontam como riscos psicossociais associados a profissão de professor as condições de trabalho, prática organizacional, inovação de escolas, a sobrecarga de trabalho e carga mental, a pressão, o estresse e as relações interpessoais no trabalho; o realizado por Barros, Duarte, Loginha, Rainha, Rocha & Costa (2014), onde agrupam os riscos psicossociais nos professores em três blocos: Sobrecarga do trabalho; Ambiente Físico e o comportamento Disruptivo. Estudos realizados por Gasparini, Barreto & Assunção (2005) mostram que os professores da atualidade têm ocupado outras funções para além do ensino e a produção de conhecimentos, tais como: investigação, atividades extra curricular, colaboração com órgãos

de gestão administrativa e de gestão da organização escolar, participam ainda em reuniões de coordenação, assim como acompanham diversos processos e outras funções burocráticas. Isto tem em muitas situações, levado à sobrecarga dos professores e ao surgimento de várias doenças psíquicas, entre as quais o estresse e a depressão em muitos casos a aposentadoria antecipada rompendo com a carreira.

Diversos estudos comprovam que uma das categorias profissionais mais afetadas pelo desgaste profissional é a da classe dos professores (Codo & Menezes, 1999; Farber, 1991; Moreno, Garrosa & Gonzalez, 2000 And Santos, 2016). O aparecimento das doenças na atuação dos professores também foi relacionado por alguns pesquisadores (Moreno, Garrosa & Gonzalez, 2000) com a personalidade, destacando esta característica como sendo um dos fatores preditores da doença. As pesquisas mostram que os mecanismos da personalidade resistente podem preservar a saúde, aumentar o desempenho e promover mudanças na vida. Ainda, o uso de *coping* é indicado nos estudos como sendo uma estratégia de enfrentamento no trabalho docente, isto é, as reações de fuga ou evitamento as situações de estresse, encontra-se associada aos altos níveis de aparecimento de doenças psíquicas em professores do ensino secundário (Moreno, Garrosa & Gonzalez, 2000).

O ensino tem sido considerado também como sendo um dos contextos laborais onde os profissionais apresentam maiores problemas de saúde associados as condições de trabalho e da própria organização e, em muitos casos, estão associados ao estresse, à síndrome de burnout e bem-estar no trabalho (Benevides & Pereira, 2002).

A profissão do professor tem suscitado inúmeros trabalhos de investigação, a maioria desses estudos relacionam a saúde e a função docente com o aparecimento do desgaste psicológico, físico e o estresse. Os primeiros estudos na Europa remontam à década de setenta na Inglaterra e França com Kyriacou & Sutcliffe (1978) onde estudaram uma amostra de professores ingleses; Travers & Cooper (1996) estudaram o stress dos professores em

diferentes países da Europa. Nos países anglo-saxônicos destacam-se as produções de Pithers & Soden (1998); Jesus Abreu, Esteve & Len (1996) destacam nos seus estudos os fatores de mal-estar na profissão docente da cidade de Lisboa, Portugal. Os estudos sobre o stress do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO) é considerado como sendo bastante representativo dos professores portugueses (Cardoso et al, 2002).

Num estudo feito pela Organização Internacional do Trabalho- OIT (1981), os profissionais de saúde e professores parecem como sendo as profissões de risco elevado para a saúde. Neste sentido a OIT designou a profissão docente como uma profissão de elevado risco físico mental. Neste estudo comprovou-se que a atividade docente é indutora de estresse e que o nível do estresse é muito mais acentuado nos professores que não exercem as suas atividades docentes, ou seja, os que tem formação em ensino, mas que por algum motivo não fizeram carreira nesta profissão.

Os estudos internacionais sobre os professores realizados por Travers & Cooper (1996); Manthei & Glimore (1996) levaram a constatação de que, no que respeita à atividade docente, o primeiro fator de estresse do professor é a indisciplina do aluno. Lima (1999), no estudo com professores portugueses, encontrou como principal fonte de estresse a relação docente/discente. No estudo de Cardoso et al. (2002) o estatuto profissional e a indisciplina aparecem como primeiro fator de estresse. Com esses estudos pode-se inferir que os risco psicossociais que mais afetam a função dos professores, são as condições de trabalho e as relações interpessoais estabelecidas no lugar de trabalho.

Os estudos sobre professores do ensino Básico e Secundário feitos pela Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2010) e o de Gollac & Volkoff (2000) apontam alguns problemas associados à função dos professores deste escalão, que tem a ver com problemas associados à saúde, segurança no trabalho, e a satisfação. Ferreira e Ferreira, (2002) aponta a falta de uma política nacional de educação continuada dos profissionais da

educação; a terceirização de serviços, contratos temporários e precarização do trabalho; descumprimento governamental dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCRs); carência de recursos; irregularidades no repasse de recursos constitucionais para as escolas; financiamento público insuficiente, como os principais problemas enfrentados pelos professores deste nível de ensino no Brasil.

Como se percebe claramente da revisão apresentada até aqui, o conceito de riscos psicossociais, inclusive quando se trata do trabalho docente, se volta quase que totalmente para explicar problemas de saúde e mal-estar do trabalhador. Todo o movimento para prevenir tais riscos apoia-se na busca de redução dos problemas de saúde que terminam por afetar o desempenho individual e organizacional. Neste sentido, como forma de colmatar a carência que existe na literatura sobre estudos que relacionam a exposição ao risco psicossocial no trabalho com a carreira do trabalhador e como forma de melhor explorar como este fenômeno se efetiva sua relação com o desenvolvimento de carreira dos professores em Cabo Verde, o nosso estudo propõe relacionar esses dois construtos (a exposição a riscos Psicossocial no trabalho e o vínculo da carreira).

Método:

Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados obtidos nos questionários foram introduzidos numa matriz de dados e posteriormente tratados estatisticamente com auxílio do programa estatístico IBM SPSS (*Statistical Package For The Social Sciences*) *Statistics* 25.0. Através do qual foram realizadas as análises descritivas (média e desvio padrão) seguidas pela análise de diferenças entre grupos.

Para grupos com mais de dois níveis, foram realizadas análises de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) com o objetivo de avaliar se havia diferenças nos níveis de risco psicossocial e variáveis sociodemográficas /ocupacionais. As análises foram feitas entre pessoas de diferentes estados civis (solteiros, separado, viúvo, casados, união de fato); entre o tempo de serviço dividido em ciclos segundo proposta de Huberman 2000 (entrada na carreira

de 0 a 3 anos de serviço; estabilização de 4 a 6 anos de serviços; Diversificação de 7 a 25 anos; serenidade de 26 a 35 e de desinvestimento a maior que 35 anos de serviços); entre a Habilitações acadêmicas dos Professores (12º, bacharelato, licenciatura via técnica e via ensino, mestrado, doutoramento, pós-graduação e complemento pedagógico); e entre Tipo do Vínculo empregatício (Contrato a termo, contrato tempo indeterminado, Quadro efetivo).

Testes *post hoc* foram realizados entre todas as condições utilizando testes *t* pareados, com a correção de Bonferroni. Para investigar diferenças entre grupos com até dois níveis, foram realizados testes *t* de Student para amostras independentes (gênero; quem tinha e quem não tinha filhos; entre os que fizeram e não fizeram parte de chefia e coordenação das disciplinas, e entre os residentes no meio urbano e cidades do interior) com o objetivo de investigar em que medida os níveis de risco Psicossocial eram diferentes entre os grupos. Um nível de significância de 5% foi adotado para todas as comparações estatísticas.

A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (Haukoos & Lewis, 2005).

A análise dos resultados foi feita segundo o manual de utilização do COPSOQ II, a interpretação dos dados fator a fator. Ou seja, o COPSOQ II não mede um único construto, mas sim diversos riscos psicossociais, variáveis de saúde, estresse e satisfação. Desta forma, deverão ser calculadas as médias dos itens de cada fator, assumindo a interpretação desse valor sentidos distintos conforme o fator/ subescala em causa. Isto é, uma média de 4 (Frequentemente ou Muito) na subescala Possibilidades de desenvolvimento é interpretada

como uma exposição favorável para saúde. Por outro lado, a mesma média de 4 pontos (Frequentemente ou Muito) na subescala Insegurança laboral será interpretada como uma situação de risco para a saúde. Esta média deverá ser confrontada com os valores normativos para a população ativa portuguesa (Silva, 2006).

Para a análise das subescalas seguiu-se os dados normativos ou ponto de corte, apresentados no manual de aplicação do COPSOQ II que recomenda, situar a média obtida em determinado fator em tercis, ou seja, a divisão da amplitude da cotação dos itens (1 a 5), de cada subescala, em três partes iguais, com os respetivos pontos de corte 2,33 e 3,66. Esta divisão tripartida assume uma interpretação “semáforo”, mediante o impacto para a saúde que a exposição a determinada dimensão representa, nomeadamente: verde (situação favorável para a saúde, ou ausência de risco para a saúde se o valor da média for inferior a 2,33), amarelo (situação intermédia, ou risco intermediário para saúde se a média for entre 2,33 e 3,66) e vermelho (risco para a saúde, ou elevado risco para a saúde se média for superior a 3,66), (No caso de fatores protetores da saúde, o significado ou a influência do trabalho, que se relaciona de forma positiva com a saúde dos trabalhadores, deve ser invertida, constituindo os valores mais elevados, aqueles com efeito mais positivo. (Silva, 2007). No nosso caso essas indicações serão tidas com exposição laboral de risco para o indivíduo no trabalho. Os resultados desta análise estão apresentados na figura 1.

Apresentação e Discussão dos Resultados

No presente estudo foi feita a avaliação de riscos psicossociais dos professores no Ensino secundário em Cabo Verde, ilha de Santiago. Relativamente às diferentes subescalas, que constituem o COPSOQ II, verificou-se que as subescalas que obtiverem pontuações médias mais elevadas, ou seja potenciadoras de maior risco psicossocial, foram as que compõem a dimensão que tem a ver com as exigências laborais. Os resultados apresentados vão ao encontro da literatura quando refere que os fatores relacionados com o ambiente, a

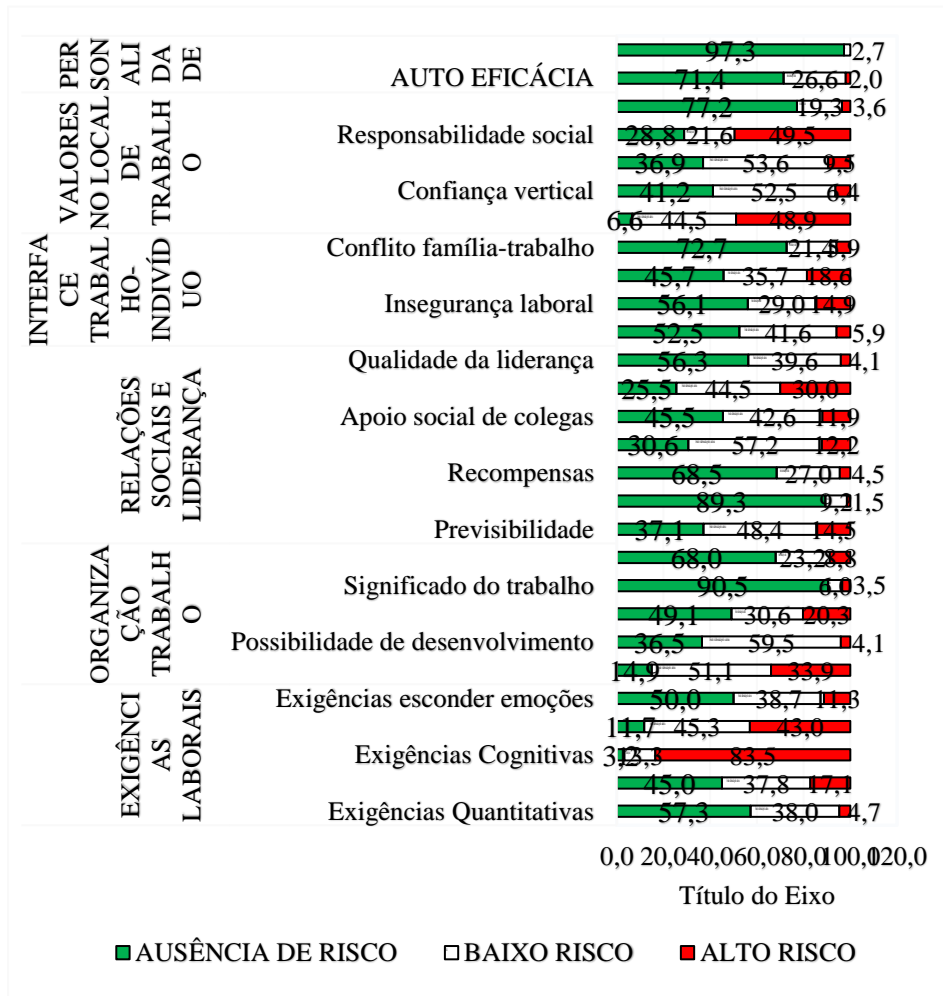
organização do trabalho influenciam negativamente o bem-estar dos trabalhadores e que o ambiente e o tipo de trabalho têm uma importante influência na saúde dos mesmos (Marmot & Wilkinson, 2006).

As interações entre meio ambiente, condições de trabalho e condições organizacionais, as funções e conteúdo do trabalho, os esforços dos trabalhadores, são aspectos que fazem referência aos riscos psicossociais no contexto laboral. Neste sentido, considera-se que a natureza dos riscos psicossociais é bastante complexa. Portanto, o ambiente e a organização laboral influenciam psicologicamente a forma como os trabalhadores desenvolvem as suas tarefas e como reagem a nível social (Griffiths, 1999). Os riscos psicossociais no trabalho surgem da interação entre o trabalhador, as suas condições de vida e de trabalho (Silva et al., 2012), associados a resultados físicos, sociais e psicológicos negativos provenientes de uma má organização e gestão de trabalho. Por abordar questões associadas aos trabalhadores, meio ambiente geral e contexto laboral, os riscos psicossociais têm que ver com as características relacionadas com as condições e organização do trabalho, o que pode afetar a vida dos trabalhadores através de processos psicológicos e fisiológicos.

Procedeu-se a análise descritiva de todas as subescalas do questionário COPSQ, com o intuito de se verificar os níveis de exposição aos riscos psicossociais dos professores caboverdianos no trabalho. A figura 11, apresenta os resultados gerais nas sub escalas do COPSQ, aplicado aos 222 professores participantes no nosso estudo, após a divisão das pontuações em tercís, tal como utilizado por (Moncada, 2008, como citado em Silva, 2006). Estes tercís são interpretados através do impacto que a exposição a determinado risco psicossocial representa para a vida laboral do professor em estudo.

Figura 11.

Nível de exposição dos professores cabo-verdianos a riscos psicossociais no exercício da sua profissão.



Fonte: elaborada pela autora

Da análise dos tercis apresentado na figura 11, constatou-se, que uma quantidade significativa de variáveis se apresenta como indicador de proteção a exposição de risco aos professores estudados. Entre os níveis de exposição, indicando alto risco laboral, destacam-se:

O fator **Exigência Laboral**, onde a subescala Exigências cognitivas (83,5%) aparece como um indicador alto de risco. Isto deve-se a especificidade do trabalho do professor, tendo em conta as características do trabalho docente, principalmente no que se refere a gestão da sala de aula e do compromisso que os professores têm em preparar as aulas e cumprir com os programas educativos. Esses profissionais assinalam falta de tempo para a realização e todas

as tarefas. Ainda em relação a subescala Exigências emocionais (43,0 %) indica uma certa fragilidade, demonstrando a necessidade de melhoria. O estar na sala de aula foi tido para os professores como desgastante emocionalmente, uma vez que os professores são obrigados a gerir várias situações ao mesmo tempo, assim como desempenhar vários papéis social e laborais.

Esses resultados encontram respaldo em algumas pesquisas como: (Caran et al. (2011); David e Quintão (2012); Pires, (2020) que mostram o quanto o trabalho docente exige um alto esforço mental, intelectual e de estudo permanente. Esses estudos apontam ainda como riscos psicossociais associados a profissão de professor: as condições de trabalho, a prática organizacional, a inovação de escolas, a sobrecarga de trabalho e carga mental, a pressão, o estresse e as relações interpessoais no trabalho.

Do fator Organização do Trabalho e Conteúdo as subescalas mais apontadas são caracterizadas como risco intermediário entre as quais temos: possibilidades de desenvolvimento 59.5 %, pode-se afirmar que os professores reconhecem que têm oportunidade em utilizar suas habilidades e conhecimento no desempenho das suas funções e que ser professor contribui para a sua formação social e pessoal, mas reclamam por mais possibilidades; influência no trabalho (51.1%), tendo em conta o valor da cotação dessa escala, pode-se dizer que os professores consideram ter um nível intermediário de influência no seu trabalho; o significado do trabalho (90,5%) aparece como um fator protetor de risco, como sendo uma das subescala mais cotadas pelos professores, embora os professores tem reclamado de falta de valorização da classe, falta de incentivo por parte da tutela, sentem-se desmotivados, e reclamam que o seu trabalho não tem tido muito significado para a sociedade, esta subescala aparece como fator protetor para esta categoria, o que demonstra que a função docente tem um significado pessoal para a classe; ainda como indicador de proteção temos a subescala compromisso face ao local de trabalho (68,0%), demonstra que os professores tem

um compromisso forte com a sua função; por fim, temos variação no trabalho (49.1%), que é tido como protetor considerando que para a classe docente não existe muita surpresa, e nem muita oscilação a nível de carga de trabalho ou da execução das tarefas.

Do fator **Relações sociais e liderança**, pode-se dizer que de uma forma geral este é um fator de proteção do risco, uma vez que, uma boa quantidade das subescalas cotou com o valor correspondente de baixo nível de risco. Das subescalas que aparecem como sinais de alerta, temos: conflito de papéis (57,2%), previsibilidade (48,4%); e apoio social dos superiores (44,4%). Em relação ao conflito de papéis, foi visto que os professores, algumas vezes, consideram executar tarefas desnecessárias e que exercem papéis que não fazem parte das suas funções. O que se justifica pelos estudos realizados por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) onde afirmam que os professores da atualidade têm ocupado outras funções para investigação, atividades extracurriculares, colaboração com órgãos de gestão administrativa e de gestão da organização escolar, por isto tem em muitas situações levado à sobrecarga dos professores.

Já a previsibilidade merece atenção, pois indica que na atividade laboral dos professores existe uma falta ou pouca informação adequada de forma antecipada, bem como o desconhecimento de futuras mudanças e reestruturações a nível da organização. No que diz respeito ao apoio social dos superiores, foi observado que é um aspecto que demanda investimentos por parte dos diretores das escolas. Embora saiba-se que no cotidiano laboral os professores são autônomos, os diretores que atuam nas escolas nem sempre tem autonomia, controle, na tomada das decisões ou para priorizar questões consideradas importantes para a vida laboral.

Por outro lado, segundo Mendes (2013) características do líder do grupo podem diminuir consideravelmente os efeitos negativos do estresse sobre o desempenho da equipe. Apesar de existir uma certa autonomia na atuação dos professores, o valor da cotação deste

item indica que os professores sentem necessidade de apoio pontuais dos superiores, e que muitas vezes, não têm recebido auxílio, atenção e ajuda em momentos necessários e também demarca para a importância do reconhecimento da avaliação e do feedback da atividade docente.

Como indicador de proteção de risco temos: transparência do papel laboral desempenhado (89,3%), recompensas (reconhecimento) (68,5%). Estes itens aparecem também como um indicador de proteção de risco laboral, o que contrapõe o discurso e a atitude dos professores na prática, uma vez que, os professores não consideram que têm dito reconhecimento nem recompensas pelo esforço que despendem para executar o seu trabalho, nem pelo seu valor social. Prova disto são as várias reivindicações feitas pelos sindicatos da Classe. Os estudos sobre professores do ensino Básico e Secundário feitos pela Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2010) e o de Gollac e Volkoff (2000) apontam alguns problemas associados à função dos professores deste escalão, que tem a ver com problemas associados à saúde, segurança no trabalho, e a satisfação.

Ferreira e Ferreira (2002) aponta a falta de uma política nacional de educação continuada dos profissionais; a terceirização de serviços, contratos temporários e precarização do trabalho; descumprimento governamental dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCRs); carência de recursos; irregularidades no repasse de recursos constitucionais para as escolas; financiamento público insuficiente, como os principais problemas enfrentados pelos professores. Além disso, a Qualidade da liderança (56,3%), o Apoio social de colegas (45,5%) ou falta do apoio é indicado como risco pelos professores, demonstrando a fragilidade dos mesmos em se reunir como classe, principalmente no momento das reivindicações ou lutas pelos seus direitos, o que leva a falta de pertença. O apoio social é considerado um importante variável de manutenção da saúde mental dos trabalhadores (Souza et al., 2017) e possibilitam

o desenvolvimento e manutenção de estratégias de resolução de problemas (Bandura & Cervone, 2000).

Do fator Interface Trabalho-Indivíduo todas as subescalas apresentam como indicador de proteção de risco. Como as mais cotadas temos: Conflito Trabalho/Família com (72,7%), efetuando assim uma contradição em relação aos estudos de David & Quintão (2012) Pires (2020) sobre esta matéria que tomam este item como fator de risco; Insegurança Laboral (56,1%); e Satisfação laboral (52,5%). Quanto a satisfação laboral, este é um fator que merece atenção. Na atividade docente é comum esse fator estar comprometido devido às condições físicas, sobrecarga de trabalho, horas excessivas, que podem comprometer a motivação e diminuir a produtividade.

No fator Valores no local de trabalho as subescalas com maior cotação foram as de Responsabilidade social (49,5%); Confiança horizontal (48,9%), representando um elevado risco. Além das subescalas de Justiça e respeito (53,6%); e Confiança vertical (52,5%), apresentam como nível intermediário de risco.

No tocante à Justiça e Respeito, é possível compreender que, em virtude da dinâmica do trabalho docente, nem sempre todas as suas demandas e exigências são atendidas, o que pode ser percebido como falta de justiça ou respeito. A confiança vertical indica uma certa fragilidade, demonstrando a necessidade de melhorar significativamente a relação entre os trabalhadores e seus superiores hierárquicos e principalmente entre eles e seus colegas, por ser avaliado como impedor de exposição de risco laboral.

Comunidade social no trabalho (77,2%) é sem dúvida um dos o elementos mais importante na função docente nesta pesquisa e se afigura como um indicador de proteção de risco, o que contradiz os estudos internacionais sobre os professores realizados por Travers e Cooper (1996); Manthei & Glimore (1996); Lima (1999), onde indicam como maior risco psicossocial na prática docente a relação existente nas salas de aula e nas comunidades

acadêmicas, e que apontam como principal fonte de estresse a relação docente/discente. Os estudos de Cardoso et al. (2002) apontam para os riscos psicossociais que mais afetam a função dos professores, as condições de trabalho e as relações interpessoais estabelecidas no lugar de trabalho.

A auto eficácia (73,4%) nos leva a afirmar que na realidade do cotidiano dos professores, ou seja, na realização das suas atividades e laborativas, eles enfrentam e resolvem os problemas que aparecem na sala de aula que não depende da sua capacidade para tal. Atuação dos professores também foi relacionado por alguns pesquisadores (Moreno, Garrosa & Gonzalez, 2000) com a personalidade, destacando esta característica como sendo um dos fatores preditores da doença. As pesquisas mostram que os mecanismos da personalidade resistente podem preservar a saúde, aumentar o desempenho e promover mudanças na vida. Ainda, o uso de *coping* é indicado nos estudos como sendo uma estratégia de enfrentamento no trabalho docente, isto é, as reações de fuga ou evitamento às situações de estresse, encontra-se associada aos altos níveis de *aparecimento de doenças psíquicas* em professores do ensino secundário (Gonzalez, Moreno, Garrosa & Gonzalez, 2000). Por sua vez, as estratégias desenvolvidas influenciam os mecanismos e processos psicológicos positivos, tais como percepção de auto eficácia, que pode estar relacionado ao nível de apoio social e pode originar níveis elevados de bem-estar psicológico (Pereira, 2016).

Comportamento ofensivo (97,3%) é a subescala menos pontuada como risco na média e encontra-se entre as que apresentam maior nível de proteção de risco através da análise dos *tercís*. Este resultado é uma indicação de que os professores deste estudo não vivenciam comportamento ofensivo. Pode-se afirmar que a profissão docente não se apresenta como uma ameaça ao exercício laboral, de modo que esta variável venha a ser um importante fator protetivo, não se detetando a ocorrência de assédio moral, assédio sexual, violência física ou ameaças nos professores estudados. Muito embora os indicadores de comportamentos

ofensivos neste estudo tenham sido tendencialmente baixos, não podemos deixar de fazer menção ao aumento dos riscos psicossociais associados a comportamentos hostis/ameaças verbais e físicas, humilhação e boatos contra a reputação e dignidade pessoal, degradação das relações de trabalho, aumento do absentismo e das taxas de presenteísmo e redução na produtividade, mau ambiente, perda da eficiência e de vitalidade dos grupos, que tem afetado as organizações apontados por Griep et al., (2010) ; Hall, Dollard & Coward, (2010).

Salienta-se que as subescalas que apresentam valores de média mais baixos estão relacionadas com dimensões pertencentes ao fator valores no local de trabalho e individuais. O que demonstra que os professores desse estudo vivenciam de forma positiva a sua relação com a função docente. Segundo Quick et al. (2003), os riscos psicossociais no trabalho, quando percebidos de forma contrária têm consequências negativas para a sociedade, a organização e o trabalhador.

Os resultados da análise do teste de diferença nos níveis de risco psicossocial entre os gêneros Feminino e Masculino por cada subescala demonstraram que das 28 variáveis testadas, existe uma influência menor do gênero masculino na percepção dos riscos. Os resultados da análise do tamanho de efeito da diferença segundo (*d* de Cohen) foram irrisórios para a maioria das comparações entre as subescalas e cruzamentos entre grupos, o que demonstra que não existe uma diferença significativa na prática, embora exista uma diferença estatística na média, conforme apresentado na tabela 4.

Tabela 4.
Análise dos grupos referentes aos dados sociodemográficos.

Características Pessoais	Subescalas COPSQ II	Escores Médios	Significância
Influência no Trabalho		Mulheres (M= 2,64; DP =0,82); Homens (M =2,87; DP =0,92), (t (219) = -1,892, p= 0,06, d= 0,26	Os homens em relação as mulheres vivenciam maior o risco nesta sub escala, entretanto o tamanho do efeito foi pequeno
Previsibilidade		Mulheres (M=3,26; DP =0,94); Homens (M =3,51; DP =0,98), (t (219) = -1,912, p= 0,05, d= 0,26	Os Homens tiveram score estatisticamente maior do que as mulheres em relação a previsibilidade, com o tamanho do efeito pequeno

GENERO

	Confiança horizontal	Mulheres (M= 2,85; DP =0,80); Homens (M =2,62; DP =0,73), ($t(220) = 2,189, p= 0,03, d = 0,30$)	As mulheres apresentam um valor na média superior em relação aos homens, com o tamanho do efeito pequeno
	Satisfação no Trabalho	Mulheres (M= 3,48; DP =); Homens (M =3,68; DP =0,92), ($t(219) = -1,954, p= 0,05, d = 0,35$)	Os Homens apresentam maior risco quando comparados às mulheres, com o tamanho do efeito pequeno
ESTADO CIVIL	Responsabilidade Social	Casado (M=2,42; DP =0,81); Solteiro (M =2,34; DP =0,79); outros (M=2,41; DP =0,80), $f(2,219) = 4,001, p= 0,02, d = 0,29$)	A percepção do risco associada a responsabilidade aumenta quando comparado os casados e os demais estados civis, e o escore é maior entre os solteiros comparado com categoria “outros”. Entretanto o tamanho do efeito pequeno
	Previsibilidade	18-25 (M= 1,16; DP =0,28); 26-35 (M =2,52; DP =0,91); 36-50 (M =2,66; DP =0,99); 51-65 (M =2,66; DP =0,91), $f(3,218) = 2,55, p = 0,05, d = 0,27$	A percepção do risco associada a previsibilidade do trabalho aumenta com a idade dos professores. Entretanto o tamanho do efeito pequeno
IDADE	Qualidade liderança	18-25 (M=1,41; DP =0,52); 26-35 (M =2,33; DP =0,82); 36-50 (M =2,23; DP =0,77); 51-65 (M =2,56; DP =0,59), $f(3,218) = 2,33, p = 0,07, d = 0,$	A percepção do risco associada a qualidade de trabalho oscila com a idade dos professores, aumentando na 1ª faixa etária para a 2ª, de 2ª para a 3ª teve uma diminuída da 3ª para a 4ª teve um aumento. Entretanto o tamanho do efeito pequeno
	Conflito Trabalho Família	18-25 (M= 1,22; DP =0,38); 26-35 (M =2,59; DP =1,03); 36-50 (M =2,77; DP =1,04); 51-65 (M =2,75; DP =1,30), $f(3,218) =2,39, p =0,06, d = 0,6$	A percepção do risco associada ao conflito trabalho/família, com a idade dos professores não é linear, aumenta na 1ª, 2ª, e 3ª faixa etária e na passagem da 3ª para a 4ª teve uma diminuída. Entretanto o tamanho do efeito médio
	Exigências para esconder emoções	(M= 2,86; DP =0,76,); (M =2,25; DP =0,99), $t(220) = -2,73, p = 0,00, d = 0,63$	Pessoas sem filhos tiveram escore estatisticamente maior do que pessoas com filho, com tamanho de efeito médio
TER FILHOS	Conflitos Laborais	(M=3,16; DP =0,87); (M =2,67; DP =0,80), $t(220) = -2,670, p = 0,00, d = 0,62$	Pessoas sem filhos tiveram escore estatisticamente maior do que pessoas com filhos, com tamanho de efeito médio
	Insegurança Laboral	(M= 2,80; DP =1,05); (M =2,29; DP =1,03), $t(219) =-2,184, p = 0,05, d = 0,50$	Pessoas sem filhos tiveram escore estatisticamente maior do que pessoas com filhos com tamanho de efeito médio
LOCAL DE RESIDÊNCIA	Possibilidade do Desenvolvimento	(M=3,43; DP =0,40); (M =3,29; DP =0,45) $t(220) = -2,114, p = 0,03, d = 0,3$	Professores Residentes na cidade do interior apresentam uma média maior dos que vivem na Cidade Urbana, apresentando maior o risco. Com o tamanho do efeito pequeno
	Justiça e Respeito	(M= 3,47; DP =0,84); (M =3,27; DP =0,79), ($t(220) =1,766, p =,0,07 d = 0,25$)	Professores Residentes na cidade Urbana representam uma média maior dos que vivem na Cidade do interior. Com o tamanho do efeito pequeno
	Responsabilidade Social	(M= 2,88; DP =1,15); (M =2,59; DP =1,03), $t(220) = 1,843 p =0,06, d = 0,26$	Professores Residentes na cidade Urbana representam uma média maior em relação a vivência da percepção do risco referente a responsabilidade social dos que vivem na Cidade do interior. Com o tamanho do efeito pequeno

Insegurança Laboral	(M= 2,55; DP =1,11); (M =2,24; DP =1,99), $t(219) = -1,834, p = 0,06 d = 0,25$	Os do interior apresentam maior risco em relação a sub escala insegurança laboral dos que residem na cidade Urbana. Com o tamanho do efeito pequeno
---------------------	--	--

Fonte: elaborada pela autora

No geral, nos diferentes fatores analisados neste estudo, as mulheres indicam níveis mais elevados de riscos psicossociais do que os homens. Essa tendência, entretanto, se inverte nas subescalas: Possibilidade de desenvolvimento; Confiança vertical, Responsabilidade Social, e Comportamento Ofensivo, quando os homens evidenciam percepção mais acentuadas de riscos psicossociais quando comparadas as médias com as de mulheres, embora não se evidencie uma diferença significativa. Este resultado pode se justificar pela superposição de papel desempenhado pelas mulheres ao nível das tarefas domésticas mantendo-se paralelamente à sua vida profissional, o que, por sua vez, aumenta a sobrecarga. Cleveland et al., (2007) aponta rotina no trabalho, a falta de autonomia e apoio social como fatores que afetam mais as mulheres do que os homens. As questões referentes a insegurança, a ordem, a confiança, o comportamento ofensivo e a responsabilidade social do homem na sociedade estão relacionadas as questões socioculturais e os preconceitos sociais existentes sobre o papel do homem e das mulheres existente numa sociedade machista como a nossa.

Na comparação dos grupos divididos por estado civil, o resultado das ANOVAs demonstrou diferenças estatisticamente significantes em relação a uma única subescala a Responsabilidade social ($F(2,218) = 3,2, p < 0,10$). Demonstraram que havia diferenças entre os grupos [Welch's $F(2,) = 8,586, p < 0,001$], entretanto, o tamanho de efeito foi muito baixo.

Relativamente à idade, e de acordo com os dados obtidos, de uma forma geral, os inquiridos situados na faixa etária mais elevada evidenciam percepção mais acentuadas de riscos psicossociais. Entretanto, nas dimensões Exigências para esconder Emoções, Influencia no trabalho, Variedade de Trabalho, Justiça e Respeito, responsabilidade Social, Compromisso no Local de Trabalho e Insegurança Laboral, os indivíduos situados na faixa etária mais baixa, evidenciaram maior escore da média. Tal como foi referido no estudo de Silva e Gomes

(2009), os trabalhadores mais jovens apresentam maior risco de *stress* e *burnout*, o que pode ser justificado pela maior exigência por parte dos superiores e dos próprios trabalhadores para executar um trabalho rigoroso, bem como, por uma maior competitividade em termos de progressão na carreira que estes apresentem. Este resultado pode estar relacionada também e a insegurança vivenciada pelos professores novos em permanecer no trabalho e pela imaturidade a nível da gestão emocional. Da análise dos dados percebe-se ainda que as pessoas sem filhos apresentam uma tendência maior em vivenciar o risco do que as pessoas com filho, assim como os solteiros em relação aos casados, o que reforça a relação familiar como um fator protetor do risco.

Os resultados por cada subescala demonstraram ainda que pessoas sem filhos tiveram escore estatisticamente maior do que pessoas com filhos. Pode-se constatar que a maioria das variáveis testadas não tiveram diferenças significativas entre os grupos, com o resultado da análise do tamanho de efeito da diferença, segundo (*d* de Cohen) é irrisório, com o valor situado entre (≥ -0.20 and $<.20$). As subescalas que tiveram maior escores estatísticos foram: Exigências de esconder emoções, demonstraram que pessoas sem filhos tiveram escore estatisticamente maior do que pessoas com filhos

Os resultados da análise do teste de diferença nos níveis de risco psicossocial entre as pessoas residentes na cidade e no interior da cidade por cada subescala demonstraram a semelhança dos resultados anteriores, de modo que das 28 variáveis testadas, a maioria não teve diferenças significativas entre os grupos, conforme o resultado da análise do tamanho de efeito da diferença, segundo (*d* de Cohen) que foi irrisório, com exceção das seguintes subescalas que tiveram uma ligeira diferença estatísticas, mas com o tamanho de efeito da diferença segundo (*d* de Cohen) pequeno.

Nas tabelas 4 e 5, estão apresentados de uma forma reduzida os resultados da análise dos grupos referentes aos dados sociodemográficos das subescalas relacionados ao risco

psicossocial do trabalho, segundo COPSOQ II, que foram significativas, identificando possíveis efeito de variáveis ocupacionais.

Tabela 5.
Análise dos grupos referente aos dados ocupacionais.

Características Ocupacionais	Subescalas COPSOQ II	Escores Médios	Significância
TEMPO DE SERVIÇO	Exigências Quantitativas	Entrada (M =1,96; DP=0,76) Estabilização (M =3,07; DP=0,63) Diversificação (M =4,44; DP=0,43) Serenidade (M =2,49; DP=0,91) [F (3,218) = 4,04, p < 0,05]	Existe uma diferença estatística entre os grupos com o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2=0,04$). O risco em relação a Exigências quantitativas aumenta com o tempo de serviço
		Entrada (M =4,11; D =0,70) Estabilização (M =3,97; DP=0,63) Diversificação (M =4,01; DP=0,63) Serenidade (M =4,44; DP=0,43) [F (3,218) = 3,04, p < 0,05]	Existe uma diferença estatística entre os grupos, mas o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2= 0,03$). Com exceção da fase de Serenidade. Que apresenta maior média, a tendência é aumento da exigência cognitiva com o aumento do tempo de serviço.
	Insegurança Laboral	Entrada (M =2,58; DP=1,10) Estabilização (M =2,57; DP=1,01) Diversificação (M =2,38; DP=1,04) Serenidade (M =1,58; DP=0,73) [F (3,217) = 4,58, p < 0,05]	Existe uma diferença estatística entre os grupos, mas o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2=0,05$). Quanto menor o tempo de serviço maior o risco vivenciado em relação a Insegurança laboral
	Conflito Trabalho/Família	Entrada (M = 1,98; DP=1,02) Estabilização (M =3,19; DP=1,01) Diversificação (M =2,70; DP=1,02) Serenidade (M =2,88; DP=1,27) [F (3,218) = 4,36, p < 0,05]	Existe uma diferença estatística entre os grupos, mas o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2 = 0,04$). Conflito trabalho/família como risco psicossocial não apresenta uma linearidade em relação ao tempo de serviço, os que estão na entrada presem menor risco comparado com os demais. Entretanto os da fase de estabilidade apresentam maior risco estatístico.
CARGA HORÁRIA	Exigências para Esconder Emoções	21-28 h (M =2,07; DP=0,95) 20-15 h (M =2,43; DP=0,89) 14-4 h (M =2,61; DP=0,94) [F (2,219) = 4,46, p < 0,05]	Existe uma diferença estatística entre os grupos, mas o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2 = 0,03$). Comparação entre grupos (21-28 h e 20-15 h) tamanho do efeito pequeno $d = (0,38)$; (20-15 h e 14-4 h) tamanho do efeito irrisório $d = (n^2 0,18)$; (21-28 h e 14-4 h) tamanho do efeito pequeno $d = (n^2 0,38)$;
CICLO LECIONADO	Exigências Quantitativas	1º Ciclo (M =2,11; DP=0,70) 2º Ciclo (M = 2,47; DP =0,77), 1º e 2ºCiclo (M = 2,41; DP=0,83) [F (2,219) = 2,724, p < 0,10]	Os resultados da ANOVA demonstraram que havia diferenças entre os grupos, entretanto, o tamanho de efeito foi muito baixo (e $n^2= 0,02$). Profissionais do 2º ciclo apresenta maior risco quando comparado com os do 1º ciclo e com os que trabalham com os 2 ciclos. A diferença entre 1º. E 2º Ciclo, foi pequeno com tamanho do efeito $d = (0,3)$; 1º com (1º e 2ºCiclo) a diferença também foi pequeno $d = (0,38)$ efeito baixo 2º Ciclo com (1º e 2ºCiclo), tamanho do efeito foi irrisório $d =0,08$
		Apio Social dos Superiores	1º Ciclo (M =2,56; DP=0,81) 2º Ciclo (M = 2,29; DP =0,79), 1º e 2ºCiclo (M =2,43; DP=0,81) [F (2,219) = 2,66, p < 0,10]

			dos dois ciclos apresentam nível maior de risco quando comparado com os do 2º ciclo
			Os resultados demonstraram que havia diferenças entre os grupos, entretanto, o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2 = 0,04$). Profissionais do 2º ciclo apresenta maior risco quando comparado com os do 1º ciclo e com os que trabalham com os 2 ciclos, enquanto os dos dois ciclos apresentam nível maior de risco quando comparado com os do 1º ciclo. Entretanto o tamanho do efeito é irrisório : $d = 0,07$
		<p>Confiança Vertical</p> <p><i>1º Ciclo</i> (M =3,37; DP=0,83) <i>2º Ciclo</i> (M = 3,87; DP =0,87), <i>1º e 2ºCiclo</i> (M =3,65; DP=0,68) [F (2,218) = 5,085, p < 0,10]</p>	
			Os resultados demonstraram que havia diferenças entre os grupos, entretanto, o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2 = 0,06$).
		<p>Justiça e Respeito</p> <p><i>1º Ciclo</i> (M =2,87; DP=0,98) <i>2º Ciclo</i> (M =2,29; DP =0,83), <i>1º e 2ºCiclo</i> (M =2,67; DP=0,72) [F (2,219) = 7,67, p < 0,10]</p>	Profissionais do 1º ciclo apresenta maior risco quando comparado com os do 2º ciclo e com os que trabalham com os 2 ciclos, ($d = (0,66)$ efeito médio) enquanto os dos dois ciclos apresentam nível maior de risco quando comparado com os do 2º ciclo $d = 0,5$ efeito médio O 1º. Ciclo com 1º e 2ºCiclo teve $d = 0,25$ efeito pequeno
			Os resultados demonstraram que havia diferenças entre os grupos, entretanto, o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2 = 0,02$).
		<p>Insegurança Laboral</p> <p><i>1º Ciclo</i> (M =2,60; DP=1,25) <i>2º Ciclo</i> (M =2,09; DP =1,00), <i>1º e 2ºCiclo</i> (M =2,39; DP=1,02) [F (2,218) = 3,38, p < 0,10]</p>	Profissionais do 1º ciclo apresenta maior risco quando comparado com os do 2º ciclo ($d = (0,49)$ efeito médio) e com os que trabalham com os 2 ciclos, enquanto os dos dois ciclos apresentam nível maior de risco quando comparado com os do 2º ciclo ($d = 0,3$ efeito pequeno)
			Os resultados demonstraram que havia diferenças entre os grupos, entretanto, o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2 = 0,01$).
		<p>Exigências Quantitativas</p> <p>Contrato a termo (M = 2,03; DP =0,64), Contrato tempo indeterminado (M = 2,39; DP =0,80), Quadro efetivo (M =2,42; DP =0,80), F (2,219) = 2,38, p = 0,09]</p>	Professores com Vínculo definitivo tiveram maior média comparado com contrato a tempo determinado, e a termo O risco aumenta à medida que os vínculos se tornam definitivos Entretanto o tamanho de efeito foi muito baixo ($n^2 = 0,01$).
			Qualidade da liderança apresenta maior número de risco aos profissionais com contato a termo, diminui quando comparado com os com vínculo definitivo e os com contrato a tempo determinado, o risco aumenta com estabilidade do vínculo; os com contrato a termo (que é um vínculo frágil) apresentam maior avaliação do que os demais. Entretanto o Tamanho do efeito foi de pequeno. Do contrato a tempo indeterminado ao e vínculo definitivo teve um aumento da média com diferença significativo e tamanho baixo ($n^2 = 0,02$).
TIPO DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO	DO	<p>Qualidade Liderança</p> <p>Contrato a termo (M =2,56; DP =0,96); Contrato tempo indeterminado (M =1,95; DP =0,80), Quadro efetivo (M =2,28; DP =0,74) [f (2,219) = 2,92p = 0,05]</p>	
			O risco relacionado com o compromisso no local de trabalho aumenta com instabilidade do vínculo, os resultados apresentam diferença significativo com o tamanho de efeito baixo ($n^2 = 0,02$).
		<p>Compromisso no Local de Trabalho</p> <p>Contrato a termo (M =2,62; DP =1,07); Contrato tempo indeterminado (M = 2,16; DP =0,63); Quadro efetivo (M =2,12; DP =0,84), f (2,218) = 3,30, p = 0,03]</p>	
			Quando mais precário o vínculo com o trabalho menor o risco associado ao conflito trabalho família tamanho de efeito baixo (e $n^2 = 0,02$).
		<p>Conflito Trabalho/Família</p> <p>Contrato a termo (M =2,31; DP =0,95); Contrato tempo indeterminado (M =2,37; DP =0,97), Quadro efetivo (M =2,75; DP =1,08) F (2,219) = 2,43, p = 0,09]</p>	
			Professores com vínculo definitivo apresenta maior risco quando comparado com

	Conflito Trabalho	família/	<p>Contrato a termo (M =1,52; DP =0,83), Contrato tempo indeterminado (M =1,34; DP =0,56), Quadro efetivo (M =1,84; DP =0,89)</p> <p>F (2,217) = 2,88, p = 0,05]</p>	<p>professores com contrato de tempo indeterminado e a termo, e os com contato a termo apresentam maior risco dos com contrato a tempo indeterminado</p> <p>Tamanho de efeito baixo ($n^2 = 0,02$). Quando comparado contrato <i>tempo indeterminado</i> e Quadro efetivo o tamanho do efeito foi médio de $d=0,52$ As demais comparações tiveram efeito pequeno $d < 0,30$</p>
	Exigência Quantitativa		<p>(M= 2,47; DP =0,80); (M =2,25; DP =0,77), t (220) = -2,024, p = 0,04 d = 0,28</p>	<p>Escolas do interior apresentam menor avaliação do risco relacionado a exigência quantitativa em relação a escolas urbanas com o tamanho do efeito pequeno</p>
	Apoio Social dos Superiores		<p>(M=3,18; DP =0,82); (M =2,90; DP =1,02), t (220) = -2,163, p = 0,03 d = 0,30</p>	<p>Escolas Urbana apresentam maior avaliação do risco relacionado ao apoio social dos superiores em relação a escolas do interior. Com o tamanho do efeito pequeno</p>
	Responsabilidade Social		<p>(M= 2,90; DP =1,16); (M =2,61; DP =1,03), t (220) = -1,933, p = 0,05 d = 0,26</p>	<p>Escolas urbanas apresentam maior avaliação do risco relacionado com a responsabilidade social em relação a escolas do interior. Com o tamanho do efeito pequeno</p>
LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA ATUAL	Significado Trabalho	no	<p>(M= 4,42; DP =0,54); (M =4,26; DP =0,73), t (220) 1,844=, p = 0,06 d = 0,25</p>	<p>Escolas do interior apresentam maior avaliação do risco relacionado ao significado no trabalho em relação a escolas urbanas. Com o tamanho do efeito pequeno</p>
	Influência Trabalho	no	<p>(M= 2,89; DP =0,86); (M =2,57; DP =0,89), t (219) = 2,537, p = 0,01 d = 0,36</p>	<p>Os que assumiram cargo de chefia avaliam como sendo maior o risco da influência no trabalho em relação aos que não assumiram. Entretanto o tamanho do efeito pequeno</p>
CARGO DE CHEFIA/COORDENAÇÃO	Justiça e Respeito		<p>(M= 3,48; DP =0,77); (M =3,26; DP =0,92), t (220) = 1,874, p = 0,06 d = 0,26</p>	<p>Os que assumiram cargo de chefia avaliam como sendo maior o risco em relação a justiça e respeito no trabalho em relação aos que não assumiram. Entretanto o tamanho do efeito pequeno</p>
	Responsabilidade Social		<p>(M= 2,93; DP =1,14); (M =2,50; DP =1,02), t (220) = 2,806, p = 0,00 d = 0,25</p>	<p>Os que assumiram cargo de chefia avaliam como sendo maior o risco em relação a responsabilidade social dos que assumiram cargo. Entretanto o tamanho do efeito pequeno</p>
	Compromisso Local de Trabalho	no	<p>(M= 3,91; DP =0,79); (M =3,65; DP =0,95), t (219) = 2,195, p = 0,02 d = 0,31</p>	<p>Os que assumiram cargo de chefia avaliam como sendo maior o risco em relação ao compromisso no local de trabalho em relação aos que assumiram. Entretanto o tamanho do efeito pequeno</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados da análise do teste de diferença nos níveis de risco psicossocial em relação às variáveis ocupacionais dos docentes deste estudo demonstraram de uma forma geral a semelhança dos resultados das análises das variáveis sociodemográficos. Assim, das 28 subescalas testadas, a maioria não teve diferenças significativas entre os grupos, conforme o resultado da análise do tamanho de efeito da diferença segundo (d de Cohen).

Todavia na comparação dos grupos divididos por “ciclo lecionado pelo professor” e “tipo do vínculo empregatício”, percebe-se que o resultado das ANOVAs demonstrou que foram as variáveis com maior número de influências por sub escalas (5 subescala cada).

Na comparação dos grupos divididos por carga horária semanal (chsa), o resultado demonstrou diferenças estatisticamente significantes em relação a uma única subescalas: “Exigências de esconder emoções”. Entretanto, o tamanho de efeito foi muito baixo. Não foram encontradas diferenças significativas, sendo que a diferença encontrada foi muito pequena, demonstrando pouca relevância prática. Podemos afirmar que existe uma tendência significativa negativa, quanto menor a carga horária semanal, maior a avaliação da exigência para esconder as emoções relacionado com o risco psicossocial. Esta tendência pode se justificar pela relação existente entre a carga horária letiva do professor e a sua idade cronologia. Quando maior a idade menor a paciência do professor.

Conclusões

A pesquisa apresentada, trata-se do primeiro estudo realizado entre docentes das escolas públicas do nível secundário em Cabo Verde que busca mapear os riscos psicossociais. Trazer esses dados é a principal contribuição do presente estudo. A ausência de dados anteriores dificulta estabelecer comparações ou discutir como tais fatores estão mudando ao longo do tempo. No entanto, o quadro aqui delineado aponta para problemas e dificuldades que devem ser enfrentados pelos gestores do sistema educativo do país, no sentido de assegurar contextos de trabalho menos ameaçadores para os docentes.

A partir da análise dos dados, partindo do objetivo caracterizar o nível de exposição de docentes cabo-verdianos a riscos psicossociais no exercício da sua profissão, pode-se concluir que não existe uma diversidade de riscos psicossociais incidindo sobre o trabalho desses professores. Na análise dos resultados foi possível identificar muitos dos problemas aos quais

os professores estão submetidos na prática da sua função. Percebe-se ainda o quanto é importante a reflexão sobre a importância do professor do ensino secundário na nossa sociedade, assim como a noção de riscos Psicossociais ocupacionais que mais lhe afetam, tanto pela positiva como negativa. Além disso, é relevante conhecer as condições de trabalho dos professores e, sobretudo, a forma como eles vêm exercendo a sua atividade e propor, através de políticas públicas, melhorias nas condições de trabalho.

Portanto, os resultados encontrados proporcionaram considerações instigantes, sugerindo a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o assunto, face aos inúmeros aspectos envolvidos neste tema. Ademais, é notável uma mistura de fatores psicossociológicos que se entrecruzam e quando analisadas separadamente por cada subescala, apresenta uma diferença no índice da exposição do risco, mas quando analisada conjuntamente o efeito é irrisório. Os dados obtidos revelam áreas que evidenciam maior risco psicossocial neste tipo de população, o que deve ser analisado com a maior atenção de forma a se poder intervir e diminuir o risco. Contudo, é necessário aprofundar o estudo nesta área com um maior número de participantes, e de setores diferentes de modo a ser representativo da população em questão.

CAPÍTULO 4: VÍNCULO COM A CARREIRA (COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO) ENTRE PROFESSORES CABO-VERDIANOS

INTRODUÇÃO

Definir o vínculo que o trabalhador tem com a sua carreira é de extrema relevância no contexto de instabilidade, turbulência e incerteza que o mundo do trabalho contemporâneo tem passado nas últimas décadas. Ao longo do século XX, o trabalho tinha valor central na construção da vida do indivíduo, o emprego era considerado a forma básica de vínculo com o

trabalho e a carreira era constituída na sequência de posições ocupadas no mundo do trabalho (Blanch, 2003).

Segundo Super, (1957) nesta época havia mais segurança de planejamento futuro de carreira, contudo a oportunidade de criação de caminhos diferenciados no mercado de trabalho era mais restrita, sendo mais uma reprodução de modelos do que a produção de carreiras. Este fato atualmente está destinado a uma minoria de trabalhadores pertencentes ao serviço público, como é o caso dos professores das escolas públicas. Porém a ideia de construção de uma carreira exclusiva ao longo da vida profissional tem mudado, principalmente com a globalização e instauração das tecnologias no mundo de trabalho. Andrade (2008) afirma que se num passado recente, as pessoas elegiam sua carreira uma única vez, atualmente os indivíduos realizam uma série de escolhas e mudanças na carreira ao longo da sua trajetória profissional, pode-se dizer que os trabalhadores já não constroem a sua carreira como era vista antigamente, como projeto social coletivo e acabado ao qual se adaptava, mas a constroem na relação com o mundo. Por muito tempo ter uma carreira era associado a uma organização, ou em ter um posto de trabalho com estabilidade vitalícia, e percorrer uma trajetória razoavelmente previsível de promoções e de alcançar a aposentadoria por tempo de serviço.

Para Dutra (2007) as pessoas se vinculam a uma organização quando compreendem que ela acrescenta valor ao seu trabalho, tendo as organizações necessidades de criar uma ligação entre suas expectativas e as das pessoas que nela trabalham, o autor acrescenta ainda que uma das maneiras de fortalecer esse vínculo é através da gestão de carreiras.

Os vínculos com a carreira podem ser estudados tanto do ponto de vista da organização, quanto dos seus trabalhadores. Bastos & Rowe (2010) afirmaram que este vínculo tem se destacado em decorrência das alterações no mundo do trabalho, a exemplo das mudanças ocorridas com a reestruturação organizacional, tais como; aumento da percepção do trabalhador em relação à insegurança do trabalho e o crescimento da força de trabalho que afetam a

estruturação da carreira profissional. Percebe-se que em resposta a estas circunstâncias, os profissionais têm-se movimentado de diversas formas; uns têm escolhido criar novos padrões de carreira, muitos têm se tornado empreendedores iniciando seus próprios negócios, outros tem se formado em outras áreas, ou até se retiram da vida profissional, desempenhando outras tarefas (sendo voluntário por exemplo), alguns outros procuram outras oportunidades de crescimento na carreira e ampliam o seu perfil profissional, adquirindo maior empregabilidade e autonomia. A este último fenômeno que é caracterizado pelo envolvimento do trabalhador com a sua carreira, associado a sentimentos de lealdade, desejo de pertença e esforço em permanecer na carreira, assim como para alcançar metas relacionadas ao desenvolvimento da mesma, a literatura tem chamado de comprometimento com a carreira. Segundo Carson & Carson de (1997) este comprometimento é o vínculo que o trabalhador estabelece pela identificação, dedicação, compromisso e forte sentimento positivo com sua carreira/trabalho. Para além desde lado, considerado positivo da relação do indivíduo coma a sua carreira, existe um outro, daqueles profissionais que permanecem imobilizados em suas posições ocupacionais, incapazes ou desinteressados em buscar novas opções de adaptabilidade, ou sem motivação para fazerem mudanças ocupacionais. A esta condição os autores Carson, Carson & Bedeian (1995) denominaram de entrincheiramento na carreira, este conceito serve para caraterizar um processo de imobilidade na carreira.

O conceito de entrincheiramento nos estudos psicossociais de carreira, é tido com o desígnio para compreender o caráter estático e defensivo adotado pelo trabalhador em virtude das incertezas e inseguranças que distinguem as mudanças no mundo do trabalho e que constitui um bloqueio para o desenvolvimento da própria carreira. Dessa forma, o trabalhador entrincheirado se sente protegido pela sua carreira e supõe que sua saída ou abandono lhe causará perdas e por isso permanece na trincheira que é a carreira (Carson & Carson, 1997). Assim o “entrincheiramento” pode se constituir em um fator de risco psicossocial no trabalho,

tal qual hipotetizado nesse estudo. Existem estudos que tentam relacionar o vínculo com a carreira e a exposição de risco psicossocial, assim como, bibliografias que corroboram com a relevância do estudo deste tema para a organização e o trabalhador, subsidiando a proposta desta pesquisa, que é a de verificar se existe uma relação entre o risco psicossocial e o vínculo com a carreira dos professores em Cabo Verde.

Os achados do estudo de Gomes (2019) sobre fator de risco psicossocial e entrincheiramento em policiais civis de Campo Grande/MS - Brasil demonstram que entrincheiramento pode se constituir em um fator de risco psicossocial, devido às repercussões destrutivas associadas à decisão de permanência no trabalho devido ao trinômio: i) estabilidade, ii) segurança e iii) proteção, com base nesses achados, pode-se inferir que, o entrincheiramento não é uma permanência espontânea e saudável no emprego e sim uma conduta, em decorrência da estabilidade vinculada à necessidade e ao receio de arriscar uma mudança. Fatores tais como: ritmo de trabalho, exigências cognitivas, exigências emocionais, possibilidades de desenvolvimento, significado no trabalho e eficácia, mostraram uma relação forte com o entrincheiramento, neste estudo. Os resultados deste estudo indicam ainda que o entrincheiramento pode trazer graves prejuízos para a saúde do trabalhador e para a organização.

Neste sentido o estudo ora apresentado propõe por um lado, analisar o vínculo na carreira dos professores das escolas públicas na ilha de Santiago em Cabo Verde, destacando-se por um lado, a importância de se conhecer que tipo de vínculo este profissional desenvolve com a sua carreira e por outro, traçar o perfil de carreira desses professores. Tendo em conta a importância de construção de uma profissão docente com menos risco psicossocial na nossa sociedade. Pois, sabe-se que os professores, na nossa realidade em particular, enfrentam na situação de trabalho inúmeros tipos de risco tais como: alto grau de contato interpessoal e emocional; baixos salários; condições precárias de trabalho; insalubridade; periculosidade;

sobrecarga de tarefas; estando mais vulneráveis ao estresse; podendo assim ocorrer descontentamento, irritabilidade, insatisfação, depressão, suicídio, entre outras situações de riscos comprometendo assim a sua carreira.

Assim, faz-se necessário, dar visibilidade científica a esta situação e propor estratégias para o enfrentamento da realidade ocupacional destes professores, do ponto de vista de desenvolvimento de carreira. Portanto, essa pesquisa tem como objetivo investigar como os professores estabelecem os vínculos com a carreira, assim como traçar o perfil de carreira desses professores, permitindo conhecer a realidade destes profissionais e apontar caminhos que ajudaram as autoridades competentes na elaboração de medidas de ação que viabiliza um contexto de trabalho mais saudável, uma vez que, acreditamos que, para se estabelecer uma relação favorável entre o indivíduo, a organização e o trabalho é necessário que se estabeleça um vínculo positivo entre o trabalhador com a sua carreira.

Neste sentido a análise do vínculo na carreira dos professores é de grande relevância para a nossa sociedade e para a área da psicologia social e do trabalho, pois nos leva a detetar aspetos relacionados com o desenvolvimento da profissão que possam comprometer o vínculo na carreira dos professores tendo em vista a natureza das atividades desenvolvidas na prática das suas funções e que interferem no seu desempenho. Essa análise envolve as características sociodemográficas ocupacionais, as organizacionais, as condições e as relações no ambiente de trabalho. Priorizamos para essa análise a construção das trajetórias de carreira, procurando conhecer as dimensões psicossociais envolvidas neste processo de vinculação do sujeito com a sua carreira através da aplicação da escala de vínculo com a carreira desenvolvida por Basto 1997.

Vínculo Com a Carreira

O estudo de comportamento organizacional em geral tem focado na relação do indivíduo com o trabalho e a própria organização. O vínculo com a carreira, surge neste

sentido como uma das relações que o indivíduo estabelece com a sua vida laboral. As pesquisas sobre o vínculo do trabalhador com a sua carreira têm destacado, o conceito de comprometimento e de entrenchamento. Segundo Bastos (1994), no Brasil, os estudos iniciais sobre comprometimento remetem a uma concepção *triade* do conceito, em que se considera as relações do sujeito com a sua carreira, as organizações e as instituições sindicais. Para Bastos (1997) os construtos de comprometimento e entrenchamento servem para explicar a persistência do trabalhador em um curso de ação que demarca a sua ocupação e os investimentos que ele faz de forma a construir uma trajetória com êxito, tanto no plano pessoal, quanto dos resultados que gera para a sociedade, constituindo assim o vínculo com a sua carreira.

Como já foi referido o trabalhador pode estabelecer o vínculo com a carreira através de duas perspectivas: sob a ótica da organização que abrange as trajetórias profissionais estabelecidas pelas organizações, o que faz parte da dimensão administrativa, considerada por Ribeiro (2009) de carreira objetiva; ou na ótica da pessoa, que abrange a trajetória da pessoa pela vida no trabalho, compreendendo a dimensão psicossocial, denominado pelo mesmo autor de carreira subjetiva. (Ribeiro, 2009)

Para Ribeiro (2009) e Dutra (2002) as duas óticas tornam, portanto, distintas as concepções de carreira: organizacionais (desenvolvidas no âmbito do ambiente empresarial e compreendidas pelas ciências de gestão) e as psicossociais (construída para além das organizações e compreendidas pelas ciências do trabalho e humanas dentre as quais, a psicologia).

O estudo de carreira surgiu, na era industrial, associada à trajetória das pessoas nas empresas (Ribeiro, 2009; Dutra, 2002; Biachi; Quishida, 2009). Contudo, com a crescente complexidade das relações de trabalho em meados dos anos de 90 resultante do fenômeno da globalização, as mudanças que acompanharam o mundo do trabalho durante o Sec. XX,

fizeram surgir um novo conceito a de rotatividade, que por sua vez, influenciou a mudança do conceito de carreira que antes estava ligado ao desenvolvimento do indivíduo dentro da organização, com os trabalhadores muito mais comprometidos com a organização, para um conceito de carreira mais flexível centrado no desenvolvido da pessoa, no seu trabalho. A carreira na atualidade é considerada como desenvolvimento pessoal que depende das características individuais, da força e virtude pessoal, como defendem os autores (Gonçalves & Leite, 2009; Passareli & Silva, 2007; Donaldson & Ko, 2010). Segundo Martins, (2001) ela é pré-estabelecida pelo próprio indivíduo que escolhe um caminho, sabendo de antemão o que esperar durante o percurso.

Ribeiro e Melo-Silva (2011) a carreira passa a ter diversas teorias conforme o seu significado que podem ser: Econômico (são estruturas de trabalho inseridas numa organização); Social (desempenho de papéis sociais no trabalho); Sócio histórico (percurso construído ao longo da vida pelo vínculo a uma série de ocupações e profissões que constituem o histórico de vida no mundo do trabalho); Psicológico que se divide em; Realização vocacional no mundo, teoria de Holland; e Sequência evolutiva das experiências de trabalho de uma pessoa em dado contexto ao longo do tempo, que se constitui em um veículo de autor realização psicológica, teoria de Super.

O conceito de carreira no modelo desenvolvimentista-contextual de Super, segundo Lassance, (2005), passou por mudanças de concepção, deixando de ser “a sequência de posições que o indivíduo ocupa ao longo do desempenho do papel de trabalhador” para ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de vida onde “o trabalho é uma contribuição social que conecta o indivíduo a sua comunidade e o coloca em relação com os outros” (p. 44).

London e Stuph (1982) caracterizaram carreira como uma sequência de trabalhos e posição ocupados por indivíduo na sua vida profissional de uma forma dinâmica e por estágios. Para Blau (2001) o termo carreira é mais abrangente e se refere ao grupo de pessoas que estão

engajados com o seu trabalho, a carreira representa um padrão de comportamento experiências relacionadas ao trabalho do indivíduo por toda a sua vida. Hall e Lawrence (1989) definem carreira como uma sequência profissional que o indivíduo adquire com o trabalho e com resultado da interação com os colegas com a organização e com a sociedade ao longo do tempo.

Para Dutra (1996) a carreira é uma construção conjunta entre os trabalhadores e as organizações, é uma parte da vida laboral de grande relevância para a compreensão de muitos fenômenos de interesse para a área de estudos de comportamento organizacional.

Essa importância advém da escolha que o sujeito faz da própria carreira, que se associa a projetos de vida ancorados em valores pessoais, em competências e habilidades desenvolvidas que se articulam com oportunidades oferecidas pelo contexto para que o indivíduo possa realizar os seus projetos profissionais. Neste sentido, a relação ou o vínculo que o indivíduo desenvolve com a sua carreira terá impacto importante sobre a forma como lidar com os desafios múltiplos que cercam o seu exercício e o seu desenvolvimento.

Morrow (1993) Cooper-Hakim e Viswesvaram (2005) afirmam que dentre o comprometimento no trabalho, o foco carreira apresenta a seguinte dispersão conceitual: a) comprometimento profissional; b) comprometimento ocupacional; c) saliência de carreira; d) envolvimento com a carreira; e) profissionalismo; f) comprometimento ocupacional afetivo; g) comprometimento ocupacional de continuação, e h) comprometimento ocupacional normativo Como vemos, essa variedade de rótulos envolve tanto natureza do foco do vínculo (ocupação, profissão, carreira) como na natureza do vínculo propriamente dito (comprometimento, envolvimento, saliência da carreira, profissionalismo, comprometimento afetivo, comprometimento instrumental e normativo com a ocupação). Neste sentido, os autores sugerem que essas nomenclaturas sejam aglomeradas num único constructo.

Meyer, Allen & Smith (1993) inseriram uma abordagem multidimensional do comprometimento ao estender seu modelo desenvolvido no foco organizacional para o foco ocupacional. Segundo os autores, comprometimento é a ligação do indivíduo com sua carreira, que pode ter origem em sentimentos de afeto, interesse ou obrigação. O comprometimento afetivo aborda a identificação e o envolvimento dos indivíduos com suas carreiras. O normativo é gerado pelo sentimento do dever e da obrigação moral para com sua carreira. E o comprometimento instrumental está ligado ao julgamento do preço a pagar pelo abandono da carreira, que é calculado por meio da relação custo-benefício entre continuar ou romper o vínculo (Meyer, Allen & Smith, 1993).

Para Basto (1997) comprometer significa sentir-se vinculado a algo, ter o desejo de permanecer aquele curso de ação. Comprometimento é definido ainda como uma força que estabiliza e direciona o comportamento.

Comprometimento Com a Carreira

Existem várias tentativas de conceituar e definir o vínculo de comprometimento com a carreira. Para Bastos (1994) trata-se de um vínculo de natureza afetiva que o indivíduo desenvolve com a sua profissão que está associada à construção de uma trajetória de desenvolvimento no espaço ocupacional relativo a uma organização ou a várias organizações, tido como sendo um sentimento psicológico do indivíduo com a sua profissão.

Comprometimento com a carreira é definido por Blau (1985) baseado na teoria motivacional da profissão de Lomdson (1983), como atitude do trabalhador diante da sua profissão ou vocação.

Carson & Bedeian (1994) conceituaram o comprometimento com a carreira como a motivação para trabalhar em uma vocação escolhida, dividindo-o em três componentes: identidade com a carreira, que representa o vínculo emocional; planejamento da carreira, que determina as necessidades de desenvolvimento na carreira bem como objetivos; e resiliência

na carreira, que remete à constância na carreira mesmo em face das adversidades. Segundo Goulet & Singh (2002), este conceito envolve desenvolvimento de objetivos e de identificação com a carreira de expressão de valores profissionais, vocacionais e pessoais. Um profissional comprometido com a sua carreira é aquele que emprega energia e é persistente em seus objetivos pessoais e da carreira. Segundo esses autores, comprometimento é a ligação do indivíduo com sua carreira, que pode ter origem em sentimentos de afeto, interesse ou obrigação. O comprometimento com a carreira aborda a identificação e o envolvimento dos indivíduos com suas carreiras.

Existem na literatura algumas escalas que servem para estudar o vínculo com a carreira. Dos estudos mais citados encontramos o modelo unidimensional de Blau (1985), que é uma escala de 7 itens, adaptado na versão brasileira por Bastos (1994). O modelo de London de 1983, deu origem a uma escala multidimensional desenvolvida por Corsan & Bediean 1994, com 3 fatores (identidade; resiliência e o planejamento de carreira) e 12 itens dividido em 3 subescala com 4 itens cada escala Magalhães (2008); Sanches, Gontijo & Verdinneli (2005) apontam os diversos trabalhos que foram desenvolvidos com docentes do ensino superior visando conhecer os padrões de comprometimento estabelecidos com a instituição e com a profissão. Os achados desta pesquisa, corroboram com os achados da literatura de que professores comprometidos com a carreira apresentam maior identificação e envolvimento com a atividade docente, refletindo, pois, no seu desempenho. Os autores exibem ainda diferentes perfis de comprometimento, sendo unilateralmente com a carreira e/ou com a organização, ou duplamente comprometidos, bem como distintos desempenhos acadêmicos.

Blau (2003) salienta que a crescente importância do comprometimento com a carreira deve-se às mudanças que o mundo do trabalho vem sofrendo, das reestruturações, reduções de pessoal, da terceirização, empregos extintos pela incorporação de novas tecnologias e empresas

incapacitadas de prover a estabilidade do emprego o que parece estar deslocando o comprometimento com a organização para a carreira.

Para este estudo será utilizado o conceito de comprometimento com a carreira de Carson & Bedeian (1994) construído com base nas ideias de London (1987). Conforme London (1987), os traços de personalidade determinam como e porquê o indivíduo escolhe uma carreira, como ele se ajusta e percebe a mesma ao longo de seu desenvolvimento profissional associado a três fatores: 1) Resiliência, capacidade das pessoas transporem e enfrentarem dificuldades, frustrações e estresses comuns ao trabalho; 2) Insight: processo de como as pessoas percebem a si próprias e os seus papéis profissionais e definem com clareza suas metas de carreira; 3) Identidade, identificação de um profissional com a sua carreira, que resulta em afetividade e comprometimento.

Carson & Bedeian (1994) apresentaram o modelo de comprometimento com a carreira, composto de três fatores: a) Identificação com a carreira (envolvimento emocional do sujeito com a sua área de trabalho); b) Planejamento (desenvolver e alcançar metas profissionais); c) Resiliência (para o enfrentamento das adversidades e frustrações inerentes à carreira).

Entrincheiramento na carreira

Para Magalhães (2008), o conceito de entrincheiramento surge como resposta aos questionamentos sobre as razões e as particularidades que levam um indivíduo que não se identifica com a sua ocupação/carreira, a não mudar a sua situação. Carson & Bedeian, (1995) defendem que entrincheiramento na carreira se refere à situação de permanecer em uma mesma linha de trabalho ou carreira por acreditar em falta de opções, pela sensação de possíveis perdas de investimentos já realizados no cargo em que o indivíduo se encontra ou pela percepção de um preço emocional muito alto a pagar em relação a uma possível mudança.

A expressão entrincheiramento de carreira significa a imobilização do trabalhador em determinada posição ocupacional devido à percepção de limitação de alternativas de carreira, à evitação da perda de investimentos e a custos emocionais associados à mudança de ocupação. Trabalhador entrincheirado não permanece na organização nem continua na carreira porque deseja, mas sim por que necessita de segurança ou garantia de estabilidade. Estar entrincheirado significa estar em um local de trabalho ou carreira em que não se satisfaz completamente. Menezes & Bastos (2009) indicam que nem toda a pessoa que permanece na organização está de fato comprometida com ela. O salário e ganhos profissionais, por exemplo, pode ser uma das situações que levam o indivíduo ao entrincheiramento de carreira.

Os trabalhadores entrincheirados continuam a realizar seu trabalho, mesmo sem se identificarem com a atividade laboral realizada. O termo entrincheiramento tem relação com o envolvimento do trabalhador a uma dada instituição/empresa, carreira isto é, com a sua decisão de permanecer na empresa, ou na carreira não por uma identificação com o trabalho que realiza, mas sim porque considera não ter outra alternativa de emprego, ou porque tem receio/temor de perder o suprimento das necessidades pessoais e familiares que este emprego lhe proporciona ou ainda devido aos investimentos já realizados para estar na carreira, de acordo com Carson, Carson & Bedeian (1995), o entrincheiramento resulta de três categorias de fatores: investimentos na carreira, custos emocionais e falta de alternativas de carreira. Os investimentos incluem o tempo, dinheiro e esforço necessários à obtenção de habilidades específicas e credenciais educacionais, assim como o salário, posição e outros aspectos. O acúmulo de investimentos numa linha de carreira (tempo, treinamentos, relações sociais) gera recompensas materiais e sociais, e resulta no desejo de preservar estes benefícios e evitar os custos emocionais de uma mudança nesta situação. E a falta de alternativas refere-se à percepção da restrição de oportunidades de crescimento e/ou mudança na carreira (Magalhães, 2008).

Assim, o trabalhador entrincheirado não permanece na organização nem continua na carreira porque deseja, mas sim porque necessita de segurança ou garantia de estabilidade. Estar entrincheirado significa estar em um local de trabalho ou carreira em que não o satisfaz completamente. Bastos (2009) indica que nem toda pessoa que permanece na organização está de fato comprometida com ela, o que também vale quando tratamos de carreira. A escolha do salário e ganhos profissionais, por exemplo, é tida como uma das situações que levam o indivíduo ao entrincheiramento de carreira

Carson et al (1995), indicaram como características do indivíduo entrincheirado: desejo de evitar estigma social; medo de que a idade e habilidades específicas limitem uma boa recolocação; falta de desejo de deixar privilégios já adquiridos; medo de perder com a troca; ou seja, o ceticismo sobre o potencial de ganhos financeiros fora da posição atual. O indivíduo entrincheirado é aquele que sente preso a instituição ou a sua carreira. O fato de o trabalhador entrincheirado buscar, em sua organização, a trincheira como um meio de proteção, segurança, estabilidade e evitar perdas materiais indica que esse vínculo inclui uma necessidade e não um desejo ou afeto (Pinho et al., 2015).

Estudos mostram que tanto o tempo de permanência na carreira ou cargo em que o indivíduo se encontra, quanto a idade do mesmo possuem uma correlação favorável e positiva ao entrincheiramento. E que o entrincheiramento paralisa o indivíduo e o coloca em uma posição estática, totalmente adverso a mudanças (Carson, Carson & Bedeian 1995).

Para Carson et al. (1995) o conceito de entrincheiramento de carreira compões 3 dimensões: **Investimentos na carreira**; esta dimensão refere-se a investimentos já realizados e/ou tempo dedicado a treinamentos por exemplo, percebe-se que aquele indivíduo que está na mesma empresa, cargo ou carreira por mais tempo, tende a estar mais entrincheirado em caso de oferta de mudanças ou apresenta, uma insatisfação pessoal em relação a própria carreira.

Quanto mais alto o grau de conhecimento que a carreira demanda, mais alto será o nível de entrincheiramento.

Custos emocionais: refere-se a questões psicológicas e sociais relacionadas a mudança. Medo da perda de reconhecimento social, perda de convívio com companheiros de trabalho, distanciamento da área de atuação. Nesta categoria notou-se como fator de entrincheiramento aquelas situações em que o indivíduo poderá ter um cargo hierárquico mais alto ou envolvimento profundo com a carreira/empresa por exemplo.

Limitação das alternativas: refere-se à percepção de poucas opções fora do contexto da área de atuação. Investimentos voltados apenas para a área de atuação específica faz com que se perca oportunidades de mudança provoca numa restrição de conhecimento ao indivíduo. Percebe -se que quanto maior o tempo profissional atuante na carreira mais difícil sua percepção e capacidade de aproveitamento dos conhecimentos especializados adquiridos serem aproveitados em uma nova área de atuação. Isto porque todo seu conhecimento foi adquirido na linha de trabalho atuante, ficando mais difícil a mudança o que proporciona o entrincheiramento. Logo, quanto mais tempo atua-se em determinada área, maior a identificação deste conceito.

Qualquer destas variáveis podem gerar impactos positivos ou negativos tanto ao indivíduo como à organização a qual ele pertence ou venha a pertencer.

É possível visualizar através da figura 12, como ocorre o entrincheiramento de carreira proposto por Carson et al. (1995).

Figura 12.

Modelo de Entrincheiramento de Carreira: traduzida por Carson et al. (1995)



Os estudos sobre entrincheiramento surgiram com o artigo publicado por Carson et al. (1995) que o define como a tendência do indivíduo em permanecer em sua profissão devido aos investimentos efetuados, aos custos emocionais ligados à mudança e à percepção de poucas alternativas fora do seu campo de atuação. O primeiro trabalho realizado no Brasil discutindo o construto entrincheiramento foi publicado por Baiocchi e Magalhães (2004), que pesquisaram a relação do entrincheiramento na carreira, comprometimento e motivação vital, não encontrando relações significativas entre entrincheiramento e planejamento de carreira. A versão brasileira da medida de entrincheiramento na carreira com a estrutura tridimensional de Carson, Carson & Bedeian (1995) foi validada por (Magalhães, 2008) apresentou qualidades psicométricas adequadas.

Vários outros estudos sobre o fenômeno do entrincheiramento têm sido realizados (Baiocchi & Magalhães, 2004; Magalhães & Gomes, 2007; Porto, Pilati, 2010; Rowe & Bastos, 2011; Carvalho, Alves, Peixoto & Bastos, 2011; camara et al., 2015; Balsan et al., 2016; 2018; Milhome & Rowe, 2018; Menezes & Silva et al., 2018; Formiga et al, 2018; Rodrigues, 2009; Rodrigues & Bastos, 2011). Os estudos mencionados falam da possibilidade de estabilização,

aprisionamento, proporcionada pela viabilidade da estabilidade do “emprego”, assim o trabalhador assume os riscos inerentes a sua permanência no concurso público.

Método

A pesquisa é caracterizada como sendo quantitativo, extensivo de corte transversal e de caráter exploratório. Buscou analisar diferentes padrões de vínculos com a carreira (comprometimento e entrincheiramento). Teve como finalidade possibilitar maior compreensão dos fatos e situações que impactam na dinâmica dos vínculos de comprometimento e entrincheiramento com a função dos professores do ensino secundário em Cabo Verde.

Instrumentos (descritos na secção sobre Metodologia)

Serão utilizados os seguintes instrumentos:

- a) *Escala de vínculo com a carreira,*
- b) *Questionário Sociodemográfico e Ocupacional,*

Procedimentos de análises de dados

As etapas do procedimento da análise de dados foram realizadas no *software* Spss versão 25.0 e Jasp 0. 16.0.4 e R versão 4.1.3 (R Core Team , 2022). Em um primeiro momento, buscou-se investigar se existem diferenças entre grupos categorizados por variáveis sociodemográficas e ocupacionais, em relação ao Vínculo com a carreira, (Entrincheiramento e Comprometimento). Para as variáveis com mais de dois níveis, foram realizadas análises de variância de uma via (ANOVA-*One Way*). Testes *post hoc* foram realizados entre todas as condições utilizando testes *t* pareados, com a correção de Bonferroni. Para variáveis com dois níveis, foram realizados testes *t* de *Student* para amostras independentes. Um nível de significância de 5% foi adotado para todas as comparações estatísticas. A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene.

Para avaliar o agrupamento dos professores em grupos classificados de acordo com o vínculo com a carreira, foram realizadas análises de *cluster* utilizando os escores de Comprometimento e Entrincamento dos participantes. Antes de realizar as análises, os dados foram padronizados (média 0 e desvio padrão 1) para uniformizar as unidades das escalas. Para extrair uma sugestão inicial de um número apropriado de *clusters*, foi utilizado o método de *clustering* hierárquico com auxílio do pacote *factoextra* versão 1.0.7.999 (Kassambara & Mundt, 2020). Utilizou-se como medida de similaridade a distância Euclidiana quadrada e o método de Ward de aglomeração. A estabilidade da solução de *clusters* foi avaliada por meio de reamostragem *bootstrap* utilizando o coeficiente de *Jaccard* e 1000 interações, com o pacote *fpc* versão 2.2.9 (Hennig, 2020). Após determinar o número de *clusters* e seus centróides, foi realizada uma nova análise de *cluster* com o método *K-means* para otimizar os resultados (Milligan, 1980). Por fim, foram testados modelos de regressão logística com o objetivo de investigar se havia diferença entre os *clusters* em relação às variáveis sociodemográficas e ocupacionais categóricas. Para verificar a diferença entre os *clusters* em relação às escalas de vínculo com a carreira, foram realizadas análises de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) com testes post-hoc com a correção de Bonferroni e qui-quadrado de aderência.

Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados em dois segmentos. No primeiro, são apresentados os dados descritivos dos níveis de vínculo dos docentes com a carreira. Explora-se, também, os níveis de correlação entre esses diferentes vínculos. No segundo segmento, são apresentados os perfis dos vínculos gerados a partir da análise de *cluster* (identificando-se grupos de docentes que se assemelham em termos dos tipos de vínculo que se estabelecem com sua carreira), para isso dividiu-se a amostra em quadro grupos; assim como as principais características pessoais e ocupacionais que identificam os seus membros. Por fim será

apresentado a análise da relação existente entre os grupos dos professores e as variáveis sociodemográficas e ocupacionais, assim com a sua relação com as dimensões dos vínculos.

Estatísticas Descritivas dos níveis de vínculo com a carreira dos professores

A análise descritiva feita do Vínculo com a carreira dos professores por cada dimensão apresenta uma diferença maior a nível estatístico quando comparamos as médias e os desvios padrão de cada uma das dimensões do comprometimento e de entrincheiramento com a carreira, percebe-se pela análise dos resultados que os professores apresentam de uma forma geral um maior escore de comprometimento a nível de Planejamento (5,45), e menor a nível de resiliência com escore médio de (3,86), comparativamente as demais dimensões, com um elevado grau de desvio-padrão (DP=2,18), o que demonstra maior heterogeneidade no grupo. Os docentes apresentam também um menor nível de entrincheiramento com a carreira a nível emocional, com o escore médio situado em (3,82), embora apresente maior variação entre os respondentes, como mostra o valor do desvio-padrão médio (DP=1,05). Todos os resultados das Médias e dos Desvios padrão estão apresentados na tabela 6.

Tabela 6.

Análise descritiva das dimensões do Vínculo com a carreira.

Variável	Média	DP
Comprometimento com a Carreira Carson (Total)	4,70	0,59
Resiliência	3,86	2,18
Planejamento	5,45	1,28
Identidade	4,78	0,89
Entrincheiramento com a Carreira Carson	4,06	0,87
Entrincheiramento com a carreira Falta de Alternativa	4,11	0,14
Entrincheiramento com a carreira Investimentos	4,24	1,29
Entrincheiramento com a carreira Custos Emocionais	3,82	1,05

Fonte: Elaborada pela autora

A seguir serão apresentadas as tabelas 7 e 8 com as médias e Desvios padrão das análises representativas dos vínculos com a carreira (comprometimento e entrincheiramento escore total), divididas por variáveis sociodemográficas e ocupacionais. Destas análises pode

se afirmar que os homens deste estudo apresentam um maior nível de vinculação com a carreira, quando comparado com as mulheres.

Tabela7.

Níveis de relação do vínculo com a carreira e as variáveis sócio demográficas (teste t)

	Entrincheiramento						Comprometimento					
	Média	Desvio Patrão	Níveis de relação				Média	Desvio Patrão	Níveis de relação			
			Df	T	p	η^2			Df	T	p	η^2
Ter filhos												
Não	4,50	0,90	(220)	5,82	0,02	0,79	4,78	0,80	(220)	0,37	0,54	0,05
Sim	4,01	0,87					4,69	0,57				
Gênero												
Feminino	3,99	0,85	(220)	1,00	0,32	0,13	4,65	0,57	(220)	1,24	0,27	0,17
Masculino	4,11	0,90					4,74	0,62				
Local de Residência												
Cidade Capital/Urbano	4,04	0,89	(220)	0,20	0,66	0,03	4,73	0,59	(220)	1,31	0,25	0,18
Cidade Interior	4,10	0,86					4,64	0,61				
Localização da escola												
Escola do interior	4,12	0,87	(220)	0,86	0,35	0,012	4,70	0,60	(220)	0,01	0,91	0,00
Escola urbana	4,01	0,89					4,71	0,60				
Cargo de chefia												
Não	4,02	0,91	(220)	0,27	0,60	0,04	4,69	0,57	(220)	0,06	0,80	0,01
Sim	4,08	0,86					4,71	0,61				

Nota. Soma dos quadrados Tipo

Tabela 7.*Níveis de relação do vínculo com a carreira e as variáveis sócio demográficas (ANOVA).*

	Entrincheiramento						Comprometimento					
	Média	DP	Níveis de relação				Média	DP	Níveis de relação			
			Df	F	p	η^2			Df	f	p	η^2
Idade												
18-25	5,00	0,17					5,22	0,79				
26-35	3,72	0,78	3(218)	8,26	<0,001	0,102	4,64	0,63				
36-50	4,18	0,81					4,77	0,57	3(218)	2,97	0,33	0,039
51-65	4,53	1,21					4,42	0,49				
Estado civil												
Casado	4,15	0,95					4,75	0,61				
Solteiro	4,03	0,88	2(219)	0,52	0,59	0,005	4,70	0,62	2(219)	0,500	0,61	0,005
Outros	3,99	0,74					4,62	0,49				
Tempo de serviço												
Diversificação	4,01	0,84					4,72	0,60				
Entrada	4,15	1,10					4,80	0,65				
Estabilização	3,79	0,84	3(218)	3,08	0,03	0,041	4,45	0,51	3(218)	1,19	0,31	0,016
Serenidade	4,56	0,86					4,63	0,56				
Carga horária semanal												
14-4	4,43	0,99					4,83	0,64				
20-15	4,02	0,87		1,96	0,14	0,029	4,69	0,61	2(219)	0,50	0,61	0,028
21-28	4,03	0,85	2(219)				4,69	0,57				
Ciclo de lecionação												
1º Ciclo	4,29	0,92					4,72	0,64				
2º Ciclo	3,99	0,81	2(219)	1,21	0,21	0,014	4,67	0,59	2(219)	0,18	0,83	0,02
1º e 2º Ciclo	4,03	0,90					4,72	0,59				
Tipo de Vínculo												
Contrato a termo	3,73	1,04					4,66	0,60				
Contrato tempo indeterminado	3,72	0,75	2(219)	3,33	0,04	0,030	4,68	0,61	2(219)	0,07	0,93	0,001
Quadro efetivo	4,13	0,86					4,71	0,60				
Habilitações acadêmicas												
12º ano	5,14	0,13					5,64	0,17				
Bacharel	4,30	0,76					4,84	0,45				
Complemento licenciatura	3,75	0					4,75	0				
Licenciatura via ensino	3,99	0,89	6(215)	1,40	0,22	0,013	4,66	0,57	6(215)	2,47	0,02	0,010
Licenciatura via técnica	4,04	0,87					4,57	0,64				
Mestrado	4,10	0,99					4,81	0,83				
Pós-graduação	4,58	0,59					5,46	0,77				

Em relação a idade percebe-se que os indivíduos mais jovens apresentam um escore maior quanto ao vínculo com a carreira quando comparado com os de idade mais avançadas. Os casados também apresentaram uma média maior quando comparado com os demais estados Civil, assim como os que não têm filho em relação aos que têm. No que se refere a residência

como se apresenta na tabela 7, os que moram na cidade apresentaram um nível maior da média no que tange a escala de Comprometimento com a Carreira, enquanto os que residem no interior apresentaram um nível maior da média com a escala de entrincheiramento. A localização da escola segue a mesma sequência de análise apresentada para a residência dos professores. Os professores com vínculo definitivo apresentam maior escore tanto no nível de comprometimento como de entrincheiramento quando comparada com os demais. Em relação ao tempo de serviço a análise dos dados nos permite afirmar que, os professores que estão no início da sua carreira apresentam maior escore de comprometimento quando comparado com os que estão nos deferentes níveis, e os que estão no fim da carreira apresentam maior nível de Entincheiramento. Por fim os professores que desempenham cargo de chefia neste estudo, apresentaram uma média mais alta a nível da escala de Comprometimento e de entrincheiramento com a Carreira de Carson, enquanto os que não fizeram parte da chefia apresentaram um nível mais alto de Comprometimento com a Carreira na escala.

Análise da relação existente entre os vínculos com a carreira e as variáveis sociodemográficas e ocupacionais.

O resultado das Análises de Variância indicou que foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre faixas etárias em relação aos níveis de Comprometimento ($F(3,218) = 2,97, p = 0,03; \eta^2=0,039$) e de Entincheiramento ($F(3,218) = 8,26, p < 0,001; \eta^2= 0,102$). Testes post-hoc com correção de Bonferroni, na tapela 9, indicaram que professores de 26 a 35 anos apresentaram menores níveis de Entincheiramento com a carreira do que professores de 36 a 50 anos ($b = -0,46, t(218) = -3,75, p < 0,001, d = -0,55 [-0,84; -0,25]$) e do que professores de 51 a 65 anos ($b = -0,81, t(218) = -3,78, p < 0,001, d = -0,97 [-1,48; -0,46]$). Ademais, foram encontradas diferenças nos níveis de Entincheiramento por tempo de serviço ($F(3,218) = 3,08, p = 0,03$). Professores no estágio Diversificação apresentaram menos Entincheiramento com a carreira do que professores no estágio Serenidade ($b = -0,55, t(218) = -2,76, p = 0,04, d = -0,64 [-1,10; -0,18]$). Por fim, embora tenham sido encontradas diferenças

globais nos níveis de Entrincheiramento para o tipo de vínculo ($F(2,219) = 3,33, p = 0,04$) e nos níveis de Comprometimento para habilitações acadêmicas ($F(3,218) = 2,47, p = 0,02$) e idade ($F(3,218) = 2,97, p = 0,03$), os testes post-hoc com correção de Bonferroni não indicaram diferenças nas comparações pareadas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos formados pelas variáveis Carga Horária Semanal e Estado Civil para as duas sub escalas de *vínculo* o comprometimento e o entrincheiramento. Conforme os dados apresentados na tabela 16. Embora Irving et al. (1997) informam terem encontrado diferença em relação ao gênero nos seus estudos, nesse resultado os homens tendem a apresentar maiores níveis de comprometimento com a carreira do que as mulheres, e reporta não terem encontrado relação entre nível educacional com comprometimento na carreira. Mas, Colarelli; Colarelli & Bishop (1990) encontraram correlação significativa entre educação e comprometimento com a carreira, indicando que níveis mais altos de educação propiciam mais flexibilidade para mudança de carreira do que treinamentos mais curtos e especializados. Nesta mesma linha Goulet & Singh (2002) afirmam que existe uma relação positiva de comprometimento com a carreira com nível educacional e hierarquia (natureza) do cargo e tempo de permanência na organização. Scheible & Bastos (2006) demonstram nos seus estudos que elevada escolaridade associa-se a níveis mais fortes de comprometimento com a carreira e fracos de entrincheiramento com a carreira e que os homens tendem a apresentar maiores níveis de entrincheiramento na carreira do que as mulheres. Já Kidd & Green (2006) nos seus estudos não encontraram nenhuma relação significativa /entre as variáveis gênero com as dimensões do comprometimento com a carreira: resiliência, identidade e planejamento de carreira. Na meta-análise de comprometimento com a carreira, feito por Lee et al. (2000) foi encontrado pouca relação entre as variáveis demográficas (gênero $r = 0,008$; tempo na organização $r = 0,088$; tempo na carreira $r = 0,054$; educação $r = 0,034$; estado civil $r = 0,009$; número de dependentes $r = - 0,010$; renda $r = 0,173$) e vínculo. Rowe (2008) no seu estudo apresenta a

busca de desenvolvimento de habilidades pessoais como variáveis que têm correlação positiva com o vínculo com a carreira, como correlação negativa a rotatividade e a intenção de abandonar a carreira

O teste de diferença de médias para grupos independentes indicou que professores Sem filhos apresentaram escores mais altos do que professores Com filhos em relação aos níveis de Entrincheiramento com a carreira (*Sem filhos*: $M = 4,50$, $DP = 0,90$; *com filhos*: $M = 4,01$, $DP = 0,87$; $t(220) = 8,90$, $p < 0,001$, $d = 1,20 [0,91;1,49]$). Foi observado um tamanho de efeito grande para as **diferenças de médias (Cohen, 2013)**.

Tabela 8.
Comparações Post Hoc Games-Howell – Idade.

Comparação	Diferença média	95 % IC para diferença média		SE	t	df	P	
		Inferior	Superior					
18-25 - 26-35	1.283	0.845	1.721	0.131	9.760	6.828	< .001	***
18-25 - 36-50	0.825	0.377	1.272	0.121	6.824	4.946	0.004	**
18-25 - 51-65	0.469	-0.353	1.291	0.294	1.598	19.988	0.402	
26-35 - 36-50	-0.458	-0.758	-0.158	0.116	-3.965	163.850	< .001	***
26-35 - 51-65	-0.814	-1.623	-0.004	0.292	-2.791	21.889	0.049	*
36-50 - 51-65	-0.355	-1.156	0.446	0.287	-1.238	20.570	0.610	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ Nota. Results based on uncorrected means

Caraterização do perfil de vínculo com a carreira dos professores por cluster

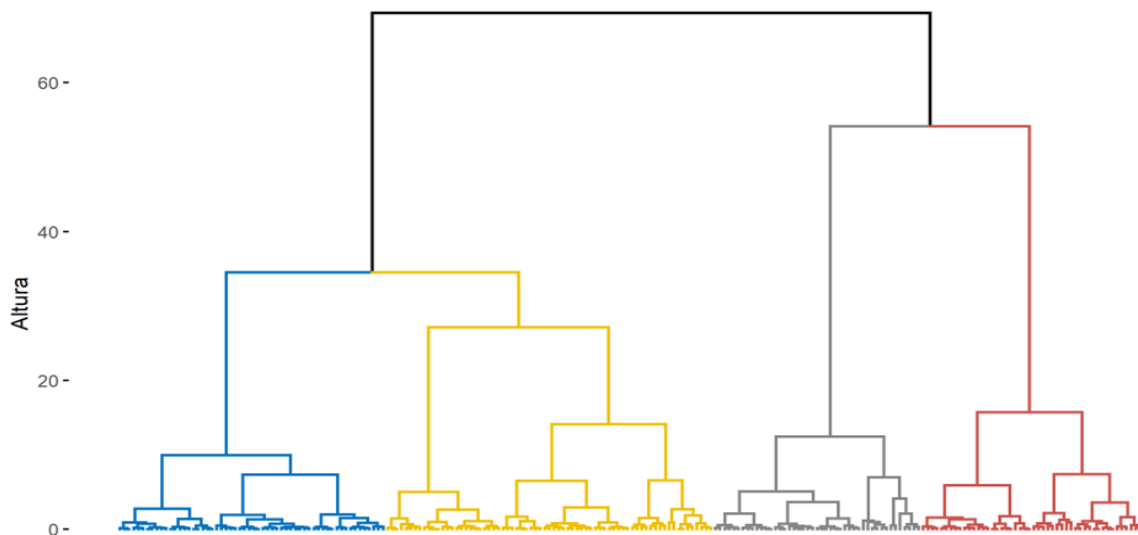
Para a efetivação do agrupamento e consequentemente da caraterização dos perfis dos professores deste estudo, procedeu-se a análise de *cluster*.

Determinando o número de clusters por Análise hierárquica

Para avaliar a estabilidade dos *clusters* gerados, foi realizado um procedimento de reamostragem seguindo as seguintes etapas: 1) os dados foram aglomerados em *clusters*; 2) um

novo conjunto de dados foi gerado por amostragem com reposição a partir da amostra original, e foi realizado um novo procedimento de aglomeração; 3) avaliou-se a similaridade dos clusters gerados originalmente e por reamostragem através do coeficiente máximo de *Jaccard* conforme a figura 13. Quando o coeficiente máximo é menor do que 0,5, o cluster original é considerado dissolvido, isto é, não aparece na nova análise e é considerado como um cluster não-real; 4) os procedimentos 2 e 3 foram repetidos 1000 vezes. Por fim, foi calculada a estabilidade de cada *cluster* original por meio da média de seu coeficiente de *Jaccard* ao longo de todas as iterações. Clusters com valores de estabilidade acima de 0,85 podem ser considerados altamente estáveis (Mount & Zumel, 2019).

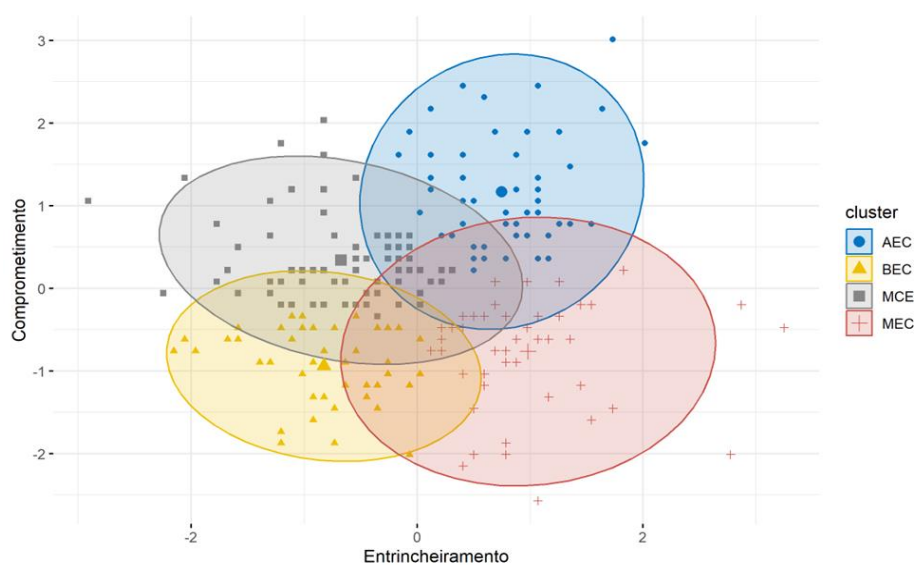
Figura 13.
Dendrograma de Clusters obtido pelo método Hierárquico



Análise com o algoritmo K-means

Os resultados demonstraram que os clusters apresentaram níveis moderados de estabilidade: BEC = 0,62, MEC = 0,75, MCE = 0,52 e AEC = 0,64. Deste modo, procedeu-se para a análise método *K-means* assumindo a existência de quatro *clusters*, conforme apresentado na figura 14.

Figura 14.
Clusters obtidos com o método K-means



Os eixos vertical e horizontal da análise do *algoritmo K-means* apresentam os escores padronizados de Comprometimento e Entrincheiramento respetivamente. Legenda: 1-AEC = Alto Entrincheiramento e Alto Comprometimento, 2-BEC = Baixo Entrincheiramento e Baixo Comprometimento, 3- MCE = Mais Comprometimento do que Entrincheiramento, 4-MEC = Mais Entrincheiramento do que Comprometimento.

Determinando o número de clusters por Dimensões dos Vínculos

A análise de *clusters* identificou quatro padrões de veículos com a carreira, as quais atribuem-se os seguintes rótulos: 1) AEC = Alto Entrincheiramento e Alto Comprometimento, 2) BEC = Baixo Entrincheiramento e Baixo Comprometimento, 3) MCE = Mais Comprometimento do que Entrincheiramento, 4) MEC = Mais Entrincheiramento do que Comprometimento. Para efeito de uma melhor visualização os resultados das médias e desvios

padrão em relação os níveis de vínculo que constituem cada grupo, são apresentados nas Figuras 15 e 16.

Figura 15.

Percentual dos professores por padrão vínculo com a carreira

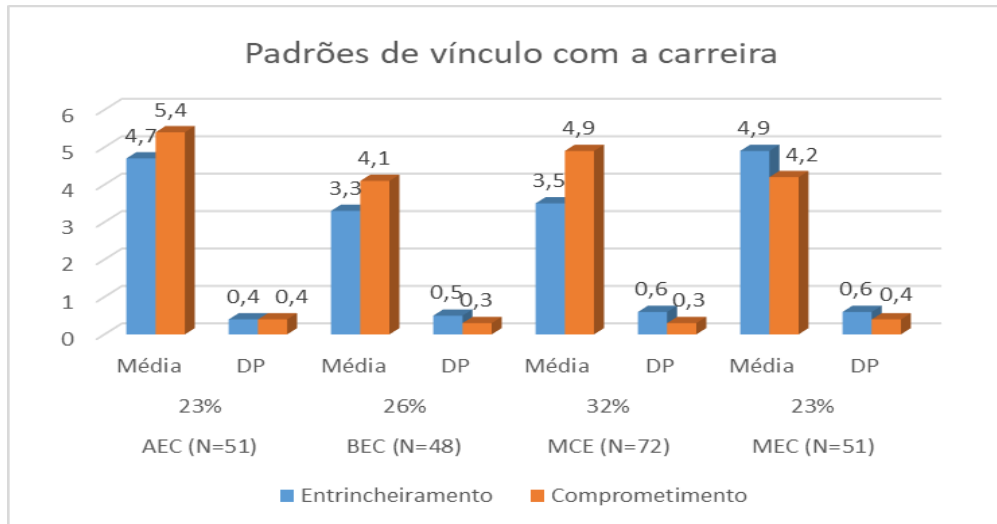
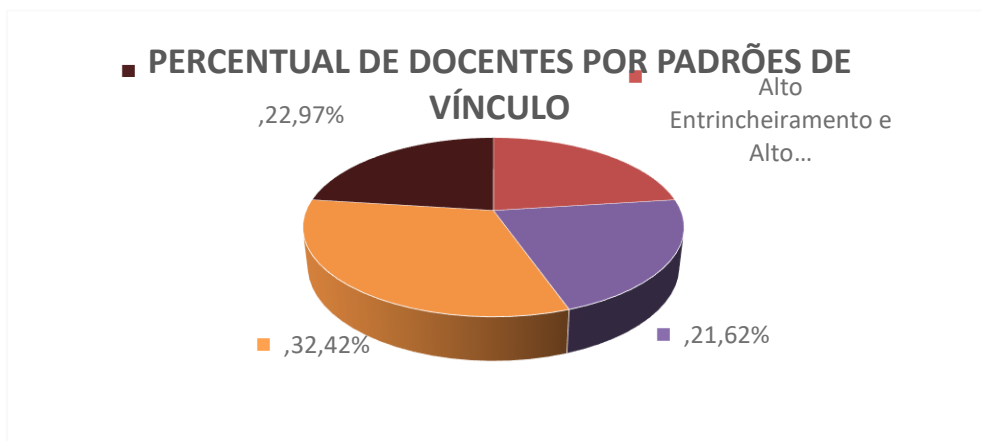


Figura 16.

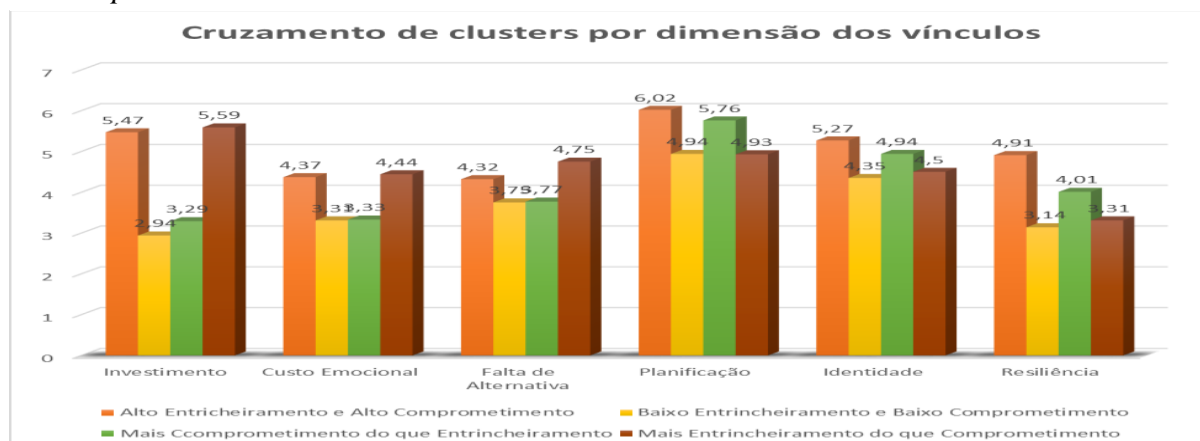
Cluster por dimensão do vínculo com a carreira docente



A figura 17 que descrevem os valores das Médias e dos DP e todos as dimensões e subdimensões e por cada vínculo e perfil dos professores deste estudo.

Figura 17.

Cluster por dimensão do vínculo com a carreira docente.



De uma forma geral, é possível observar que os docentes apresentam um bom nível de comprometimento com a sua carreira. Analisando a relação entre comprometimento e entrincheimento dos professores nos grupos, é possível perceber que os quatro perfis identificados revelam diferenças estatisticamente significativas entre as medidas dos vínculos, para todas as dimensões, ou seja, os grupos se diferenciam em relação ao escore Z padronizado de vínculo com a carreira conforme apresentado na tabela 10.

Tabela 9.

Escores Médios de vínculo com a carreira docente por cada dimensão.

Dimensões dos vínculos	Df	F	P	η^2
COMPROMETIMENTO	3 (218)	155	< ,001	0,681
COMPROMETIMENTO IDENTIDADE	3 (218)	13,24	< ,001	0,154
COMPROMETIMENTO PLANEJAMENTO	3 (218)	11,58	< ,001	0,137
COMPROMETIMENTO RESILIÊNCIA	3 (218)	18,73	< ,001	0,205
ENTRINCHEIRAMENTO	3 (217)	134	< ,001	0,648
ENTRINCHEIRAMENTO / INVESTIMENTOS	/ 3 (218)	71,95	< ,001	0,498
ENTRINCHEIRAMENTO / EMOCIONAIS	3 (218)	27,52	< ,001	0,275
ENTRINCHEIRAMENTO / FALTA ALTERNATIVA	3 (218)	10,74	< ,001	0,129

Em relação ao comprometimento com a carreira os grupos demonstraram na análise de variância um bom nível de significância, ou seja, os 4 grupos se diferenciam em relação ao

escore Z padronizado deste vínculo com a carreira, conforme apresentado na tabela 10. O mesmo acontece em relação a comparação de diferença das médias e análise da variância no entrincheiramento com a carreira.

A análise da tabela, nos permite afirmar que, de fato, o grupo 1 tem diferenças em relação aos grupos 2, 3 e 4 em relação ao perfil dos do vínculo com a carreira docente. Os 4 perfis identificados revelam diferenças estatísticas significativas entre as medidas do vínculo com a carreira, quando dividido por dimensões de comprometimento e de entrincheiramento, a análise de variância revelou nível de significância $p < 0,000$, conforme apresentado nas tabelas e 10. A tabela 11 mostra o resultado das Análises de Variância onde indica que foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os clusters em relação aos níveis de Comprometimento ($F(3,218) = 155, p < 0,001, \eta^2 = 0,681$) e de Entrincheiramento ($F(3,217) = 134, p < 0,001, \eta^2 = 0,648$). Testes post-hoc com correção de Bonferroni, conforme apresentado nas tabelas 12 e 13, indicaram que professores do cluster AEC apresentaram maiores níveis de Entrincheiramento com a carreira do que professores do cluster BEC ($b = 1,138, t(218) = 13,2, p < 0,001, d = 2,64$) e do que professores do cluster MCE ($b = 1,253, t(218) = 13,03, p < 0,001, d = 2,38$). Também se verificou que professores do cluster MCE estiveram mais Entrincheirados do que professores do cluster BEC ($b = 1,59, t(218) = 15,05, p < 0,001, d = 3,03$) e do cluster MCE ($b = 1,457, t(218) = 15,16, p < 0,001, d = 2,77$). Os professores do cluster AEC apresentaram níveis de Comprometimento significativamente maiores do que todos os outros clusters: BEC ($b = 1,26, t(218) = 18,4, p < 0,001, d = 3,71$), MCE ($b = 0,495, t(218) = 7,96, p < 0,001, d = 1,46$) e MEC ($b = 1,155, t(218) = 17,7, p < 0,001, d = 3,40$). Por fim, professores do cluster MCE estiveram mais Comprometidos do que professores do cluster BEC ($b = 0,764, t(218) = 12,7, p < 0,001, d = 2,25$) e do cluster MCE ($b = 0,66, t(218) = 10,61, p < 0,001, d = 1,94$). O que era de se esperar uma vez que os grupos são formados pelos professores com mesmo perfil de vínculo com a carreira.

Tabela 10.*Comparação das Médias nos Grupos para Entrincheiramento*

			Diferença de médias	EP	Df	t	p _{bonferroni}	Cohen's d
AEC	-	BEC	1,39	0,1056	218	13,12	< .001	2,638
	-	MCE	1,25	0,0961	218	13,03	< .001	2,385
	-	MEC	-0,20	0,1040	218	-1,96	0.305	-0,389
BEC	-	MCE	-0,13	0,0979	218	-1,36	1.000	-0,253
	-	MEC	-1,59	0,1056	218	-15,05	< .001	-3,027
MCE	-	MEC	-1,46	0,0961	218	-15,16	< .001	-2,774

Teste de post-hoc para Entrincheiramento

Tabela 11.*Comparação das Médias nos Grupos para Comprometimento.*

			Diferença de médias	EP	df	T	p _{bonferroni}	Cohen's d
AEC	-	BEC	1,26	0,0683	218	18,4	< .001	3,708
	-	MCE	0,49	0,0622	218	7,96	< .001	1,458
	-	MEC	1,16	0,0673	218	17,17	< .001	3,400
BEC	-	MCE	-0,76	0,0633	218	-12,07	< .001	-2,250
	-	MEC	-0,10	0,0683	218	-1,53	0.766	-0,307
MCE	-	MEC	0,66	0,0622	218	10,61	< .001	1,943

Teste de post-hoc para Comprometimento

Os perfis de vínculo com a carreira dos professores e suas características pessoais e ocupacionais.

O grupo 1- denominado de AEC = Alto Entrincheiramento e Alto Comprometimento, representa 23 % da amostra estudada, O grupo 2, BEC = Baixo Entrincheiramento e Baixo Comprometimento, é formado por 26% da amostra e representa o menor número dos professores desta pesquisa.

O grupo 3 - MCE = Mais Comprometimento do que Entrincheiramento, representa 32% da amostra comporta maior número de professores representados nesta pesquisa e seus

integrantes apresentam scores positivos de comprometimento com a carreira. Pode-se dizer que é formado por docentes que estão comprometidos com a sua carreira. O grupo 4 MEC- Mais Entrincheiramento do que Comprometimento, representa 23 % da amostra comparativamente com a média, pode se dizer que, este é o grupo dos entrincheirados, demonstrando claramente, em relação à média da amostra, um descompromisso com a carreira. Ainda em relação à Média e DP, pode se dizer que grupo 1 = AEC tem um escore médio de comprometimento com a carreira maior (M = 5,4) e de entrincheiramento M= 4,7, do que os demais grupos, e apresenta maior divergência com os grupos 3= MCE e 4 = MEC, com DP=0,6. O grupo 2 = BEC (N=48) teve escore baixo tanto no comprometido (M= 4,1), como no entrincheiramento M=3,3). Conforme apresentado na tabela 22 e nas figuras 7 e 8. É de se salientar que não foi encontrado uma divergência grande entre os grupos, quando se compara os DP.

Em termos de características pessoais e ocupacionais, o grupo 1 (AEC) pode ser classificado como maioritariamente masculino, (62,7%), sendo em sua maioria solteiro (52,9%), com filhos (86,3%). Com idade compreendida entre os 36-50 anos 74,5% e residentes em cidade da Praia (74,5%). Esses professores na sua maioria têm um vínculo definitivo com a organização (86,3%) são quadros definitivos, com grau de licenciatura numa área técnica e com complemento de licenciatura 49%, em relação a distribuição por nível de lecionação a concentração recai nos professores que trabalham com os dois ciclos (49%). Vale acrescentar que 58,8%, desses docentes trabalham nas escolas localizadas na cidade da Praia e ocupam algum cargo de gestão e se encontram na fase de diversificação da sua carreira correspondendo a 76,5%.

Em relação ao grupo 2 (BEC) pode ser classificado como maioritariamente masculino (54,2%), com a idade situada entre os 26 e 35 anos (47,9%), sendo em sua maioria solteiro (50,0%), com filhos (91,7%) e residentes na cidade da Praia (70,8, %). Esses professores a sua maioria têm um vínculo definitivo com a organização (83,3%), se encontra na fase de

diversificação da carreira, (75,0%) são habilitados com licenciatura via ensino (66,7%) e trabalham com os dois ciclos (49,0%), com uma carga horária semanal que ronda os 15 a 20h (47,9%). Vale acrescentar que em relação a sua distribuição por local de trabalho o grupo se mostra desequilibrada com 70,8%, desses docentes trabalhando nas escolas da cidade da Praia e ocupam algum cargo de gestão (64,6%).

O grupo 3(MCE) é formado por maior número de professores do sexo masculino (54,2%), sendo em sua maioria solteiro (55,6%), com a idade compreendida entre os 36-50 (50%), com filhos (94,4%) e residentes na cidade da Praia (61,1%). Esses professores a sua maioria têm um vínculo definitivo com a organização (76,4%) são quadros definitivos e (58,3%) com licenciatura via ensino (76,4%), trabalham com os dois ciclos, com uma carga horária semanal que ronda os 15 a 20 h (58,3%). Vale acrescentar que (59,6%). Pertencentes a fase de diversificação da carreira (79,2%), desses docentes trabalham nas escolas localizadas na cidade da Praia (52,8%) e ocupam algum cargo de gestão (61,1%).

O quarto grupo (MEC) contém maior número de professores do sexo masculino (60,8%), sendo em sua maioria solteiro (54,9%), com idade compreendido entre 36 e 50 anos (52,9%) com filhos (88,2%) e residentes na cidade da Praia (58,8%). Esses professores a sua maioria têm um vínculo definitivo com a organização 88,2% são quadros definitivos, o grupo pode ser descrito como tendo maior concentração de professores com licenciatura via ensino (72,5%) que trabalham com os dois ciclos (54,9%), que se encontra na fase de diversificação da sua carreira (68,6%). Vale acrescentar que 61%, desses docentes trabalham nas escolas localizadas na cidade da Praia e ocupam algum cargo de gestão (66,7%).

A análise dos resultados feito com o uso dos modelos de regressão logística demonstrou haver diferenças estatisticamente significantes para a variável Idade, quando se verifica possíveis diferenças entre os clusters gerados em relação a variáveis sociodemográficas e ocupacionais como demonstramos na tabela 13.

Tabela 12.

Regressão logística Teste de qui-quadrado das variáveis sociodemográfico e ocupacionais e os tipos de cluster.

Variável	χ^2 (gl)	p-valor
Tens filhos	2,82 (3)	0,421
Idade	30,0 (9)	< 0,001
Gênero	1,35 (3)	0,718
Cargo de chefia	0,435 (3)	0,933
Local de residência	4,67 (3)	0,197
Localização da Escola Atual	5,20 (3)	0,157
Estado civil	1,35 (4)	0,853
Tempo de serviço	10,6 (9)	0,303
Habilitações acadêmicas	26,4 (8)	0,092
Tipo de vínculo empregatício	3,97 (6)	0,680

Embora não existam estudos nacionais que possam servir como parâmetros de comparação com os dados encontrados neste estudo, considerando o fato da homogeneidade da nossa amostra, pode-se afirmar que os professores das escolas públicas em Cabo Verde apresentam um perfil similar entre si. Isto deve-se ao fato de que os mesmos, na sua maioria, formaram na mesma universidade e pertencem ao mesmo nível social. Algumas diferenças encontradas entre os perfis mostram a congruência entre os níveis de vínculo com a carreira, com a situação laboral atualmente vivida no nosso país. Seguindo a análise dos resultados apresentados nas tabelas 14 e 15, sobre a vínculo com a carreira desses professores.

Tabela 13.

Cluster do vínculo com a carreira docente

	AEC (N=51)		BEC (N=48)		MCE (N=72)		MEC (N=51)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Entrincheiramento	4,7	0,4	3,3	0,5	3,5	0,6	4,9	0,6
Comprometimento	5,4	0,4	4,1	0,3	4,9	0,3	4,2	0,4

Tabela 14.*Cluster por dimensão do vínculo com a carreira docente.*

	Investimento		Custo Emocional		Falta de Alternativa		Planificação		Identidade		Resiliência	
	Media	DP	Media	DP	Media	DP	Media	DP	Media	DP	Media	DP
AEC	5,47	1,19	4,37	0,87	4,32	0,97	6,02	1,01	5,27	0,76	4,91	1,08
BEC	2,94	1,25	3,31	0,73	3,75	1,03	4,94	1,22	4,35	1,09	3,14	1,33
MCE	3,29	1,34	3,33	0,94	3,77	1,13	5,76	1,10	4,94	0,66	4,01	1,30
MEC	5,59	0,97	4,44	0,91	4,75	1,12	4,93	1,46	4,50	0,83	3,31	1,55

Foram realizados testes de qui-quadrado a fim de verificar possíveis diferenças entre os *clusters* gerados em relação a variáveis sociodemográficas e ocupacionais. Os resultados demonstraram não haver diferenças estatisticamente significantes para a maioria das variáveis avaliadas, com exceção da variável idade do professor, como já foi apresentado na tabela 1

Conclusão

O estudo de vínculo com a carreira docente, demonstrou ser um estudo pertinente para a nossa sociedade, tendo em conta que os resultados encontrados demonstraram claramente que existe um bom nível de comprometimento com a carreira entre os professores do estudo, o que contrapõe a percepção social em relação ao tema.

O objetivo do estudo é analisar o vínculo com a carreira da amostra estudada e identificar qual a relação existe entre esse fenômeno e as variáveis sociodemográficas. Os indicadores obtidos mostram que o vínculo com a carreira ocorre na amostra estudada de uma forma positiva. Embora aparecem casos de entrincheiramentos, o que podemos inferir que estaria ligado, sobretudo pela estabilidade financeira e benefícios que seriam perdidos se o indivíduo deixasse seu emprego.

O resultado das Análises de Variância indicou que diferenças estatisticamente significantes entre faixas etárias em relação aos níveis de Comprometimento e de Enrincheiramento os Testes post-hoc com correção de Bonferroni indicaram que professores de 26 a 35 anos apresentaram menores níveis de Enrincheiramento com a carreira do que professores de 36 a 50 e do que professores de 51 a 65 anos. Os resultados testados através dos modelos de regressão logística demonstraram haver diferenças estatisticamente significantes para a variável Idade entre os clusters. O que nos leva a concluir de que a idade é a única variável que faz a diferença quando analisamos o vínculo com a carreira, conforme a literatura, os profissionais que se encontram no fim da sua carreira tendem a estar, mas enrincheirados dos que estão no início, o que até certo ponto faz algum sentido quando se percebe que ao aproximar do fim da carreira só falta preparar para a reforma.

Foram encontradas diferenças nos níveis de Enrincheiramento por tempo de serviço, (fase de carreira). Professores no estágio Diversificação apresentaram menos Enrincheiramento com a carreira do que professores na fase de Serenidade. Este resultado confirma os achados anteriores sobre a variável idade, uma vez que a fase de carreira analisada neste estudo teve como critério para a sua elaboração o número de anos de serviço, o que estaria intrinsecamente ligado a idade cronológico dos professores. Na fase de serenidade encontram-se os professores com 25-35 anos ou até mais de serviço. Vale ressaltar que em Cabo Verde os professores reformam com 32 anos de serviços.

Foi encontrado diferenças globais nos níveis de Enrincheiramento para o tipo de vínculo e nos níveis de Comprometimento para habilitações acadêmicas, mas como mostraram os testes post-hoc com correção de Bonferroni as diferenças nas comparações pareadas não são relevantes. Com esses dados podemos concluir que a construção do vínculo com a carreira docente dos professores do nosso estudo, está até certo ponto vinculado a sua a contratação deste professor pelo Ministério da Educação, e a sua própria formação, o que para a nossa realidade é uma

certeza construída socialmente, ou seja, todos os professores com formação na área de docência, tem dito oportunidade de fazer a sua carreira nas escolas públicas por via do concurso de recrutamento de pessoal docente.

É de se salientar que o presente estudo se limita a um nível de ensino público e embora haja evidências de que nessas instituições existam condições padrões de carreira e atuação, ainda assim, os resultados devem ser vistos como restritos ao caso estudado. Os resultados indicam também que o estudo do vínculo com a carreira docente deve ser estudado em conjunto com outros vínculos, ou simultaneamente os múltiplos vínculos, como sugerido por Klein et al. (2014).

CAPÍTULO 5: O EFEITO DA FASE E DA ESCOLHA DA CARREIRA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EXPOSIÇÃO A RISCOS PSICOSSOCIAIS E OS VÍNCULOS A COM CARREIRA DOCENTE (COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO).

Introdução

O processo de desenvolvimento de carreira está vinculado a dois fenômenos considerados imprescindíveis para a eficácia e efetivação da carreira proeminente de sucesso, a escolha e o desenvolvimento de carreira. A escolha segundo a maioria dos estudos está vinculada a dois grupos de fatores: a de natureza interna e a externa. O desenvolvimento da carreira está associado a uma sequência. Ela se inicia com a entrada do sujeito no trabalho e termina com a reforma.

A vida do ser humano é marcada por momentos de escolha. A escolha profissional/carreira apresenta-se como sendo a mais importante das escolhas devido a relevância que a profissão sempre teve na nossa sociedade, sendo o trabalho considerado como

atividade humana primordial na sociedade. Autores como Dejours (1987), Codo, Soratto Vasques-Menezes (2004), Antunes, (2006) enfatizam a importância do trabalho na vida do indivíduo. Para Dejours, o trabalho assume um papel estruturante na vida do sujeito embora a dinâmica das organizações muitas vezes é vista como adoecedora. Codo, Soratto e Vasques-Menezes (2004), afirmam que “o trabalho/atividade é tido como fator de construção da individualidade do sujeito, uma vez que ele faz a ligação entre o sujeito e a sociedade. A realização do ser humano muitas vezes está vinculada a atividade laboral, pois é no trabalho que ele aplica o seu potencial, cria, descobre o que é capaz, constrói relação de contribuição e legado. Sua função constituinte da subjetividade promove novas formas identitárias. O trabalho assume centralidade na constituição do autoconceito na vida da maioria das pessoas (Lassance, 2005), mas nem sempre é visto como algo positivo, ele pode desempenhar também um papel destrutivo e patológico na vida do sujeito.

Antunes, (2006) destaca também a importância do trabalho na vida do indivíduo, afirmando que mesmo no contexto da contemporaneidade em que o trabalho enfrenta paradoxos e contradições atribuído na vida do indivíduo, ele permanece como referência central, não só em sua dimensão econômica, mas também em seu universo psicológico, cultural e simbólico (p. 13). Segundo; (Super, 1990; Antunes 2006; Duarte, 2009), na modernidade o trabalho configura-se com uma nova forma, provocadora de novos sujeitos, considerando o sujeito da contemporaneidade como reflexivo e ativo nas escolhas de carreira e construtor de sua vida laboral. A escolha neste sentido passa a assumir um papel importante tanto na efetivação do trabalho como no desenvolvimento de carreira profissional.

Como forma de compreender e dar respostas as demandas atuais do mundo de trabalho, foi desenvolvida por parte da psicologia, novos conceitos de carreira, com uma abordagem mais inclusiva e menos complexa conceitual e culturalmente, que se adapta ao domínio de atuação de qualquer profissional. Para Patton, McMahon, (2014) e Bendasolli (2009), este

conceito de carreira parece ser capaz de mediar distintas dimensões da experiência humana em torno do trabalho. Assim, como o curso de vida de um indivíduo que, diante de uma série de expectativas sociais, busca tratar com essas experiências, de forma a sintonizar o mundo exterior com o seu mundo interior.

Ribeito (2009), cogita que a evolução do constructo carreira acompanha a evolução da própria teoria de Super e colaboradores que a definem como: desenvolvimento vocacional, que seria resultado da interação entre o “processo de desenvolvimento individual ao longo da vida e o contexto interpessoal, sociocultural e ambiental, complexo e mutante que gera uma síntese adaptativa das mudanças individuais e sociais” [...] (p. 207). Nesta ótica de pensamento pode-se caracterizar a escolha da profissão/carreira como sendo um processo complexo por envolver vários fatores o que implica a existência de várias dimensões na análise da mesma. Neste sentido Soares (2002) afirma que a escolha assume um caráter temporal por um lado, por perspectivar o que queremos ser no futuro, por outro lado, nos faz pensar no que fomos ou os nossos progenitores foram. Para além da dimensão temporal, a escolha assume uma outra dimensão a de espontaneidade e liberdade. Esta dimensão fez com que Soares (2002) questionasse a liberdade de escolha das pessoas em relação a sua carreira, afirmando que ela pode ser consciente ou pode estar sob influências externas. A autora afirma ainda que quando possuímos consciência daquilo que nos influencia, a escolha torna-se mais assertiva e viável. A mesma autora considera que somos seres em constantes situações de escolha de modo que passamos por esse processo muitas vezes da infância à vida adulta, das pequenas escolhas às mais complexas que envolvem muitas esferas de nossas vidas como a profissão/carreira. A escolha é algo que ocorre num dado momento da vida do indivíduo; faz parte de um processo que envolve crescimento e reflexão pessoal, levando a um melhor conhecimento das profissões.

Fouad (2006) afirma que a escolha da carreira se encontra relacionada com o nível de conhecimento que o indivíduo possui de si mesmo, do mundo do trabalho e, principalmente,

de seus motivos pessoais e profissionais. Neste sentido, acredita-se que a escolha esteja intimamente relacionada ao vínculo que o indivíduo estabelece com a sua carreira. Ao longo de muitos anos o estudo sobre carreira vem debruçando sobre a escolha, com foco em entender e conhecer os fatores influenciadores desse processo, a exemplo desses estudos temos o de Holland (1956); Soares (2002); Greenhaus (2003); Emmerling e Cherniss (2003) e Athanasou (2003).

Savikas (1997) afirma que o novo modelo sócio laboral exigiu que o sujeito tivesse um senso de orientação para a vida profissional muito mais aguçado. O sujeito deve saber escolher, decidir, encontrar espaços para a sua subjetividade, adaptar-se continuamente de uma forma saudável e satisfatória a sua profissão. Autores como Ferreira e Casado (2010) afirmam que é notório a crescente demanda social por orientação vocacional e nas escolhas profissionais e de carreira, por conta do cenário complexo que o mundo do trabalho contemporâneo vem sofrendo. Com isso, nota-se também aumento de ofertas de serviços nesta área desde *coaching*, *mentoring* ou *career counseling*.

Em relação aos profissionais de educação, tem se percebido uma crescente pressão social, que gera muitas inquietações, principalmente sobre as responsabilidades atribuídas ao educador, questões salariais e condições de trabalho, assim como a desvalorização dos docentes. Segundo Cunha (2006) “No plano político e social há, [...], uma evidente desvalorização do professor. Ele não mais é reconhecido como capaz de honrar a confiança da sociedade para educação de seus jovens e crianças” (p. 266). Este profissional tem enfrentado inúmeros riscos no trabalho, avaliados como risco psicossocial. Assim, o professor vê-se obrigado a ofertar seus serviços como se fosse um produto ou bem material. Além disso, como agravante é lhe atribuído todas as responsabilidades sobre os resultados da educação.

Desse modo, a docência tem sido evidenciada cada vez mais como uma profissão extremamente estressante, devido à presença de fatores de riscos psicossociais no ambiente do

trabalho, que têm sido associados à ocorrência de problemas de saúde física, psíquica e social. (Abacar, Aliante & Nahia, 2020)

Nesse contexto, é importante observar que, em relação ao prestígio, os educadores têm tido uma imagem positiva em algumas sociedades. Para Nóvoa (1995), esse paradoxo pode ser compreendido se considerando que estão em jogo as visões idealizadas e a realidade concreta das situações de ensino e, ainda o reconhecimento de que a educação é um fator primordial ao desenvolvimento de qualquer nação. Na sociedade cabo-verdiana a docência é uma profissão que ainda enfrenta muita responsabilidade social, com maior procura e maior empregabilidade, mesmo com queixas e denúncias por parte dos professores de terem vivenciado situações de risco psicossocial, tais como: sobrecarga e insegurança laboral, problema de relacionamento interpessoal, exigências cognitivas, entre outros. Embora não tendo dados estatísticos desta realidade em concreto que comprovam essas percepções, temos estudos que podem servir como modelo de comparação para a nossa amostra por se tratar de países com similitude na construção histórica a nível de educação e formação social, assim podemos constatar através do estudo de Abacar, Aliante & Nahia (2020) feitos com professores Moçambicanos que os mesmos apontam terem vivenciado a mesma situação referida pelos professores Cabo-verdianos na prática das suas funções entre os quais: desvalorização social, mau relacionamento interpessoal entre gestores e professores, baixos salários e remunerações, precárias condições do trabalho, limitadas oportunidades de desenvolvimento na carreira, falta de apoio profissional e social, elevado número de alunos nas turmas, falta de benefícios sociais e dificuldades de conciliar as atividades da casa ao do trabalho, como os principais fatores de riscos psicossociais apontados pelos professores investigados. Já Camelo & Angerami (2008) dizem que riscos psicossociais presentes nas condições laborais estão relacionados a dez categorias entre as quais cultura e função organizacional, decisões e controle, relacionamento interpessoais no trabalho, interface trabalho /família, ambiente e equipamento de trabalho,

planejamento de tarefa, sobrecarga no local de trabalho, esquema de trabalho, função na organização e desenvolvimento de carreira.

Existem ainda indicadores de que o estágio da carreira interfere diretamente no tipo de vínculo do trabalhador, assim como a forma como se enfrenta a situação de risco no trabalho docente, conforme os estudos de Tecedeiro (2010), Lau, Yuen & Chan (2005), e Santos (2018). Estes estudos justificam a escolha da nossa amostra para esta pesquisa. Uma outra justificativa para esta escolha, prende-se ainda pela natureza do vínculo que o trabalho do professor acarreta, pois segundo Rowe & Bastos (2010, p. 2) “quem escolhe a docência tem uma relação especial com sua ocupação, apresentando um vínculo estreito com esta vocação, pois docência, historicamente, tem sido vista como sinônimo de sacerdócio, de vocação”.

A carreira do professor é vista como um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que o docente vai paulatinamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas, estágios ou fases com suas necessidades e características próprias. Para Hargreaves & Fullan (1992) a carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que ele constrói na formação, mas também a sua personalidade e história de vida, com todas as suas crenças, idiosincrasias e o contexto laboral. A prática ou a forma de ser professor segundo (Gonçalves, 2009; Gonçalves & Simões, 1991) varia ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo com momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenho na prática educativa, resultantes da forma como se relacionam com a sua carreira, assim como da relação que se estabelece com os colegas, alunos e instituição.

Assim, faz-se necessário, estudar a relação entre o vínculo com a carreira e o risco psicossocial no trabalho e propor estratégias para o enfrentamento da realidade ocupacional destes professores, do ponto de vista desse risco.

Nesta perspectiva esta pesquisa, propõe na primeira instância, analisar a relação existente entre a exposição a risco psicossocial e o estabelecimento de vínculo com a carreira dos professores do ensino secundário em Cabo Verde. No segundo momento, procura de forma mais aprofundada o papel das categorias escolha da profissão e desenvolvimento ou fase da carreira, na relação entre o vínculo com a carreira dos professores e a exposição ao risco psicossocial, visando um aprofundamento sobre a forma como esses professores constroem suas carreiras num cenário de intensas mudanças e risco no trabalho.

A análise de risco psicossocial no trabalho para a carreira dos professores aparenta ser de grande relevância para a nossa sociedade e para a área da psicologia social e do trabalho, pois nos leva a detectar aspetos relacionados a risco psicossocial que possam comprometer o vínculo na carreira dos professores tendo em vista a natureza das atividades desenvolvidas nas práticas das suas funções, que interferem no seu desempenho, ou identificar se o vínculo com a carreira constitui um risco psicossocial no trabalho. Essa análise envolve as características sociodemográficas ocupacionais e organizacionais, as condições e as relações no ambiente de trabalho. Assim, neste capítulo apresentaremos a seguir as bases teóricas e os procedimentos metodológicos utilizadas neste processo.

Contextualização da Escolha de carreira

Escolher não é considerada uma tarefa fácil, pois a escolha por uma carreira nem sempre está relacionada ao momento do ingresso na vida profissional. Por conseguinte, a certeza de que se fez a melhor escolha virá após o sujeito ter entrado e fazer parte da carreira, encontrando nela uma perspectiva de desenvolvimento e de crescimento constante, desde o seu ingresso até sua aposentadoria. (De Cenzo & Robbins, 2001).

A escolha é vista como um processo complexo, que envolve tomadas de decisões em relação a profissão a curto, médio e longo prazo, e que faz parte da construção da identidade do sujeito. Para Sobrado et al, (2015) o processo de escolha é caracterizado pela busca do

equilíbrio entre o que desejamos e o que a realidade nos permite ser. Um dos objetivos centrais do aconselhamento de carreira é facilitar o processo de tomada de decisão vocacional e, em particular, ajudar o indivíduo a ultrapassar as dificuldades encontradas durante este processo, no que concerne as discrepâncias entre os atributos pessoais (valores, habilidades, qualidades) e as alternativas de formação profissional, elevando deste modo, o autoconhecimento e a autoexploração (Gati; Davidovitch; Asulin-Peretz & Gadassi, 2010).

As alterações e mudanças nos contextos do trabalho levaram ao aparecimento de novas correntes de investigações acerca do modo como o indivíduo se relaciona com essas mudanças, como ele atua e constrói a si mesmo (Savickas & Porfeli, 2012). Essa questão tornou-se imprescindível, não somente no plano da realização individual, como também para o governo e a economia de qualquer país. Com o intenso processo de industrialização e a gestão de uma sociedade complexa, sentiu-se a necessidade de formação de quadros qualificados para atender à crescente demanda de profissionais em diferentes níveis de formação (Bock; Aguiar, 1995). Neste sentido fez-se necessário investir na área de orientação de carreira.

Há mais ou menos um século, psicólogos e educadores europeus e norte-americanos começaram a se preocupar com a questão das escolhas ocupacionais enfrentados jovens. (Golin, 2000).

As primeiras teorias sobre desenvolvimento de carreira surgiram no início do século XX, e tinham como objetivo adequar as características do indivíduo às características exigidas para o desempenho de determinada função, segundo Super, (1981) nesta época o modelo utilizado como referência em orientações de carreira era denominado de modelo tradicional baseado na teoria Taylorista. E o modelo de avaliação era baseado na Psicologia Diferencial e na teoria dos Traços e Fatores da personalidade, o objetivo era equiparar as habilidades e interesses do indivíduo com as características das profissões, destacando a utilização de testes

de interesses e de habilidades durante o processo de orientação vocacional e de carreira. (Super, 1981)

Ao longo do século XX foram realizados inúmeros estudos, direcionados para a compreensão de contextos e etapas do ciclo de vida ocupacional de um indivíduo, que se traduziram em diversas reflexões e teorias. Notou-se, ao longo deste tempo, uma preocupação em procurar descrever da melhor forma possível os mecanismos psicológicos internos, inerentes às escolhas vocacionais e aos processos desenvolvimentistas que levam o indivíduo a tomar determinadas decisões e escolhas em relação a carreira. (Super, 1981).

Segundo Bock (2013) a Orientação vocacional nos dias atuais é entendida a partir da reflexão de três grandes blocos de modelos teóricos: As Psicológicas, as Não-Psicológicas e as Gerais. As Teorias Psicológicas, são aquelas que analisam os determinantes internos de escolha dos indivíduos, atribuindo-o um papel ativo e as condições socioeconômica-culturais um papel secundário no processo, essas teorias foram subdivididas em: Traço-Fator, Desenvolvimentista, Psicodinâmica, Construtivistas, Decisória e Tipológica.

As principais teorias de escolha vocacional, baseadas no modelo Desenvolvimentista e Tipológica foram desenvolvidas por Ginzberg et al (1951), Super (1954) e Holland (1959). Estas teorias inspiraram os estudos na área de escolha vocacional e intensificaram a investigação sobre a busca dos fatores que influenciam essas escolhas.

Jonh Holland foi considerado um dos precursores do estudo do desenvolvimento da escolha profissional e de carreira. Segundo Gottfredson; Richards, (1999) e Wood (2000), uma das maiores contribuições de Holland está relacionada à construção da teoria da personalidade ou diferenças posicionais relacionadas com a escolha da carreira, esses autores afirmam que esta teoria se concentra na relação entre o indivíduo e o seu trabalho, como forma de compreender melhor os mecanismos e estratégias que direcionam na escolha da sua carreira.

De acordo com Holland (1997), a teoria da personalidade é um dos principais contribuintes para o campo do aconselhamento de carreira, onde os indivíduos situam em volta de profissões que correspondam aos seus interesses, preferências e valores. Gottfredson e Holland, (1990) afirmam que a teoria de personalidade de Holland decorre dos resultados do estudo de uma pesquisa que avaliou os perfis de personalidade e aspirações vocacionais de mais de 23.000 calouros universitários, usando um sistema de código para desenvolver uma série de perfis de ocupação, conhecido como RIASEC, um acrônimo para os seis tipos de personalidade identificado como: Realista, Investigativa, Artística, Social, Empreendedora e Convencional.

Para Holland os indivíduos têm uma mistura de todos os seis tipos de personalidade, sendo três deles os mais dominantes e relacionados à escolha de carreira. Holland (1997), denominou de congruência a correspondência, ou o grau de adequação entre o tipo de personalidade de um indivíduo e o tipo de ambiente de trabalho. Por exemplo, se uma pessoa obtiver a pontuação mais alta em Social, ela provavelmente terá mais satisfação e estabilidade em um ambiente de trabalho predominantemente Social do que em um ambiente predominantemente, Realista. Ainda como exemplo, dos seis tipos de personalidade relacionados à carreira ou escolha vocacional identificados pelo Código Holland, os professores geralmente classificam o tipo de personalidade social como um meio de suas habilidades para o ensino e construções sociais para resolver problemas no local de trabalho. Holland sugeriu que os indivíduos que escolhem a sua profissão que se aproxima de Código *Holland* tendo em conta a sua personalidade, são mais propensos a experimentar satisfação e realização no trabalho (Holland, 1997). Por outro lado, indivíduos em profissões totalmente diferentes de seu código acharão seu trabalho insatisfatório.

Nesta senda de investigação aparecem as teorias Desenvolvimentista e Tipológica de Donald Super (1957, 1959). Super apresentou uma nova concepção da carreira e que foi

considerado como uma das principais contribuições para esta teoria. O autor definiu carreira como uma sequência de posições ou papéis que o sujeito desempenha ao longo da vida, como um processo que ocorre durante todo o ciclo vital (Life Span) e espaço de vida (Life Space), (Super, 1990).

Segundo Oliveira, Melo-Silva & Dela Coleta (2012) a teoria estruturada por Super passou por diversas transformações, ao longo do aprimoramento de suas pesquisas. A denominação inicial em 1957, foi a de “Teoria do Desenvolvimento de Carreira” (Career Development Theory), que foi alterada em 1981, para “Teoria Desenvolvimentista dos Autoconceitos” (Developmental Self-Concept Theory). E que a partir da década de 1980, Super (1990) passou a designá-la como “Ciclo Vital / Espaço vital” (Life Span / Life Space), integrando novos pressupostos a respeito do desenvolvimento vocacional e do autoconceito vocacional com esta alteração Super, atribuiu maior importância aos fatores ambientais, culturais, tecnológicos e socioeconômicos no desenvolvimento de carreira. As escolhas profissionais passaram a ser tratadas como produto de uma série de pequenas decisões, no lugar de uma decisão única e imutável (Oliveira et. al., 2009).

Este autor explorou os diferentes padrões de desenvolvimento de carreira, com base na elaboração de inúmeros conceitos dentre os quais, destacam-se: maturidade para a carreira/adaptabilidade de carreira, padrões de carreira, autoconceitos, determinantes pessoais e sociais, papéis de vida, valores, e maturidade de carreira estágios de desenvolvimento, (Savickas, 2001).

O autoconceito é desenvolvido mediante os diversos papéis sociais que o sujeito assume ao longo da vida, sendo definido como a formação das percepções que possui a respeito de si mesmo (Bardagi; Albanaes, 2015). Os valores referem-se a objetivos, que são representados por estados psicológicos, relações ou condições materiais, que o sujeito procura atingir no decorrer da construção de sua carreira (Super, 1980). A maturidade de carreira pressupõe as

mudanças que o sujeito precisa realizar para lidar de forma adequada com as diversas demandas sociais que recaem sobre ele em fases sucessivas (Super, 1955).

Para a definição dos estágios de desenvolvimento, Super (1981) estruturou dois modelos de representação gráfica do desenvolvimento de carreira: o Arco-Íris da Vida e Carreira (Life Career Rainbow) e o Arco Normando (Archway Model). O Arco-Íris da Vida e Carreira foi elaborado em 1974 e representado como um gráfico em forma de arco-íris, a partir de uma analogia com o ciclo vital, agregando os papéis sociais, os estágios de desenvolvimento e os espaços de vida (Oliveira et. al., 2012). O modelo de Arco-Íris da Vida e Carreira pressupõe o desenvolvimento de carreira enquanto um processo de crescimento e aprendizado, que vai aperfeiçoando gradativamente o repertório vocacional (Ambiel, 2014).

Super, define carreira como um processo de desenvolvimento que se origina na infância e continua ao longo da vida (Super, 1990). Para a compreensão desse processo ele propõe o modelo de Arco-Íris da Vida, com a identificação de cinco estágios principais: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento (Super, 1981). Cada estágio corresponde a um período de idade ou vida, não de uma forma rígida, e contempla uma finalidade diferente, as experiências, o autoconceito e um papel social assumido. Com exceção do primeiro estágio, os demais são compostos de três tarefas de desenvolvimento impostas pelas necessidades individuais e sociais (Savickas, 2002).

O primeiro estágio é denominado de crescimento, vai (do nascimento aos 14 anos) nesta fase a criança desperta para o mundo do trabalho começa a se projetar no futuro, adquire algum controle sobre sua vida e desenvolve atitudes pessoais em relação à escola e ao trabalho. É o momento em que o indivíduo define os seus interesses, existindo uma maior abertura para situações de aprendizagem e de mobilidade entre diferentes organizações à procura de um local onde se possa desenvolver e a sua empregabilidade. É a fase do questionamento sobre o futuro equivale ao momento em que as escolhas tendem a ser sistemáticas e fantasiosas, despertando

interesses e habilidades. O sujeito começa a constituir o seu autoconceito, por meio da identificação com figuras importantes, principalmente da família e da escola (Bardagi, Albanaes, 2015).

O segundo estágio é de Exploração (15 aos 24 anos) durante a adolescência e começo da vida adulta é caracterizado, pela experimentação e pelo desempenho de diferentes papéis sociais, segundo Magalhães, (2005) é demarcada por transições e pela constante autoanálise. É caracterizada pelo desenvolvimento e aprendizagem, devido às experiências de trabalho e ao conhecimento que a pessoa foi adquirindo. Esta fase é mais estável e a evolução registra-se na sua maioria dentro da mesma organização. Este estágio é constituído por três tarefas: a) cristalização, especificação e implementação da escolha profissional adequadas a capacidades que o jovem julga possuir; b) Especificação, estágio de implementação (ou realização) caracteriza-se por ações efetivas relativas à carreira (Magalhães & Redivo, 1998), Ele expressa uma preferência específica por um determinado campo de atuação. Expressa publicamente sua escolha profissional para familiares e amigos; c) Atualização, traduz a preferência que ele especificou em uma realidade.

Estabelecimento (25 aos 44 anos) - O indivíduo tenta encontrar o seu lugar no mundo do trabalho ao estabelecer-se em uma determinada área, no qual ele irá progredir ou reavaliar seus objetivos profissionais. Nesse estágio, o autoconceito fica mais estabilizado, o indivíduo concentra os seus esforços no sentido de manter-se na área de atuação escolhida (Pimenta, 1981). Este estágio abarca três tarefas: estabilização, consolidação e promoção.

O estágio de Manutenção (45 aos 64 anos), refere-se ao momento em que o sujeito busca manter a posição profissional que conseguiu atingir, sem, no entanto, deixar de buscar novos desafios e promoções. Aqui, o autoconceito volta a se desestabilizar, tendo em vista a reavaliação das experiências profissionais e os questionamentos sobre o futuro da carreira. O indivíduo provavelmente está bem estabelecido no plano do seu eu vocacional e tenta manter

a sua posição atual, contudo, podem surgir novos desafios. Este estágio é marcado pela busca de autorrealização. Contudo, para alguns indivíduos que não conseguiram estabilizar numa ocupação ou profissão, esse estágio pode ser vivido com frustração. As tarefas envolvidas nesse estágio são: a) cuidar, quer manter a posição, apesar da presença da concorrência; b) atualizar, estar a par dos novos desenvolvimentos em seu campo de trabalho; c) Inovar, necessidade de fazer as coisas de forma diferente, ou de procurar novas tarefas. Super (1990)

O último estágio é a do Desengajamento ou Declínio (+ 65 anos) é caracterizada pelo desinvestimento na carreira pelo próprio trabalhador, é o caminho para a reforma. Este estágio é marcado pela existência de menor possibilidade de competição com os trabalhadores mais jovens. Existe neste período um declínio de algumas capacidades poderá levar a uma falta de confiança em si próprio e à procura de reconhecimento social. (Lassance, & Sarriera, 2012). A tarefa principal é, adaptar-se a um novo eu, preparando-se para assumir novos hábitos de vida. Este estágio se divide em seguintes tarefas: a) Desacelerar, diminuir o ritmo de trabalho por conta do abrandamento dos processos físicos e mentais e diminuição de energia; b) Planejamento da aposentadoria, um ritmo de trabalho mais lento, mudando os padrões de trabalho correspondendo ao declínio das suas capacidades laborais; c) Vida de aposentado, implica na realização de atividades que passam a substituir a ocupação em tempo integral.

O Arco Normando (Archway Model) foi criado por Super (1990) com o objetivo de demonstrar a influência dos fatores biológicos, psicológicos e socioeconômicos na construção do autoconceito e do desenvolvimento de carreira.

Mais tarde, Savickas (1995) reformulou a teoria de Super, acerca do conceito de maturidade vocacional, dando origem a uma nova visão de carreira a construtivista. Savickas (1995) sugeriu ainda que, em vez de apenas ser destacada a capacidade de adaptação de um indivíduo à mudança, e que o desenvolvimento de carreira fosse percebido como um contínuo de respostas às necessidades de uma nova carreira ou uma nova situação. Com isso o autor

apresenta também um novo conceito de adaptabilidade de carreira como um constructo psicossocial que representa a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais (Savickas & Porfeli, 2012).

Perante as diversas transformações ocorridas na concepção do desenvolvimento de carreira, associadas à necessidade de aperfeiçoamento científico sobre o tema, pesquisadores de 7 países (Bélgica, França, Itália, Portugal, Suíça Holanda e Estados Unidos de América), apresentaram um novo modelo do desenvolvimento de carreira o *Life Designing*. A concepção deste modelo foi influenciada pelo Construcionismo, que, atribui ao desenvolvimento de carreira um significado mais individualizado e contextualizado com o meio social, por considerar que as escolhas profissionais são apenas um dos aspectos que compõe a carreira, diante de uma série de vivências do sujeito (Patton, 2008; Ribeiro, 2009). Em conformidade com esse novo paradigma, os estudos e as intervenções na área de desenvolvimento de carreira passaram a empregar um novo termo para a orientação profissional: o aconselhamento de carreira (career counseling).

A teoria Construtivista (Career Construction Theory) de Savickas, (1995), passou a conceitualizar carreira como a sequência das diferentes ocupações do indivíduo ao longo da vida e o desenvolvimento como num processo construtivo, pessoal e social através dos significados atribuídos às escolhas profissionais realizadas por cada indivíduo. Para Savickas & Porfeli (2012), esta teoria engloba três dimensões; diferencial, dinâmica e a desenvolvimentista, ao qual procuraram dar respostas as três questões acerca do comportamento vocacional indicadas como resultado da personalidade vocacional (vocational personality), da adaptabilidade de carreira (career adaptability) e dos temas de vida (life themes) estabelecidos pelo indivíduo: o quê? Como quê? Como? E por quê? Esses autores revelam a importância da aquisição de competências comportamentais necessárias à adaptação,

destacando 4 dimensões essenciais que representam os recursos e as estratégias adaptativas utilizadas na gestão de determinadas tarefas e mudanças ao longo do desenvolvimento de carreira: a preocupação (concern), o controle (control), a curiosidade (curiosity) e a confiança (confidence). Esses recursos são tidos como capacidades de auto regulação, aplicadas à resolução de problemas que podem surgir ao longo do desenvolvimento vocacional. Posteriormente, Savickas e Porfeli (2012) alertaram que esses recursos (preocupações, controle, curiosidade e confiança) são inerentes, não só do indivíduo, mas essencialmente à intersecção entre pessoa/ambiente e, por isso, passam a ser considerados constructos psicossociais.

Diferentes fatores podem ser observados como determinantes na escolha profissional, entre os quais temos os de natureza exógena ou relacionadas com as dimensões econômicas culturais e relacionais, e as dimensões de natureza intrapsíquica, que incluem as características de personalidade, interesse, habilidades, aptidão e percepção de si e do mundo, ou seja, este processo rege através dos fatores: interno e externo, isto faz com que a escolha seja um processo multidimensional, para Jung (2017), essa influência depende do tipo de vínculo que o indivíduo estabelece com cada um desses fatores. Quando se adota uma visão holística, a questão da escolha profissional deve ser analisada em torno de um todo que é o indivíduo. Neste caso, não se pode ignorar as influências da cultura, da família, da religião e da escola, dos grupos de pares neste processo. Uma vez que, todos estes aspectos fazem parte da identidade do orientando (Santos et, al, 2001).

Convém frisar que de entre os fatores externos a literatura aponta a família, como sendo o fator de maior influência no processo de escolha profissional dos jovens, sendo a figura materna apontada como a que mais influencia o processo de decisão. (Athanasou, 2003; Almeida e Pinho, 2008; Arruda e Melo-Silva, 2010; Magalhães e Alvarenga, 2012; Alonso & Melo-Silva, 2013), (Bardagi, Albanaes, 2015); Ventura e Noronha, 2014).

Segundo Silva (2016) a família, mais propriamente o nível socioeconômico desta influencia diretamente nas decisões dos jovens em relação à sua escolha profissional e de carreira. O adolescente que possui pais desempregados apresenta um menor grau de exploração vocacional (Faria, 2013); (Noronha & Ottati, 2010).

A investigação acerca do papel dos pais na orientação escolar e profissional, revela a influência destes no desenvolvimento vocacional dos filhos e, conseqüentemente, nos processos de orientação e de escolha profissional (Almeida & Melo-Silva, 2011). Estes processos de influência ocorrerem através da comunicação entre pais-filhos, destacando-se o acompanhamento destes no percurso da escolha dos filhos, servindo de suporte, apoio às suas escolhas e decisões, com diálogo sobre distintas temáticas, como crenças, valores e afetos. Assim como através da interação dos pais com as escolas e o meio envolvente dos filhos e na organização e participação em atividades diversas de orientação profissional (Carvalho & Taveira, 2013).

Magalhães e Alvarenga (2012) desenvolveram um estudo que buscou investigar possíveis relações entre estilo parental, indecisão vocacional e instabilidade de metas, o estudo contou com a participação dos estudantes de escolas públicas no sul do Brasil. Foi evidenciado nesta pesquisa que os estilos parentais influenciam a capacidade dos estudantes em estabelecer metas, que por sua vez impactua na decisão de carreira. Faria, Pinto e Vieira (2015) no seu estudo sobre a influência parental na percepção de estudantes de Portugal e relacionando com os seus níveis de exploração vocacional, apontam que os pais tidos como mais exigentes relacionam melhor com os níveis de exploração vocacional. Manaia et al. (2013) realizou uma intervenção com adolescentes e coordenadores com o objetivo de facilitar as decisões de carreira e promover a discussão sobre a influência familiar na escolha profissional, afirmam com isso, que a família continua exercendo poder de influência no processo de decisão profissional.

No estudo de Pocinho et al. (2010) sobre a influência do gênero, da família e dos serviços de orientação profissional na decisão de carreira com alunos concluintes do ensino médio em escolas de Portugal, metade dos alunos que participaram do estudo apresentaram dificuldades de escolha profissional, estando alinhado com o número de estudantes portugueses que mudam de curso no primeiro ano de faculdade. Outro resultado evidenciado pelo estudo se refere ao grau de escolaridade dos pais, pois quanto maior for esse grau, menor é o índice de indecisão profissional do filho.

Os pais geralmente acabam por influenciar de uma forma direta ou indireta no processo de escolha profissional do adolescente, esta influência também pode ser positiva, servindo de referência ou de forma negativa. Os estudos de Oliveira e Dias (2013) que buscaram investigar a influência dos pais na escolha profissional, a partir da percepção dos genitores, revelou que, pais compreendem a importância e a delicadeza da escolha profissional, porém reconhecem não saber como atuar nesse momento decisivo na vida de seus filhos, e afirmam que não interferem no processo de tomada de decisão.

Os estudos de Reichert & Wagner, (2007) confirmam que a figura materna é considerada pelos adolescentes como sendo ponto de apoio afetivo e incentivo à sua autonomia, e tomada de decisões.

Como fatores não facilitadores os estudos apontam a pouca informação do adolescente, a falta de maturidade e o nível socioeconômico. Valore e Cavallet (2012) buscaram identificar nos seus estudos quais as dificuldades que os jovens encontravam no momento de decisão. A grande maioria desses jovens apontou a falta de informação sobre o curso e o mercado de trabalho como fator importante de indecisão. Segundo Martins e Noronha (2010), a condição socioeconômica do adolescente pode influenciar na escolha profissional. Os resultados da pesquisa feita por estes autores demonstram que jovens pertencentes a famílias mais abastadas podem escolher profissões mais dispendiosas.

Vários estudos mostraram que a condição socioeconômica é um fator importante no processo de escolha profissional (Martins & Noronha, 2010; Melo-Silva & Teixeira, 2015), esses estudos demonstraram que adolescentes que possuem uma condição econômica mais abastada apresentam uma melhor condição de escolha da profissão, os que apresentaram de renda mais baixa, geralmente acabam por não ter a oportunidade de escolher a profissão. Veriguine, Basso & Soares (2014) relatam uma intervenção realizada com quinze jovens de baixa renda, onde a condição econômica e as relações de trabalho aparecem como sendo um influenciador importante na escolha de mercado de trabalho. Alguns jovens planejam suas vidas buscando um salário alto estabilidade na carreira, uma vida tranquila e sem o trabalho pesado.

Os participantes da pesquisa de Manaia et al. (2013), relataram também angústia e medo de escolherem uma carreira e virem a se arrepender depois, por terem optado por uma profissão que não lhes oferecesse um bom salário.

Considerando a variável sexo, tipo de escola e nível socioeconômico, Melo-Silva & Teixeira (2015) buscaram analisar a confiança com que os adolescentes lidam com tarefas de desenvolvimento de carreira, os jovens de nível socioeconômico mais elevado apresentaram uma maior capacidade de planejar suas carreiras, corroborando assim estudos de Balbinotti, Wiethaeuper & Barbosa (2004). A cultura é tida como um fator externo que também marca a diferença no modo como as pessoas tomam decisões e escolhem a sua carreira, e como tal não deve ser descurada quando do processo de orientação escolar e profissional. (Young, et al., 2001).

Hall & Chandler (2004) em relação aos fatores que influenciam a escolha enfatizaram a dimensão psicológica, pois segundo eles esta dimensão transcende a ideia de fazer algo que gosto de fazer (preferências ou afinidades) para a de fazer algo que me traz sentido e propósito de vida. Nos estudos a autoeficácia, o interesse, e o autoconceito, aparecem como fatores

internos, ou intrapsíquico que mais interferem neste processo, segundo Faria, (2013) a escolha da carreira é realizada por intermédio de decisões que englobam aspectos de cada indivíduo, dentre eles, o nível de aspiração, a importância de valores e o interesse por atividades específicas.

Noronha & Mansão (2012) propuseram um estudo que buscou investigar as relações existentes entre os interesses profissionais e os afetos, tanto positivos quanto negativos. Foram encontradas poucas associações entre interesses profissionais e afetos. O estudo sugere que os jovens conseguem escolher a profissão de forma autônoma. Para Super e Bohn Junior (1976) a vocação é um fator imperativo para a escolha da carreira, por incorporar um significado prioritário para a vida, concretizado através do trabalho, esses autores explicam que, não obstante existem outros fatores intrínsecos motivadores do vínculo que o indivíduo estabelece com a sua carreira, como os valores ou as necessidades.

Segundo Kristof, (1996) o ajuste da personalidade de um indivíduo pode estar ligado à escolha da carreira e à longevidade no emprego ajuste de personalidade identifica a compatibilidade entre a pessoa e sua profissão e pode influenciar a decisão de um indivíduo em relação a sua escolha. Por exemplo, pesquisadores que investigaram os perfis de personalidade de professores de idiomas revelaram uma ligação entre a identidade vocacional dos educadores (perfil de personalidade/carreira correspondente) e sua probabilidade de permanecer ou deixar a profissão. Swanson, (2012) através da utilização da proposta dos Códigos de personalidade de Holland, afirmou que as pessoas buscam ambientes que lhes permitam exercitar suas habilidades e expressar suas atitudes e valores e assumir problemas e papéis agradáveis.

Fases de carreira docente

A carreira profissional é considerada como um processo de desenvolvimento do trabalhador ao longo da sua vida profissional, e do tempo numa ou em mais organizações

(Arthur, 2008), podendo conter uma diversidade de aspectos e situações ou primar pela homogeneidade e baixa mobilidade em termos de funções e de organizações. Ao longo dos anos o desenvolvimento da carreira de um indivíduo primava pela homogeneidade, vinculada a uma única organização. Por exemplo, no modelo tradicional a ideia de carreira era vista como um caminho vertical traçado por uma sucessão de funções, acompanhado pelo crescimento do grau de responsabilidade e aumento do nível de recompensas e prestígio a elas associadas (Arthur, 2008).

Com as teorias desenvolvimentista e construtivista a carreira passou a ser vista como processo em ciclos vitais. Na teoria do desenvolvimento de carreira de Super, a progressão do indivíduo na vida laboral é marcada por diferentes estágios, as quais são caracterizadas por diferentes atitudes e comportamentos no trabalho, partindo do pressuposto de que indivíduos na mesma fase de desenvolvimento de carreira têm as mesmas necessidades relacionadas com o trabalho, assim como formas de as estabelecer (Super, 1980). Contudo, o processo envolvendo esses estágios, não é totalmente linear. Os trabalhadores vão alterando as suas atitudes perante a organização e à sua carreira, à medida que os anos na organização vão aumentando (Super, 1980).

Embora os estudos sobre fases de vida profissional não sejam consensuais quanto à denominação e duração das mesmas, também existem tentativas de estabelecer e definir estágios de carreira para os professores. Há vários autores que propõem diferentes estágios de carreira docente.

Segundo Huberman, os estudos científicos sobre o ciclo de vida e carreira dos professores é relativamente recente.

Katz (2005) defende que a competência melhora com a experiência. Esta autora divide a carreira docente em 4 fases: **Sobrevivência, Consolidação, Renovação e Maturidade**. Para esta autora é fundamental que exista um par profissional entre mentor/professor

formador/educador, para melhor direcionar a aprendizagem que a experiência permite. Day (2008) definiu seis fases de desenvolvimento profissional docente: **entrega, identidade e eficácia na sala de aula; gestão de mudanças de papel e identidade; tensões vida – trabalho; desafios para manter a motivação e sustentar/diminuir a motivação; lidar com a mudança; e preparar a reforma.** Este autor demarcou os professores até depois dos 31 anos de carreira.

Na literatura, há uma influência bem mais expressiva do modelo desenvolvido por Huberman. O modelo foi construído a partir da leitura e análise de estudos empíricos, como história de vida, este autor, encontrou em seus estudos sequências no desenvolvimento da carreira do professor, especificamente do nível secundário que não tinham responsabilidades em cargos administrativos e as classificou em fases no primeiro momento em 1989, lembrando que essas fases não são estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética.

Huberman (1989) e Prick (1989) identificaram quatro fases do desenvolvimento de carreira docente, delimitando-as a partir da idade do profissional, e do tempo de serviço na carreira do professor: a) Estabilização; b) Incerteza; c) Fase de Serenidade e Distanciamento Afetivo; d) Fase de Distanciamento.

Na primeira fase, a de Estabilização, acontece nos primeiros anos de carreira, englobando os professores entre os 20 e 35 anos. Aqui procura-se assumir um título profissional estável, garantir a sua aceitação entre os colegas mais velhos, alcançar maior autonomia em relação à supervisão administrativa e de decidir se continua na profissão, pelo menos durante mais alguns anos.

Na 2ª fase, a de Incerteza, encontram-se professores entre os 35 e 45 anos de idade. Esta fase é caracterizada por sentimentos de incerteza, sobretudo nos homens, principalmente em relação ao futuro, acompanhados de pensamentos na possibilidade de abandonar a carreira. Está associada a várias interrogações em que o professor procura antecipar / visualizar o fim

da sua carreira por comparação com os colegas mais velhos. Esta fase, segundo Huberman & Miles (1991), é vivenciada de forma mais severa entre os professores do gênero masculino e que fizeram um investimento muito forte nas suas carreiras, o que não acontece com aqueles que mantiveram outros interesses fora da profissão ou com os professores do gênero feminino que encontram equilíbrios nas obrigações familiares ou com outros setores da sua vida. Este é um período de maior vulnerabilidade e de maior necessidade de reflexão.

Na 3ª fase, a de Serenidade e Distância Afetiva, encontram-se professores entre os 45 e 55 anos de idade. Nesta fase verificam-se mudanças comportamentais importantes, caracterizada como sendo uma fase de reflexão, com uma maior aceitação de si mesmos, um sentimento de trabalho mais mecânico, os professores são mais eficazes no controle da turma. Geralmente, o nível de ambição na carreira decresce, mas é compensado por uma percepção de maior confiança, eficácia e serenidade. Nesta fase já não se tem o sentimento de que é preciso “provar” alguma coisa a si mesmos ou aos outros e estabelecem objetivos mais modestos mais adequados às condições de desenvolvimento dos alunos, com maior distância afetiva entre eles.

A 4ª Fase, a de Distanciamento, encontram-se professores com mais de 55 anos de idade. No final da carreira (últimos 10 a 15 anos para fim da carreira) verifica-se uma progressiva “internalização” e afastamento. O tom é geralmente positivo e os investimentos canalizam-se para o exterior e para um modo de expressão mais reflexivo ou filosófico. Este desligamento progressivo faz-se, por vezes, através de reações de conservantismo associadas a discordâncias com os procedimentos e práticas prevalecentes. Isto pode acarretar uma certa marginalização dentro da escola. Por vezes, este comportamento tem como finalidade proporcionar condições de “tranquilidade” no final da carreira. Alguns professores *afrouxam* a disciplina e as exigências para com os alunos. Huberman (1993) assinala ainda que nesta fase é possível encontrar três tipos de atitudes, cristalizando três tipos de percursos profissionais: os

positivos prosseguem o seu caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; os defensivos, que face às experiências passadas se mostram mais pouco otimistas e generosos; os desencantados, como o nome indica, estão cansados e desanimados. Aqui o professor torna-se um conselheiro generoso, assumindo um posicionamento mais distante, ou crítico, amargo e desiludido com os alunos e os colegas das gerações mais novas. Em estudos realizados em 1992, Huberman clarifica a última fase e a redefine adjetivando os professores sob três nomenclaturas: positivos, defensivos e desencantados.

Posteriormente, em 1995 o mesmo autor faz uma modificação à proposta apresentada anteriormente e propõe um modelo de carreira dividido em 5 fases. A carreira profissional passa a dividir-se em: a) Entrada na carreira; b) Estabilização; c) Diversificação, pôr-se em questão; d) Serenidade e distanciamento afetivo; e) Conservadorismo, lamentações e o desinvestimento, que pode ocorrer no final da carreira, e pode ser sereno ou amargo.

Em 2000 o autor, apresenta um novo modelo sobre os ciclos de vida profissional de docentes, que tem sido mais referenciado nos estudos. O autor divide-o nas seguintes fases: A fase de Entrada (1-3 anos de carreira) é um estágio de sobrevivência, exploração e descoberta. Há preocupação consigo; um distanciamento entre os ideais e a realidade na sala de aula; surgem dificuldades com os alunos e com o material didático. É um período de experimentação, no qual o professor adquire maior responsabilidade e começa a sentir-se parte do corpo profissional; fase de estabilização (4 a 6 anos) desenvolve-se nessa fase sentimento de competência crescente e segurança, de consolidação pedagógica, é um momento em que há um comprometimento definitivo com a profissão. O professor passa a tomar mais responsabilidades; adquire uma identidade profissional, renunciando a outras identidades, fazendo escolhas. Nessa fase ocorre maior uso de recursos técnicos e o professor passa a sentir confiança, apresentando um estilo próprio de ensino; ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Fase de diversificação (7 a 25

anos), estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira, há uma maior diversificação do material didático, dos modos de avaliação, na forma de agrupar os alunos e na sequência das aulas. É uma fase ativista, de maior comprometimento. Os professores que se encontram nesta fase são descritos como os mais motivados, dinâmicos e engajados nas equipas pedagógicas. É um período de busca de ambição pessoal, quando o profissional demonstra mais autoridade, responsabilidade e prestígio, procurando até mesmo postos administrativos nas escolas; serenidade e/ou distanciamento afetivo (25 a 35 anos) ocorre após uma sucessão de fases de questionamento, onde o indivíduo pode arrepender-se do ativismo ou tornar-se uma pessoa com mais serenidade. O nível de ambição do professor decresce, ele reduz o investimento, mas a confiança e a serenidade aumentam. Há um distanciamento entre aluno e professor, aumento de queixas sobre os alunos, alegando que são menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”. São críticos em relação a política educacional, apresentam uma resistência às inovações, e uma tendência à nostalgia; fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência profissional) é um período comum a todos os professores. O sujeito apresenta uma postura positiva, com libertação progressiva e sem lamentações. Os que não puderam chegar longe quanto às ambições desinvestem já no meio da carreira, devido as desilusões com os resultados do trabalho, ou das reformas, canalizando para outros lados suas Huberman (2000).

Do ponto de vista de Huberman (2000), o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores pode ocorrer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias, regressões. O ciclo profissional docente é visto como um processo complexo. De acordo com o autor, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades” (Huberman, 2000, p.38).

Neste sentido para este estudo fizemos uso da descrição de Michaël Huberman, referente às diferentes fases da carreira docente ou ciclo de vida profissional, e de sua ideia de perscrutar a história de vida docente, por ser uma proposta voltada a classe do professor do ensino secundário. Durante as décadas de 1970 e 1980, Huberman destacou-se por estudar o ciclo de vida profissional dos professores. O autor encontrou características semelhantes entre os professores em diferentes fases da sua carreira e as agrupou em categorias. Huberman, propõe estudar esta classe através das histórias de vida. Segundo Huberman, (2000) as investigações acerca do ciclo de vida dos professores permitem o levantamento a respeito de questões biográficas, o que nos consente ampliar o conhecimento sobre a classe. Nos estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman mostrou que existem diferentes fases ou etapas, próprias do desenvolvimento de carreira e que variam de um indivíduo para o outro, mas que em geral, existem características que são comuns à maioria dos professores.

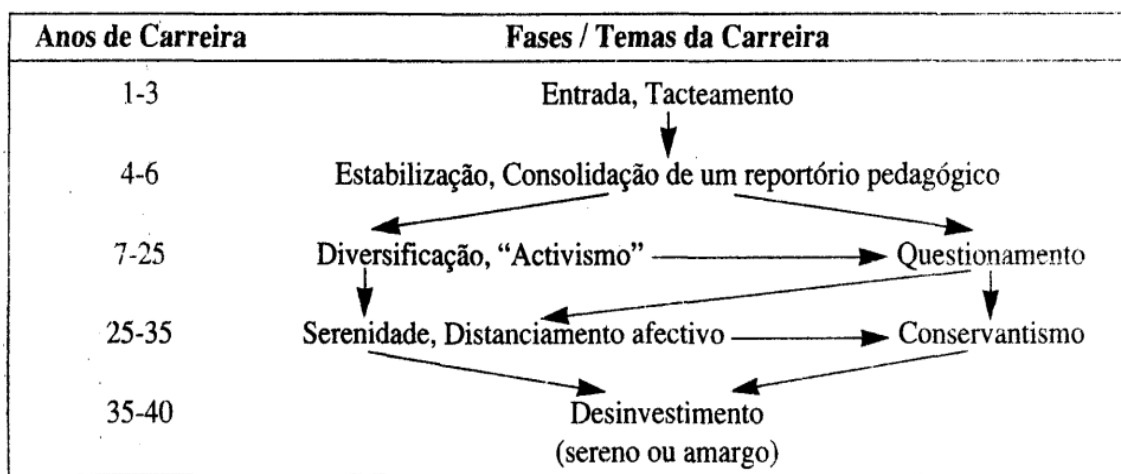
Assim como descreveu Huberman (1993), é importante ressaltar que o desenvolvimento profissional de carreira dos professores não é sempre único e contínuo, como já foi referenciado, o desenvolvimento profissional docente consiste em um processo que não é linear, nem idêntico a todos os professores. Além disso, as concepções e ações docentes são, em significativa medida, determinadas pelos contextos micro (a sala de aula, os alunos, a escola...) e macrossociais (políticas públicas, economia, fatores sociais e culturais etc.). “E o fato de encontrarmos sequências não impede que outras pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que se desestabilizem por razões de ordem das relações com o Eu, com o Outro e com o Mundo” (Ogo & Laburú, 2011, p.15)

É do mesmo modo importante lembrar que pessoas diferentes podem vivenciar fases, em momentos diferentes das suas vidas profissionais, por exemplo, “fase de Desinvestimento pode ocorrer já no meio da carreira, sem, no entanto, culminar na desistência da profissão e

que um estudo baseado nas relações com o saber pode lançar luz sobre essa fase” (Ogo & Laburú, 2011, p.115)

Segundo Ogo & Laburú, (2010) o estabelecimento de algumas relações com o saber profissional que mantêm os professores na carreira, “obviamente não restringe a existência de outras diversas relações, que justificam a trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo o Eu, com o Outro e com o Mundo é idiossincrático” (p.116).

Figura 18.
Ciclo de carreira docente segundo Huberman.



Fonte: Huberman (2000, p.47)

Método

Instrumento coleta de dados (descritos na secção sobre Metodologia)

a) *Levantamento dos dados ocupacionais sobre as fases de carreira.*

(Tempo de serviço, serviço é usada como medida. Para avaliar as fases de carreira tomamos como referência a teoria e as etapas propostas por Huberman (2000);

b) **Escala de escolha da profissão;**

c) **Escala de risco Psicossocial do trabalho, *Copenhagen Psychosocial***

Questionnaire – (COPSOQ II completa) desenvolvido e validado por Kristensen e Borg (2000) com a colaboração do *Danish National Institute for Occupational Health in Copenhagen* – versão longa Portuguesa de Carlos Fernandes da Silva de 2006.

d) Escala de vínculo com a carreira, (comprometimento de Carson & Bedeian (1994), de entrincheiramento com a carreira Carson et al. (1995).

e) Questionário Sociodemográfico e Ocupacional, construído especificamente para este estudo.

Análises de dados

Todas as etapas do procedimento da análise de dados foram realizadas no *software* R versão 4.1.3 (R Core Team 2022), SPSS 25 e JASP0 0,16.4. Foram realizadas análises de regressão linear hierárquica múltipla com as respostas de 222 professores para verificar, a relação entre o risco psicossocial e vínculo com a carreira, assim como o efeito da fase na carreira e da escolha profissional sobre a relação entre exposição a riscos psicossociais e os vínculos com a carreira docente (comprometimento e entrincheiramento). Antes da condução das análises, os dados foram avaliados para detectar a presença de *outliers* e dados faltantes. Indivíduos com dados faltantes em qualquer uma das variáveis utilizadas não foram considerados.

Também foi realizada uma análise da relação bivariada entre as variáveis independentes para identificar possíveis multicolinearidades. Os modelos produzidos foram averiguados em relação à homogeneidade de variância, colinearidade, linearidade dos resíduos, presença de observações discrepantes e normalidade dos resíduos com o pacote *performance* (Lüdtke et al., 2021).

Resultados e Discussão

Os resultados do presente estudo são apresentados a partir dos dados descritivos das principais variáveis deste estudo (tabela 16), seguido de apresentação da análise das correlações entre elas, assim como dos resultados das análises de (**moderação hierárquica**) regressão que testam as hipóteses deste estudo.

A Tabela 16, mostra as médias das variáveis centrais deste estudo: fase de carreira (por tempo de serviço), escolha da profissão e comparação da média das escalas de vínculo com a carreira (Comprometimento e Entrincheiramento) por fase de carreira.

Tabela 15.

Estatísticas descritivas da escolha profissional, vínculo e estágio da carreira dos professores

	N (%)	Média	Desvio Padrão
Escolha profissional dos professores por fator			
Fator Interno		4,71	1,2
Fator Externo		3,82	1,4
Vínculo com a carreira dos professores			
Escala de Entrincheiramento na Carreira		4,1	0,9
Escala de Comprometimento com a carreira		4,7	0,6
<i>Vínculo com a carreira por Tempo de serviço dos</i>			
professores			
Entrada	20 (9,01%)	0.46	0.51
Estabilização	14 (6,37%)	0.64	0.50
Diversificação	167(75,26%)	0.41	0.49
Serenidade	21 (9,46 %)	0.38	0.50
Total	222 (100 %)	2,9	0,70

Através da análise dos dados estatístico, percebe-se que a maior parte dos professores deste estudo se encontram na 3ª fase da carreira, a de Diversificação que, segundo Hubermam, abrange os professores com sete a vinte e cinco anos de serviço, com percentual de (75,23 %), correspondendo a 167 pessoas da nossa amostra, este resultado se assemelha ao encontrado no estudo de Rossi & Hunger (2012) sobre o ciclo de vida dos professores de educação física.

Um menor número de professores se encontra na 2ª fase a de Estabilização, com 14 dos participantes correspondendo a (6,31%) da amostra, esta fase segundo Huberbam abrange os professores entre o quatro a seis anos de serviços. É importante informar que desses professores tiveram como influência maior na sua escolha profissional o fator interno, com o valor da Média de (4,71) esses achados colaboraram com os resultados dos estudos de (Carvalho, et al., 1988; Bastos, 1988-1997; Santos, 1998; Carvalho, 2007; Magalhães et al. 2001; Tonin, 2014),

feito com profissionais de Psicologia e de administração. E tiveram maior nível de comprometimento com a carreira. Este resultado pode ser explicado em partes, através da análise da fase da carreira em que esses professores se encontram (3ª fase- Diversificação), de acordo com Huberman (2000) essas características apresentadas pelos professores são típicas dessa fase da carreira, em que o professor se sente motivado a buscar mais responsabilidade, autoridade e prestígio. Assim como a busca de novos desafios, esta fase é caracterizada pela necessidade de comprometer-se com projetos que tenham significados, caracterizada pela necessidade de mudar o rumo da carreira está amparada no desencanto quanto ao papel de professor. Este resultado contradiz um pouco os encontrados no estudo de Evans e Bartolomé (1984) e Staudinger (1996), que apontam a 1ª fase de carreira, como sendo a fase de menos exposição de risco psicossocial para os trabalhadores, segundo eles os profissionais esta fase estão impulsionados e entusiasmados com o desenvolvimento das suas tarefas.

O resultado das análises da Anova indicou que não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as fases de carreira em relação ao nível de comprometimento com a carreira ($F(3,218) = 1,19$, $p = 0,031$); $\eta^2 = 0,016$ e de Entrincheiramento ($F(3,218) = 3,08$, $p = 0,028$); $\eta^2 = 0,041$. Com o nível de significância segundo *D de Cohen* de irrisório.

Análises de moderação hierárquica

Na primeira etapa das análises, os escores de todas as sub escalas da COPSQ e os escores nas escalas de Entrincheiramento e Comprometimento com a carreira foram padronizados de modo a terem média igual a zero e desvio padrão igual a um. Os escores dos participantes nas subescalas da COPSQ foram inseridos em um modelo de regressão linear múltipla como preditores dos escores de Entrincheiramento nos Modelos **1A** e **1B** e dos escores de Comprometimento nos **Modelos 2A** e **2B**. Em função do grande número de subescalas da COPSQ os modelos foram submetidos à regressão *stepwise forward* para selecionar as variáveis independentes que seriam usadas nos passos posteriores. Este processo é uma

construção iterativa do modelo de regressão que envolve a adição de variáveis a partir de um modelo nulo sem preditores (Burnham & Anderson, 2004). Cada variável inserida é testada em relação à significância estatística de sua contribuição para o modelo. O processo é repetido até que a adição de novas variáveis não produza melhoras significativas. Como critério de seleção, foi utilizado o *Akaike information criterion* (AIC).

Em seguida, dois modelos de regressão linear hierárquica foram construídos para testar a hipótese de que o estágio na carreira e o Fator Interno da escolha profissional ou o Fator Externo da escolha profissional, moderam o relacionamento entre exposição a riscos psicossociais e os vínculos de comprometimento e entrenchamento. Todas as variáveis preditoras foram padronizadas nos modelos de regressão para diminuir a ocorrência de multicolinearidade e facilitar a interpretação dos resultados.

Para cada análise de regressão, as variáveis selecionadas na etapa anterior foram inseridas junto com o Tempo de serviço e os escores de Escolha da profissão no Passo 1. O termo de interação Tempo de serviço \times subescalas da COPSQ foi inserido no Passo 2, e o termo de interação Escolha da profissão (1A/2A: Interno; 1B/2B: Externo) \times subescalas da COPSQ foi inserido no Passo 3. Cada termo de interação foi incluído em um passo separado para verificar a quantidade de variância explicada individualmente. Com isto, buscou-se testar se o estágio da carreira do professor e a escolha da profissão modifica a relação entre a exposição a riscos psicossociais e os vínculos de comprometimento e entrenchamento.

Modelo completo Entrenchamento COPSQ

O modelo incluindo como preditores as subescalas da COPSQ em relação ao entrenchamento não foram estatisticamente significativas ($F(27, 185) = 1,14, p = 0,302, R^2_{adj} = 0,017$). O procedimento de seleção de variáveis *stepwise forward* indicou um modelo final com os preditores: Ritmo de trabalho, Exigências quantitativas, Exigências cognitivas,

Influência no trabalho e Conflito Família/Trabalho ($F(5, 207) = 4,73, p < 0,001, R^2_{adj} = 0,08$).

O quadro com todos as análises é apresentado no anexo 1.

Modelo 1A: Entrincheiramento com a carreira e Fator Interno da escolha profissional

O modelo completo testado no Passo 1, incluindo como preditores as subescalas da COPSOQ selecionadas, o Tempo de serviço e o *Fator Interno* da Escolha profissional, foi estatisticamente significativo ($F(9, 209) = 4,03, p < 0,001, R^2_{adj} = 0,11$) e explicou cerca de **11%** da variância dos escores de Entrincheiramento com a carreira. Neste modelo as subescalas de Exigências quantitativas, Ritmo de trabalho, Conflito Família/Trabalho, Fase Entrada e Fator interno da escolha profissional foram preditores significativos do Entrincheiramento. A entrada do termo de interação entre as subescalas da COPSOQ e as categorias de Tempo de serviço contribuiu para cerca de 2% da variância explicada, embora esta interação não tenha contribuído estatisticamente para a melhora do modelo ($F(15, 194) = 1,29, p = 0,21, \Delta R^2_{adj} = 0,02$). A interação entre as subescalas da COPSOQ e os escores de Escolha da profissão também não contribuíram para um melhor ajuste do modelo em relação ao modelo do passo anterior ($F(5, 189) = 0,42, p = 0,83, \Delta R^2_{adj} = -0,014$). Estes dados indicam que o Tempo de serviço e a Escolha da profissão não foram moderadores da relação entre riscos psicossociais e Entrincheiramento com a carreira.

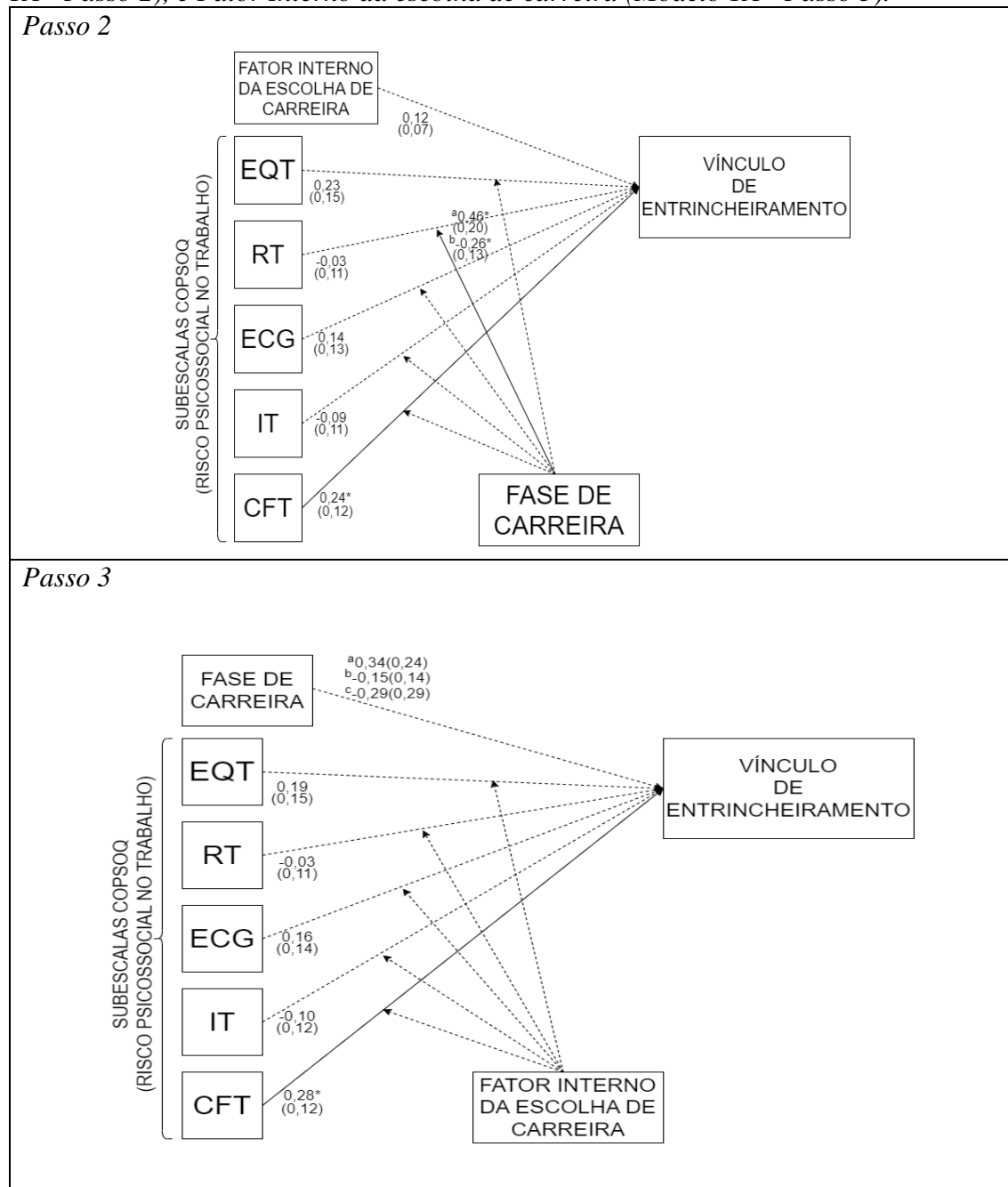
Tabela 16.*Regressão linear hierárquica múltipla**predizendo os níveis de Entrincheiramento pela interação entre as subescalas selecionadas da COPSOQ no Modelo 1A, o Tempo de serviço e a Escolha da profissão.*

Passo/variável	R^2_{adj}	ΔR^2_{adj}	β	EP β	IC 95%	t	P
Passo 1	0,111						
Exigências quantitativas			0,19	0,08	0,04; 0,34	2,55	0,01
Ritmo de trabalho			- 0,17	0,07	-0,32;- 0,03	- 2,40	0,02
Exigências cognitivas			0,08	0,07	-0,05; 0,21	1,21	0,23
Influência no trabalho			- 0,11	0,07	-0,24; 0,02	- 1,61	0,11
Conflito Família/Trabalho			0,14	0,07	0,01; 0,27	2,15	0,03
Fase Entrada			0,42	0,18	0,06; 0,78	2,31	0,02
Fase Estabilização			- 0,12	0,11	-0,35; 0,1	- 1,09	0,28
Fase Diversificação			- 0,31	0,21	-0,72; 0,09	- 1,53	0,13
Escolha profissional - Interno			0,14	0,07	0,01; 0,27	2,06	0,04
Passo 2							
COPSOQ ^a × Tempo de serviço	0,131	0,02					0,21
Passo 3							
COPSOQ ^a × Fator interno da Escolha profissional	0,117	- 0,014					0,83

^a Subescalas incluídas na interação: Exigências quantitativas, Ritmo de trabalho, Exigências cognitivas, Influência no trabalho e Conflito Família/Trabalho

Figura 19.

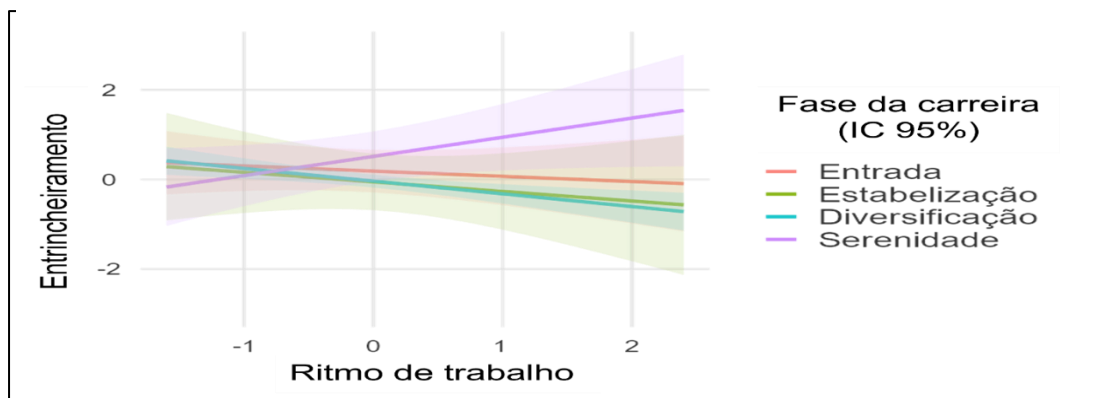
Análise de moderação entre Entrincheiramento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 1A - Passo 2), e Fator Interno da escolha de carreira (Modelo 1A - Passo 3).



*Nota: Foram utilizados contrastes ortogonais para a variável Fase de Carreira, onde o coeficiente representa a diferença entre determinado nível e a média geral da variável. O número fora do parêntesis representa o coeficiente de regressão e o número entre parêntesis o erro padrão. EQT=Exigências quantitativas, RT=Ritmo de trabalho, ECG= Exigências cognitivas, IT=Insegurança laboral, CFT= Conflito Trabalho/Família. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. ^aFase Estabilização; ^bFase Diversificação; ^cFase Serenidade.*

Figura 20.

Efeito moderador da Fase da carreira na relação entre Ritmo de trabalho e Vínculo de Enrincheiramento no Modelo 1A.



Modelo 1B: Enrincheiramento com a carreira e Fator Externo da escolha profissional

As mesmas subescalas da COPSQ selecionadas no Modelo 1A foram utilizadas nesta etapa. O modelo completo testado no Passo 1, incluindo como preditores as subescalas da COPSQ selecionadas, o Tempo de serviço e o *Fator Externo* da Escolha profissional, foi estatisticamente significativo ($F(9, 209) = 4,40, p < 0,001, R^2_{adj} = 0,12$) e explicou cerca de 12% da variância dos escores de Enrincheiramento com a carreira. Neste modelo, as subescalas de Exigências quantitativas, Ritmo de trabalho, Fase Entrada e Fator externo da escolha profissional foram preditores significativos do Enrincheiramento. A entrada do termo de interação entre as subescalas da COPSQ e as categorias de Tempo de serviço contribuiu para cerca de 2% da variância explicada, embora esta interação não tenha contribuído estatisticamente para a melhora do modelo ($F(15, 194) = 1,36, p = 0,17, \Delta R^2_{adj} = 0,022$).

A interação entre as subescalas da COPSQ e os escores do Fator Externo da Escolha da profissão também contribuiu para um melhor ajuste do modelo em relação ao modelo do passo anterior ($F(5, 189) = 1,02, p = 0,41, \Delta R^2_{adj} = 0,001$). Estes dados indicam que o efeito das subescalas de riscos psicossociais no Enrincheiramento com a carreira não foi moderado pelo Fator Externo da Escolha da profissão nem pelo Tempo de serviço.

Figura 21.

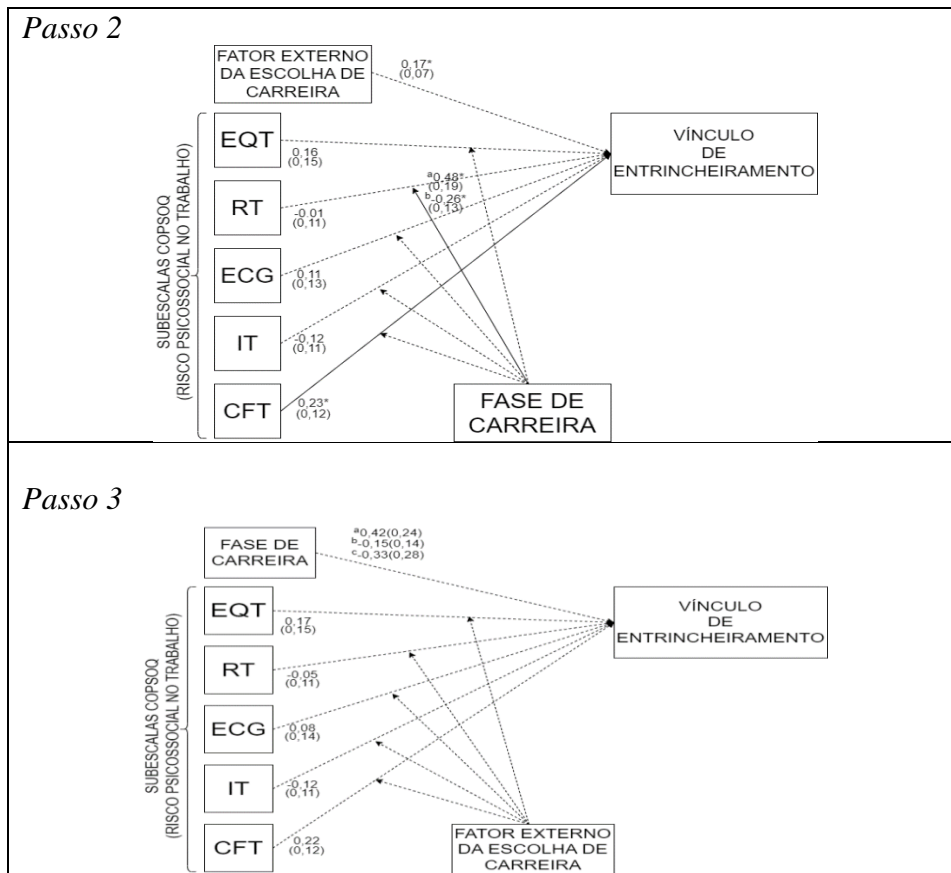
Regressão linear hierárquica múltipla predizendo os níveis de Entrincheiramento pela interação entre as subescalas selecionadas da COPSOQ no Modelo 1B, o Tempo de serviço e Fator Externo da Escolha da profissão.

Passo/variável	R^2_{adj}	ΔR^2_{adj}	B	EP β	IC 95%	T	P
Passo 1	0,123						
Exigências quantitativas			0,16	0,08	0,01; 0,31	2,05	0,04
Ritmo de trabalho			-0,15	0,07	-0,3; -0,01	-2,14	0,03
Exigências cognitivas			0,10	0,07	-0,04; 0,23	1,43	0,15
Influência no trabalho			-0,12	0,07	-0,25; 0,01	-1,85	0,07
Conflito Família/Trabalho			0,12	0,07	-0,01; 0,25	1,88	0,06
Fase Entrada			0,44	0,18	0,08; 0,79	2,41	0,02
Fase Estabilização			-0,11	0,11	-0,33; 0,11	-0,98	0,33
Fase Diversificação			-0,33	0,20	-0,73; 0,07	-1,62	0,11
Escolha profissional – Externo			0,18	0,07	0,05; 0,31	2,67	0,01
Passo 2							
COPSOQ ^a × Tempo de serviço	0,145	0,022					0,17
Passo 3							
COPSOQ ^a × Fator interno da Escolha profissional	0,146	0,001					0,41

^a Subescalas incluídas na interação: Exigências quantitativas, Ritmo de trabalho, Exigências cognitivas, Influência no trabalho e Conflito Família/Trabalho

Figura 22.

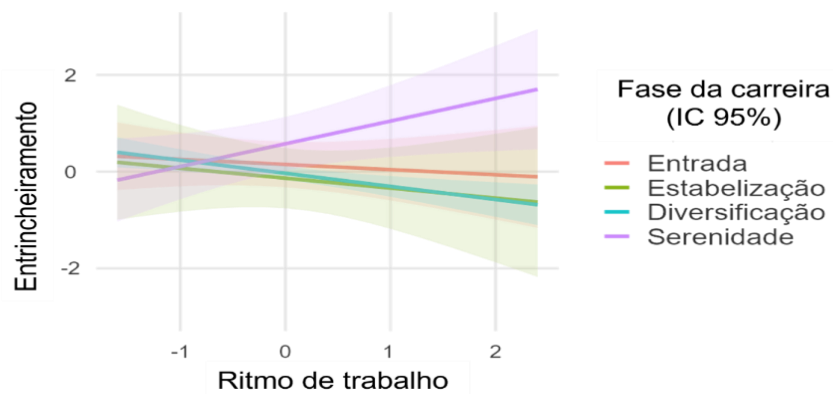
Análise de moderação entre Entrincheiramento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 1B - Passo 2), e Fator Externo da escolha de carreira (Modelo 1B - Passo 3).



Nota: Foram utilizados contrastes ortogonais para a variável Fase de Carreira, onde o coeficiente representa a diferença entre determinado nível e a média geral da variável. O número fora do parêntese representa o coeficiente de regressão e o número entre parêntese o erro padrão. EQT=Exigências quantitativas, RT=Ritmo de trabalho, ECG= Exigências cognitivas, IT=Insegurança laboral, CFT= Conflito Trabalho/Família. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. ^aFase Estabilização; ^bFase Diversificação; ^cFase Serenidade.

Figura 23.

Efeito moderador da Fase da carreira na relação entre Ritmo de trabalho e Vínculo de Entrincheiramento no Modelo 1B.



Modelo completo Comprometimento e COPSOQ

O modelo incluindo como preditores, as subescalas da COPSOQ, não foi estatisticamente significativo ($F(27, 185) = 1,2, p = 0,237, R^2_{adj} = 0,025$). O procedimento de seleção de variáveis *stepwise forward* indicou um modelo final com os preditores: Ritmo de trabalho, Exigências emocionais, Comunidade social no trabalho, Confiança vertical, Insegurança Laboral e Auto eficácia ($F(6, 206) = 4,34, p < 0,001, R^2_{adj} = 0,09$). Ver anexo 2.

Modelo 2A: Comprometimento com a carreira e Fator Interno da escolha profissional

O modelo completo testado no Passo 1, incluindo como preditores as subescalas da COPSOQ selecionadas, o Tempo de serviço e a Escolha profissional, foi estatisticamente significativo ($F(10, 208) = 2,96, p < 0,01, R^2_{adj} = 0,08$) e explicou cerca de 8% da variância dos escores de Comprometimento com a carreira. Neste modelo as subescalas de Exigências emocionais, Insegurança Laboral, e Autoeficácia, foram preditores significativos do Comprometimento, conforme apresentado na Tabela 19.

A entrada do termo de interação entre as subescalas da COPSOQ e as categorias de Tempo de serviço não contribuiu estatisticamente para a melhora do modelo ($F(18, 190) = 0,88, p = 0,60, \Delta R^2_{adj} = -0,011$). A interação entre as subescalas da COPSOQ e os escores do Fator Interno da Escolha da profissão também não contribuiu para um melhor ajuste do modelo em relação ao modelo do passo anterior ($F(6, 184) = 1,39, p = 0,2, \Delta R^2_{adj} = 0,012$). Estes dados indicam que o Tempo de serviço e o Fator Interno da Escolha da profissão não foram moderadores da relação entre riscos psicossociais e Comprometimento com a carreira.

Tabela 17.

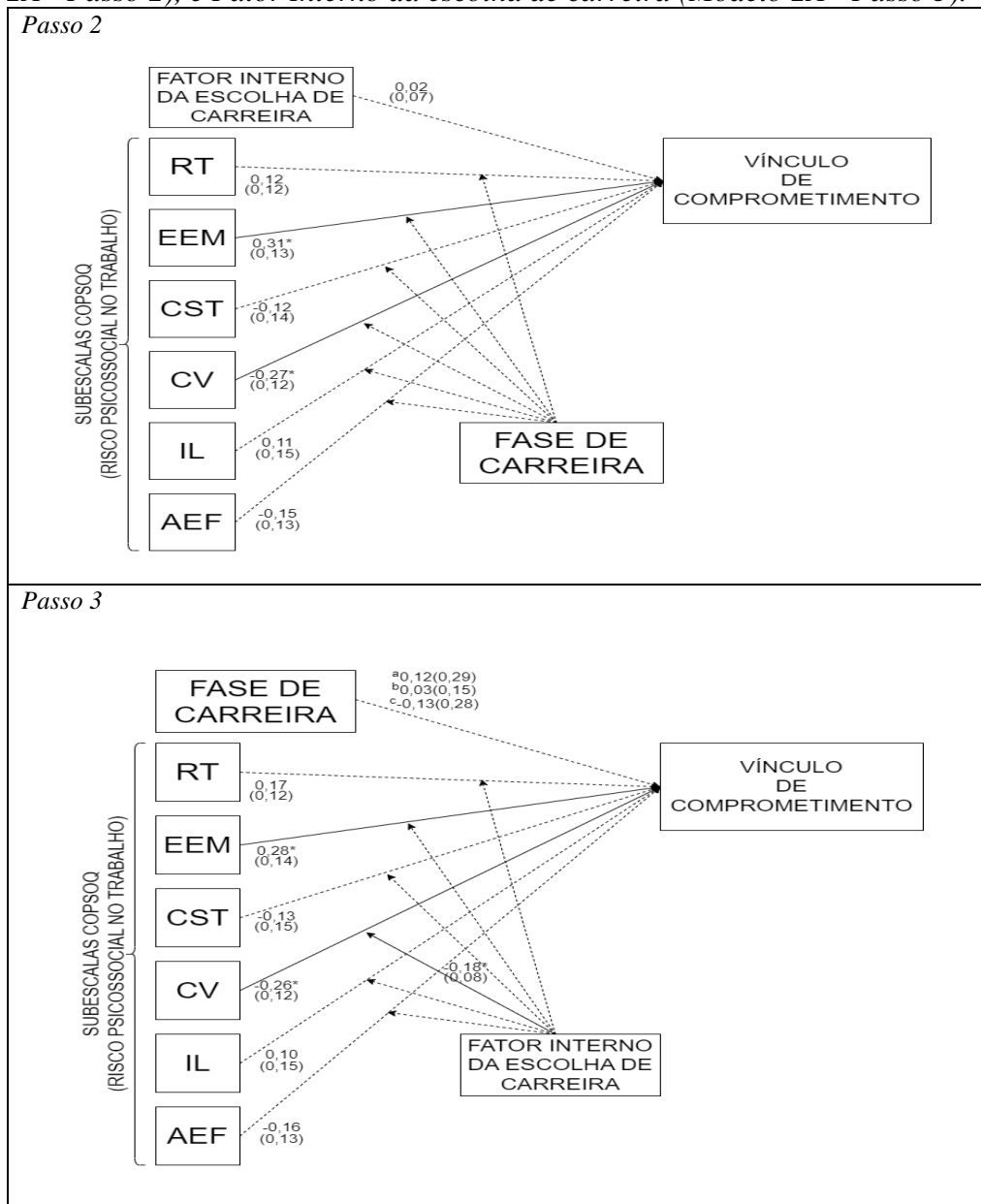
Regressão linear hierárquica múltipla predizendo os níveis de Comprometimento pela interação entre as subescalas selecionadas da COPSOQ no Modelo 2A, o Tempo de serviço e o Fator Interno da escolha profissional.

Passo/variável	R^2_{adj}	ΔR^2_{adj}	B	EP β	IC 95%	T	P
Passo 1	0,082						
Ritmo de trabalho			0,10	0,07	-0,03; 0,24	1,56	0,12
Exigências Emocionais			0,17	0,07	0,03; 0,3	2,45	0,01
Comunidade social no trabalho			-0,11	0,07	-0,26; 0,03	-1,57	0,12
Confiança vertical			-0,12	0,07	-0,26; 0,02	-1,66	0,10
Insegurança Laboral			0,15	0,07	0,02; 0,28	2,20	0,03
Autoeficácia			-0,15	0,07	-0,29; -0,02	-2,24	0,03
Fase Entrada			0,04	0,19	-0,32; 0,41	0,24	0,81
Fase Estabilização			0,07	0,11	-0,15; 0,3	0,63	0,53
Fase Diversificação			0,30	0,21	-0,72; 0,12	-1,42	0,16
Escolha profissional – Interno			0,01	0,07	-0,13; 0,14	0,10	0,92
Passo 2							
COPSOQ ^b × Tempo de serviço	0,071	-0,011					0,60
Passo 3							
COPSOQ ^b × Escolha da profissão	0,083	0,012					0,22

^b Subescalas incluídas na interação: Ritmo de trabalho, Exigências Emocionais, Comunidade social no trabalho, Confiança vertical, Insegurança Laboral e Autoeficácia.

Figura 24.

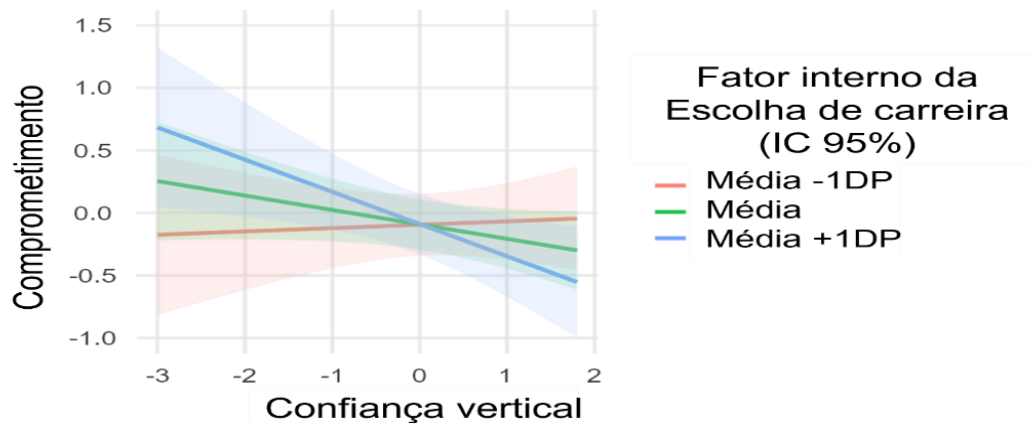
Análise de moderação entre Comprometimento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 2A - Passo 2), e Fator Interno da escolha de carreira (Modelo 2A - Passo 3).



Nota: Foram utilizados contrastes ortogonais para a variável Fase de Carreira, onde o coeficiente representa a diferença entre determinado nível e a média geral da variável. O número fora do parêntesis representa o coeficiente de regressão e o número entre parêntesis o erro padrão. RT=Ritmo de trabalho, EEM= Exigências emocionais, CST= Comunidade social no trabalho, CV=Confiança vertical, IL=Insegurança laboral, AEF=Auto-eficácia. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. ^aFase Estabilização; ^bFase Diversificação; ^cFase Serenidade.

Figura 25.

Efeito moderador do Fator interno da escolha de carreira na relação entre Confiança vertical e Vínculo de Com



prometimento no Modelo 2A.

Modelo 2B: Comprometimento com a carreira e Fator Externo da escolha profissional

As mesmas subescalas da COPSQ selecionadas no Modelo 2A foram utilizadas nesta etapa. O modelo completo testado no Passo 1, incluindo como preditores as subescalas da COPSQ selecionadas, o Tempo de serviço e o *Fator Externo* da Escolha profissional, foi estatisticamente significativo ($F(10, 208) = 3,06, p < 0,01, R^2_{adj} = 0,08$) e explicou cerca de 8% da variância dos escores de Comprometimento com a carreira. Neste modelo as subescalas de Exigências emocionais, Insegurança Laboral, e Autoeficácia foram preditores significativos do Comprometimento, conforme apresentado na Tabela 20.

A entrada do termo de interação entre as subescalas da COPSQ e as categorias de Tempo de serviço não contribuiu estatisticamente para a melhora do modelo ($F(18, 190) = 0,92, p = 0,56, \Delta R^2_{adj} = -0,01$). A interação entre as subescalas da COPSQ e os escores do Fator Externo da Escolha da profissão também não contribuiu para um melhor ajuste do modelo em relação ao modelo do passo anterior ($F(6, 184) = 1,93, p = 0,08, \Delta R^2_{adj} = 0,027$). Estes dados indicam que o Tempo de serviço e o Fator Externo da Escolha da profissão não foram moderadores da relação entre riscos psicossociais e Comprometimento com a carreira.

Tabela 18.

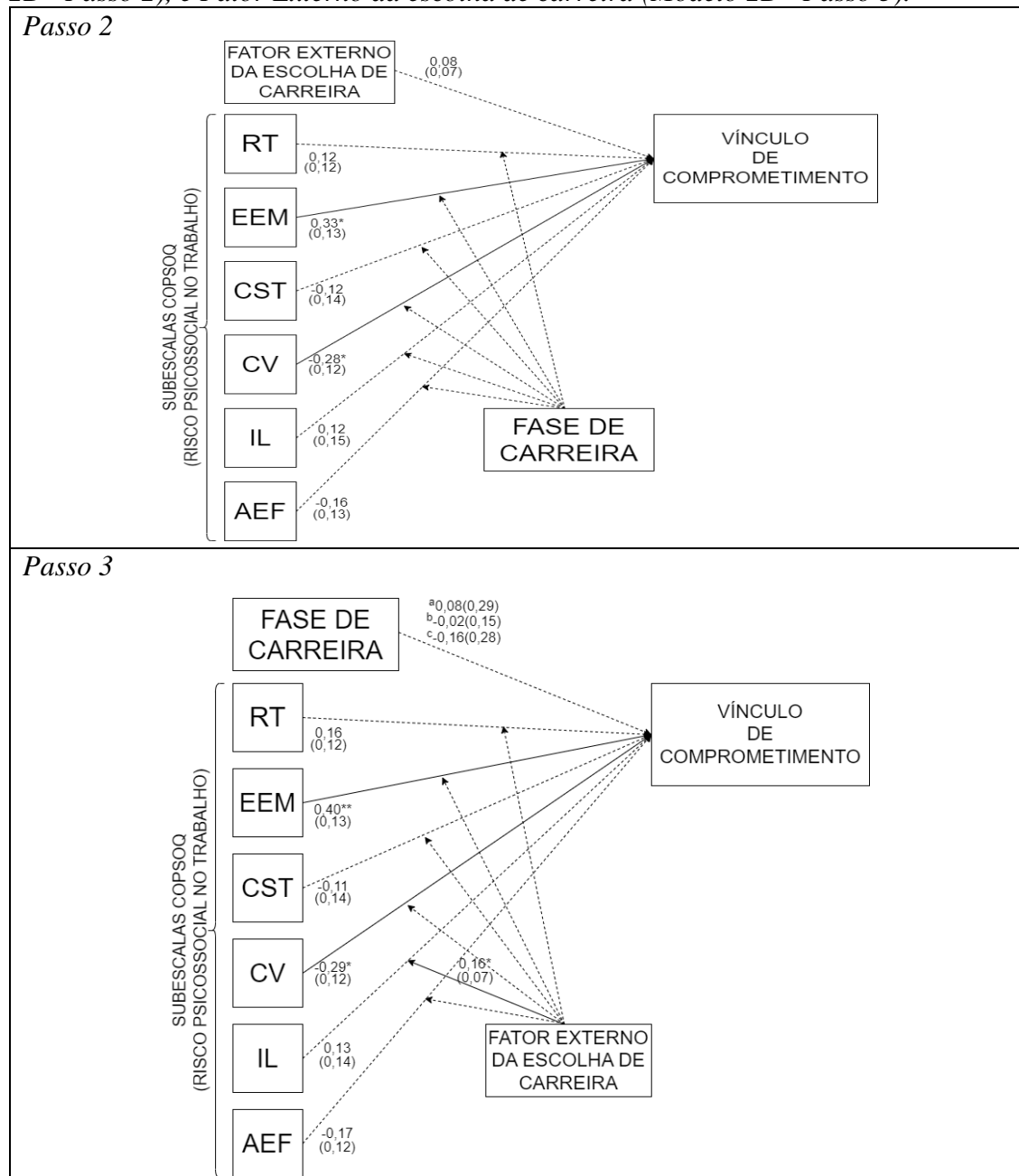
Regressão linear hierárquica múltipla predizendo os níveis de Comprometimento pela interação entre as subescalas selecionadas da COPSOQ no Modelo 2B, o Tempo de serviço e o Fator Externo da escolha profissional.

Passo/variável	R^2_{adj}	ΔR^2_{adj}	B	EP_{β}	IC 95%	T	P
Passo 1	0,086						
Ritmo de trabalho			0,11	0,07	-0,03; 0,24	1,57	0,12
Exigências Emocionais			0,17	0,07	0,03; 0,3	2,47	0,01
Comunidade social no trabalho			-0,12	0,07	-0,26; 0,02	-1,65	0,10
Confiança vertical			-0,12	0,07	-0,26; 0,02	-1,72	0,09
Insegurança Laboral			0,15	0,07	0,02; 0,29	2,27	0,02
Autoeficácia			-0,15	0,07	-0,29; -0,02	-2,21	0,03
Fase Entrada			0,02	0,19	-0,34; 0,39	0,12	0,90
Fase Estabilização			0,07	0,11	-0,15; 0,3	0,62	0,54
Fase Diversificação			-0,31	0,21	-0,72; 0,11	-1,43	0,15
Escolha profissional - Externo			-0,06	0,07	-0,19; 0,07	-0,94	0,35
Passo 2							
COPSOQ ^b × Tempo de serviço	0,077	-0,009					0,55
Passo 3							
COPSOQ ^b × Escolha da profissão	0,104	0,027					0,08

^b Subescalas incluídas na interação: Ritmo de trabalho, Exigências Emocionais, Comunidade social no trabalho, Confiança vertical, Insegurança Laboral e Autoeficácia.

Figura 26.

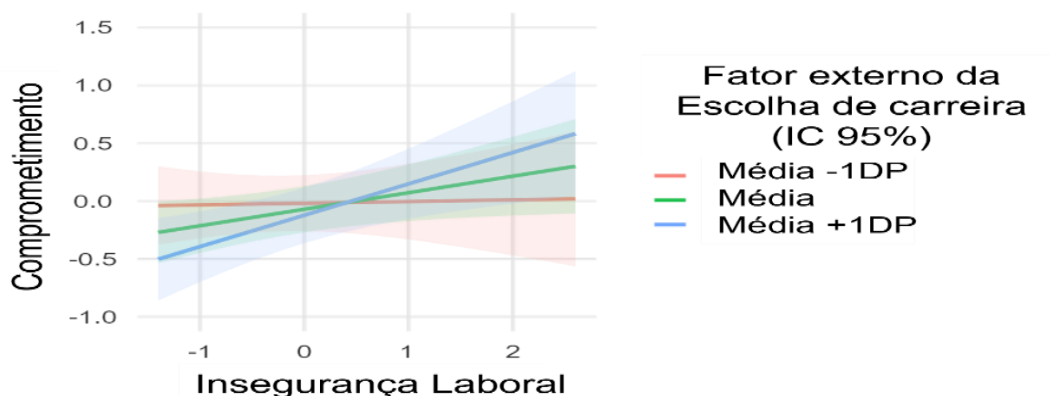
Análise de moderação entre Comprometimento com a carreira e Fase da Carreira (Modelo 2B - Passo 2), e Fator Externo da escolha de carreira (Modelo 2B - Passo 3).



Nota: Foram utilizados contrastes ortogonais para a variável Fase de Carreira, onde o coeficiente representa a diferença entre determinado nível e a média geral da variável. O número fora do parêntesis representa o coeficiente de regressão e o número entre parêntesis o erro padrão. RT=Ritmo de trabalho, EEM= Exigências emocionais, CST= Comunidade social no trabalho, CV=Confiança vertical, IL=Insegurança laboral, AEF=Auto-eficácia. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. ^aFase Estabilização; ^bFase Diversificação; ^cFase Serenidade.

Figura 27.

Efeito moderador do Fator externo da escolha de carreira na relação entre Insegurança laboral e Vínculo de Comprometimento no Modelo 2B.



As mesmas subescalas (Ritmo de trabalho, Exigências quantitativas, Exigências cognitivas, Influência no trabalho e Conflito Família/Trabalho) foram encontradas como fator de risco no trabalho, como apontado nos estudos de Pires, (2020). Para Ramos (2009), os docentes dos grupos etários entre os 31 aos 40 anos, que comparativamente com os nossos estudos estariam na 3º fase de carreira, são os que apresentam maior exposição a subescala exigências quantitativas. A maioria dos estudos relacionam a idade, tempo de serviço e o sexo a essas subescalas. Podemos constatar que essas subescalas apontadas como risco Psicossocial no trabalho docente fazem parte da própria condição de trabalho e estão relacionados aos fatores internos da escolha da carreira, o que estaria na base da falta de investimento na carreira e a permanência na mesma de uma forma menos saudável, que no nosso caso seria denominado de entrincheiramento. Ramos (2009) salientada que a falta de apoio institucional, sobretudo nos primeiros anos da profissão dos professores, que é caracterizada como um momento de dúvida e desalento, é fundamental para a efetivação da carreira, quando ultrapassado pelos problemas, corre o perigo do sujeito inibir-se e acomodar-se à situação estabelecida, ou seja, nesta falta de apoio institucional, e diante do choque com a realidade é que o desencanto com a carreira se agudiza.

Para além da falta de recursos, existem limitações institucionais, que interferem na atuação prática dos professores, como sejam os problemas de horários, sobrecarga de trabalho, de normas internas, de locais cuja utilização aparece regulada por normas gerais pouco flexíveis, as exigências de prescrição marcadas pela instituição ou pela inspeção, a necessidade de reservar uma parte do seu tempo para reuniões, o atendimento aos alunos, as avaliações, as visitas de pais e outras atividades (Ramos, 2009). Esta ideia fortalece a conclusão de que os fatores exigências quantitativas e cognitivas afetam e condicionam a atividade profissional dos professores, que por sua vez irá interferir na sua vida pessoal/familiar. A literatura passa a ideia de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária.

Pires (2020) identifica como principais riscos psicossociais no seu estudo Exigências laborais; Exigências quantitativas; Exigências cognitivas; Ritmo de trabalho; e Valores no local de trabalho. Estes fatores apresentam maior risco psicossocial nos docentes devido à mudança de paradigma que se tem verificado na profissão docente nestes últimos anos. Autores como Facas (2013), Benevides & Pereira (2012) e Resende (2013) afirmaram que são diversos os fatores que intervirem na realização do trabalho docente. Além disso, David e Quintão (2012) verificaram nos seus estudos que a exaustão emocional estava correlacionada com exigências quantitativas de trabalho expressas pela carga letiva e carga total de trabalho excessivas, os resultados obtidos mostraram que os docentes com maior carga horária apresentaram mais sintomas de depressão, mas não revelaram relação com o burnout, não existindo por outro lado correlação significativa com despersonalização e realização pessoal e destacam à antiguidade na carreira como sendo fator de proteção de risco psicossocial, uma vez que os professores com menos de 5 anos apresenta a média mais elevada comparado com os que têm mais tempo de serviço.

Nos estudos de David & Quintão (2012) a antiguidade no trabalho se destacou como sendo a variável que percepção um maior ritmo de trabalho. Na dimensão influência no trabalho as variáveis que apresentaram valores mais discrepantes foram: a variável escolaridade, pois os trabalhadores detentores do ensino básico apresentaram menor risco na subescala influência no trabalho; as variáveis que se destacaram quando do cruzamento com a dimensão insegurança laboral foram também a escolaridade e a antiguidade. Isto deve-se porque os professores afiguram como trabalhadores que têm mais receio do desemprego.

Conclusão

Os resultados encontrados permitem afirmar que a maioria dos professores do nosso estudo, se encontra na fase de **Diversificação da carreira**, correspondendo a 167 (75,23%) da amostra e tiveram como influência para a escolha da sua carreira o fator interno, com média de (4,1).

No que diz respeito a relação entre o vínculo com a carreira e o risco psicossocial, é possível observar que as subescalas de Exigências quantitativas, Ritmo de trabalho, Conflito Família/Trabalho, do COPSOQ foi significativo em relação a subescala do Entrincheiramento. Além disso, as subescalas de Exigências emocionais, Insegurança Laboral, e Autoeficácia, foram preditores significativos do Comprometimento.

Neste estudo buscou-se também testar se o estágio da carreira do professor e a escolha da profissão modifica a relação entre a exposição a riscos psicossociais e os vínculos de comprometimento e entrincheiramento na carreira. Nas análises de correlações, foram encontrados índices de correlação significativos entre o *Tempo de serviço* (Fase Entrada na carreira) e o *Fator Interno* da Escolha profissional e as subescalas de *COPSOQ* (Exigências quantitativas, Ritmo de trabalho, Conflito Família/Trabalho), e foram preditores significativos do Entrincheiramento, explicando cerca de 11% da variância dos escores de *Entrincheiramento* com a carreira.

A análise do *Tempo de serviço* (está da carreira) em interação com as subescalas da *COPSOQ* (Exigências quantitativas, Ritmo de trabalho), e o *fator externo* foram preditores significativos do Entrincheiramento, explicando cerca de 12% da mesma variância. As duas relações contribuíram com cerca de 2% da variância explicada, não contribuindo estatisticamente para a melhora do modelo. Estes dados indicam que o efeito das subescalas de riscos psicossociais no Entrincheiramento com a carreira não foi moderado pelo Fator Escolha da carreira nem pelo Tempo de serviço (fase de carreira), ou seja, podemos concluir perante esses dados que o *Tempo de serviço* e a *Escolha da profissão* não foram moderadores da relação entre *riscos psicossociais* e *Entrincheiramento com a carreira*.

Nas análises de correlações, foram encontrados índices de correlação significativos, ainda que fraca, entre as subescalas do *COPSOQ* (Exigências emocionais, Insegurança Laboral, e Autoeficácia), com o Tempo de serviço (fase de carreira) e a Escolha profissional. Foram preditores significativos do Comprometimento e explicou cerca de 8% da variância do mesmo score, também não contribuiu para um melhor ajuste do modelo. Conclui-se com esses dados que serviço (fase de carreira) e a Escolha da profissão não foram moderadores da relação entre riscos psicossociais e Comprometimento com a carreira.

O presente estudo avança no sentido de reunir evidências empíricas sobre a importância de estudos sobre o vínculo com a carreira dos professores em estudo, assim como a existência de uma medida de risco psicossocial específico para a profissão docente. Os dados mostram que não existe um impacto negativo dessas duas medidas, quando mediadas pela duas variáveis fases e escolha da profissão, o que é incongruente com a própria percepção social sobre esta matéria.

CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO GERAL

Nas considerações finais, serão retomadas as hipóteses da tese e os objetivos da pesquisa, apresentar-se-á também as contribuições e limitações do estudo. O estudo partiu da premissa de que os riscos psicossociais do trabalho afetam o tipo de vínculo que os professores cabo-verdianos desenvolvem com a sua carreira. Levantou-se, então, a seguinte pergunta: A exposição a riscos psicossociais no contexto de trabalho influencia os vínculos de comprometimento e entrincheiramento com a carreira dos professores do ensino secundário cabo-verdiano, assim, procurou-se saber em que medida a escolha e a fase de carreira em que se encontram afeta essa relação? Para isso, buscou-se instrumentos já construídos e validados que contemplassem todas as dimensões que dizem respeito aos constructos desta pesquisa. Propôs-se então um modelo teórico de investigação dos riscos psicossociais, que contemplasse todas essas dimensões. Desta forma, construiu-se um modelo de investigação empírico dos riscos e vínculo com a carreira, que aponta a escolha e a fase da carreira como preditores desta relação. Para tal, buscou-se fundamentá-lo em teorias que considerassem tal dinâmica. Assim foi elaborada uma tese com três artigos onde propomos refletir sobre o risco psicossocial presente no trabalho dos professores em Cabo Verde que, para além de ser um tema delicado muito debatido a nível internacional, tem sido por vezes difícil de quantificar. Neste sentido traçou-se como objetivo, caracterizar o nível de exposição de docentes cabo-verdianos a riscos psicossociais no exercício da sua profissão, identificando possíveis relações com variáveis pessoais e ocupacionais no primeiro artigo; caracterizar os níveis de comprometimento e entrincheiramento com a carreira docente, identificando como os docentes articulam esses dois vínculos, no segundo artigo; e no terceiro analisar as relações entre a exposição a riscos psicossociais e os vínculos de comprometimento e entrincheiramento, assim como analisar o efeito do estágio e escolha da carreira sobre a relação entre a exposição a riscos psicossociais e os vínculos de comprometimento e entrincheiramento na carreira. Tratou-se de um estudo de

caráter exploratório, onde consideramos que os objetivos que propusemos foram atingidos na sua generalidade.

Considerando que os riscos psicossociais adquiriram nos últimos anos uma maior centralidade a nível social, político e científico, e mesmo assim continuam a ser associados à questão do *stress* e principalmente da saúde dos trabalhadores e permanecem circundados em equívocos conceituais que precisam ser clarificados. Propusemos nesta tese trabalhar os fatores do risco que estão associados a relação entre o funcionário, a organização e o trabalho, com a aplicação da escala de COPSOQ II. Sabe-se que os riscos psicossociais estão relacionados com o contexto social e econômico e com a forma como o trabalho é concebido e gerado, e podem ter impactos negativos para a saúde física e mental dos trabalhadores, assim como consequências negativas para a organização.

Os debates públicos nos meios de comunicação, os estudos elaborados por cientistas e pelas instituições europeias de trabalho em torno desta problemática contribuíram para a sua maior visibilidade e, por conseguinte, para o surgimento da preocupação que serviram para realização de planos de intervenção com este tipo de riscos, por conseguinte parecem ser incipientes para clarificar questões conceituais que emergiram com este constructo. No entanto, apesar dos inúmeros trabalhos elaborados em relação a esta temática, os riscos psicossociais continuam como um tema penetrado de subjetividade, com uma fraca base teórica com metodologias envoltas em ceticismo e desconhecimento. Contudo, no nosso estudo concluímos existirem três fatores de risco que se destacaram com valores correspondentes a uma situação de risco psicossocial para a nossa amostra, que são: Exigência cognitivo, este risco está intimamente relacionado com as características organizacionais, nomeadamente com o conteúdo e organização do trabalho; a confiança horizontal que está relacionada com as relações estabelecidas entre os colegas e a responsabilidade social que está relacionada com o papel que o professor ocupa na sociedade. Por outro lado, os fatores de risco psicossocial que se

encontram numa situação favorável são a transparência do papel laboral, as recompensas, a comunidade social no trabalho, a autoeficácia, o significado do trabalho, os comportamentos ofensivos e conflito trabalho/família. Esses resultados demonstram que os fatores que foram equacionados nos outros estudos como um possível fator de risco para a saúde dos trabalhadores não se configuram neste estudo como tal, apesar de algumas das dimensões relacionadas com a temática se apresentarem como risco intermediário, podemos concluir que os professores desse estudo não estão expostos a situações de risco psicossocial no trabalho.

Em relação às hipóteses do estudo, a **H1** (A exposição a riscos psicossociais, nas suas diferentes dimensões, apresentará efeito distinto sobre os vínculos de comprometimento e de entrenchamento com a carreira) e a **H2** (O estágio de carreira atuará como uma variável moderadora, não eliminando o efeito direto da exposição a riscos psicossociais e os dois vínculos com a carreira), podemos concluir que o estudo não apresentou resultados díspares, pelo contrário, a diferença de valores foi bastante residual. Este resultado deve-se a existência de uma amostra que revela homogeneidade, quer em termos de idade, quer em termos de escolaridade, nível social, perfil profissional e função que desempenha no trabalho ou sexo.

Em relação ao estudo sobre o vínculo com a carreira, os resultados encontrados permitem afirmar que os docentes apresentaram níveis elevados de comprometimento com a carreira. No entanto, o efeito da medida global do vínculo com a carreira e as suas dimensões tanto o entrenchamento como o comprometimento apresentam magnitudes bem distintas, com a medida global explicando muito pouco de ambas as variáveis, critério da pesquisa. As variáveis fase e escolha de carreira não revelaram, neste contexto, constituir fator explicativo do modelo proposto para este estudo, o resultado revelou que essas variáveis não chegam a explicar mais do que 2% do modelo, o que pressupõe a existência de outros fatores que não foram contemplados nesta análise. É de se referir que para esse estudo tivemos por base as medidas referenciadas pela literatura relativa ao público em geral, sendo que, como vimos, os grupos

em estudo se situam perante os riscos numa situação muito específica. Tais resultados permitiram a rejeição das duas hipóteses deste estudo.

Contudo, apesar do seu carácter exploratório, a presente investigação possibilitou a obtenção de resultados que poderão auxiliar pesquisas futuras. Ademais esta pesquisa abre a perspectiva de uma linha de investigação que aprofunde, com modelos mais ricos que incorporem possíveis variáveis predictoras; antecedentes, moderadoras e mediadoras, de forma a compreender o que leva um professor a contribuir para o desenvolvimento da sua carreira.

Este estudo contribuiu para reforçar a importância dos professores na nossa sociedade e manifesta urgência em dar seguimento em estudos e práticas que permitam melhorar a qualidade de vida laboral dos mesmos. Os resultados vêm reforçar o papel e obrigatoriedade da tutela (Ministério da Educação) em assegurar aos professores as melhores condições para o desenvolvimento e a sua carreira, conforme a Lei exige.

Em suma, podemos considerar que este estudo, ainda que tenha facultado resultados que permitem confluir para a análise mais abrangente sobre a exposição do risco psicossocial no trabalho docente assim como o seu vínculo, necessita de maior aprofundamento.

Os resultados obtidos não nos permitiram chegar a conclusões substantivas sobre a temática em estudo. Ainda assim, estamos perante dados que reforçam a ideia de que o estudo sobre esta temática por parte dos professores poderá contribuir para estimular um interesse maior das autoridades.

Limitações

Apesar de algumas restrições encontradas na aplicação dos instrumentos no momento da recolha de dados, principalmente a situação da pandemia do Covid 19, que nos obrigou a montar uma nova estratégia para o seu efeito, consideramos que o fato de termos inserido no contexto de trabalho em questão possibilitou-nos uma melhor compreensão dos dados e da

realidade laboral em causa. No entanto, sentimos necessidade de ter estudos sobre a temática na nossa realidade, que nos permita ter uma melhor compreensão do mesmo.

Outra limitação do estudo se refere ao número restrito da nossa amostra.

A utilização COPSOQ II pode ser visto como uma limitação para este estudo, para além de ser muito abrangente e extenso, apenas nos deu pistas sobre quais os fatores de risco psicossocial mais afetam os trabalhadores e quais devíamos atuar sem acrescentar outro tipo de informação.

Outra limitação refere-se à originalidade desta proposta que não encontra ressonância com outros estudos para fazer a confrontação entre os achados.

Recomendações

Os riscos psicossociais apresentam-se como um desafio da atualidade que tem repercussões nas organizações, sociedades, mas sobretudo no trabalhador. A segurança e o bem-estar dos trabalhadores podem ser comprometidos se forem descurados os fatores psicossociais que estão na base de comportamentos de risco. Assim, proteger a saúde psicossocial dos trabalhadores não é somente uma obrigação legal, mas também uma questão ética e uma das principais estratégias de gestão de riscos psicossociais para mudar a organização e o ambiente de trabalho (Leka et al, 2008).

Para esses riscos serem minimizados, e não tenham impactos negativos, torna-se necessário intervir a nível da prevenção e, para que tal seja possível, é necessário estruturar um plano de intervenção que se adegue às características dos trabalhadores e das condições de trabalho. Para o sucesso do plano de intervenção é necessário envolver todas as partes interessadas no processo.

Partindo do conceito de Leka, e da ideia da necessidade da prevenção do risco, propomos com esta tese uma reflexão sobre a necessidade de se pensar num plano de intervenção ao mais alto nível.

Consideramos que o nosso estudo pode contribuir para maior visibilidade dos riscos psicossociais e do vínculo com a carreira na nossa realidade e que dê pistas sobre como atuar. Ainda a elaboração desta tese e seus resultados pode servir para embasar ações e políticas de prevenção em relação ao risco psicossocial, bem como subsidiar a análise da demanda para realização de um plano de carreira voltado para a valorização dos professores do ensino secundário em Cabo Verde. E, quiçá, as contribuições da presente tese sirvam para a formulação de um Protocolo de Avaliação dos riscos psicossociais que contemple a dinâmica intersubjetiva inerente ao trabalho contemplando a nossa realidade.

Acresce que o mesmo deixou em aberto algumas sugestões para investigações futuras das quais destacamos as seguintes: inclusão de outras metodologias, nomeadamente, mais qualitativas para aprofundar os outros fatores e variáveis que contribuem para a explicação desta temática; aprofundamento em torno de políticas públicas para o ensino e conseqüentemente para carreira dos professores; considerar a questão da relação do risco com a saúde do professor.

São ainda desafios para pesquisas futuras continuar a estudar a relação já levada a cabo neste estudo quer com fatores sociodemográficos e fatores psicossociais, procurando, porém, a ampliação da amostra de diferentes dimensões de serviço e de regiões do país, para não se cingir apenas a professores do ensino público e secundário e de uma ilha do país.

Esta tese não tem a pretensão de ser exaustiva em relação às articulações teóricas entre os constructos propostos na fundamentação teórica deste estudo. Ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de aprofundar melhor esta discussão como uma limitação do estudo realizado.

Referências

- Abacar, M., Aliante, G., & Nahia, I. (2020). Fontes de estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. *Saúde e Pesquisa*. v. 13 n. 1. <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n1p41-52>
- Adam, B., Van Loon, J., & Beck, U. (2000). The risk society and beyond: critical issues for social theory. *The Risk Society and Beyond*, 1-240.
- Adams, J. (1995), *Risk: the policy implications of risk compensation and plural rationalities*. UCL Press.
- Adams, J. (2005). Big ideas: risk. *New Scientist*, 17.
- Aerosa, J. e Neto, (2014) Sociedade dos riscos emergentes, In Manual sobre riscos psicossociais no trabalho. pp.5-23 Capítulo: 1, Civeri Publishing
https://www.researchgate.net/publication/332120108_Sociedade_dos_riscos_emergentes
- Aerosa, J. (2008, June 25-26). O risco no âmbito da teoria social. *VI congresso português de sociologia*. (Vol. 323, No. 25, pp. 1-16).Universidade nova de Lisboa.
- Aerosa, J. (2007a, January). Atitudes comportamentais perante o risco. *7º Congresso Internacional de Segurança e Higiene no Trabalho SHST*. Porto.
https://www.researchgate.net/publication/334480638_Atitudes_e_comportamentos_perante_o_risco
- Aerosa, J. (2007b). As percepções de riscos num serviço de imagiologia hospitalar. Em Guedes Soares et al. (Orgs), *Riscos, públicos e industriais*. Edições Salamandra.
- Aguiar, C. V. N., Bastos, A. V. B., Jesus, E. S. de, & Lago, L. N. A. (2014). Um estudo das relações entre conflito trabalho-família, comprometimento organizacional e entrenchamento organizacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*. 14 (3), 283-291.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572014000300004&lng=pt&tlng=pt.

Albuquerque, L. (2001). O descobrimento das ilhas de Cabo Verde. In: Santos, M. E.; Albuquerque, L. (coord.). *História Geral de Cabo Verde (v. 1)*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical de Portugal. Cidade da Praia: Instituto de Investigação Cultural de Cabo Verde.

Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: Uma revisão de literatura. *Psico-USF*, 16(1), 75-85. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000100009>

Alonso e Melo-Silva, (2013). Avaliação de uma intervenção em orientação profissional na perspectiva de ex-estagiários. *Psicol. Cienc. prof.* 33(1). <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100008>

Ambiel, R. A. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.

Andrade, C. (2008). Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. IPEA, Mercado de Trabalho, (37). https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/09_juventude_e_trabalho.pdf

Antunes, R. (2006). Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Boitempo/ Coleção Mundo do Trabalho, 3ª ed,

Apple, M. W. (2003). Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica de José Eustáquio Romão.o. Cortez/Instituto Paulo Freire.

Apple, M.W. (2011) Paulo Freire, pedagogia crítica e as tarefas do estudioso crítico ativista. *Revista e-Curriculum*, v. 7, n. 3, p. 1-21. edição especial de aniversário de Paulo Freire. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

- Assembleia da República, Comissão de Trabalho, Segurança e Saúde no Trabalho. (1992). Colóquio Parlamentar sobre Segurança, Higiene, Saúde e Ambiente no Local de trabalho, Lisboa, Assembleia da República.
- Athanasou, J.A. (2003). Fatores que influenciam a escolha do trabalho. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3,205–221
<https://doi.org/10.1023/B:IJVO.0000006600.29754.ff>
- Arthur, M. B. (2008). Examining contemporary careers: a call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*, 61(2), 163-186. <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>
- Arruda, M. N. F., & Melo-Silva, L. L. (2010). Avaliação da intervenção de carreira: a perspectiva dos ex-clientes. *Psico-USF*, 15(2), 225-234
- Azeredo, JL, Pizzollo, MC., Bitencourt, RL (2018). a formação continuada de professores: um espaço para autoria? *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, v. 3, n.3, p. 148-166.
<file:///C:/Users/f/Downloads/1321-1-5217-1-10-20190109>
- Baiocchi, A. C. & Magalhães. (2004) M. Relações entre processos de comprometimento, entrenchamento e motivação vital em carreiras profissionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 5, n. 1, p. 63-69, 2004.
- Baisch, A. L., Soares, M. C. F., & Costa, V. Z. D. (2008). Percepção dos trabalhadores avulsos sobre os riscos ocupacionais no porto do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24, 1251-1259.
- Bandura, A., & Cervone, D. (2000). Mecanismos de autoavaliação e autoeficácia para governar os efeitos motivacionais dos sistemas de metas. Em ET Higgins & AW Kruglanski (Eds.), *Ciência motivacional: Perspectivas sociais e de personalidade* (pp. 202–214). Imprensa Psicologia.
- Balbinotti, M. A. A., Wiethaeuper, D. e Barbosa, M. L. P. (2004). Neves de Cristalização de Preferência Profissionais de Alunos de Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v. 5 (1), p. 15-28.

- Balotes, B., Zhdanova, L. & Clark, M. (2011). Examining the Relationships Between Personality, Coping Strategies, and Work–Family Conflict. *Journal of Business and Psychology*, 26, 517-530.
- Barata, B.R. (2022). Sobre o conceito de risco em Epidemiologia. *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 20, e00862198, 2022. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs862>.
- Bardagi, M. P.e Albanaes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, v. 29, n. 1, p. 35-44.
- Baruki, L.V. (2017) Saúde mental e trabalho: uma proposta de norma regulamentadora sobre os riscos psicossociais no trabalho a partir de reflexões sobre os sistemas francês e brasileiro.2017. 292 p. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico). Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Barros-Duarte, C., Lajinha, T., Reina, M., Rocha, F., Santos, T., & da Costa, I. S. (2014). Occupational risks behind teaching activity. In *Occupational Safety and Hygiene II* (pp. 237-242). CRC Press.
- Bastos, A. V. (1994). Comprometimento no Trabalho: A Estrutura dos Vínculos do Trabalhador com a Organização, a Carreira e o Sindicato. Tese apresentada ao curso de doutorado do programa de pós-graduação do instituto de psicologia da universidade de Brasília.
- Bastos, A. V. (1997). Comprometimento no trabalho: os caminhos da pesquisa e os desafios teóricos-metodológicos. In A. Tamayo et al. (Orgs.). *Trabalho, organizações e cultura*. (6ª ed., vol. 2, 105-127). São Paulo: Editors Associados.
- Beck, U. (1999), World Risk Society, Cambridge, Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2000). Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. Oeiras: Celta Editora.

- Beck, U. (2002). O Estado cosmopolita – Para uma utopia realista Available online at: <http://www.eurozine.com>.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de psicologia*, 62(137), 155-168.
- Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesoras/es y Profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea
- Cabral, F. (2011) - Segurança e Saúde no Trabalho: Manual de Prevenção de Riscos Profissionais. Lisboa: Verlag Dashöfer Edições Profissionais, Unip., Lda.
- Camelo, S.H.; Angerami, L.S. (2008) Riscos psicossociais no trabalho que podem levar ao estresse: uma análise da literatura / Psychosocial.
- Cardoso, R.M., Ramos, M., Araújo, A., Gonçalves, G., & Carreira Ramos, R. (2002). O stress nos professores portugueses, Estudo IPSSO 2000, Coleção Mundo de Saberes 31. Porto: Porto Editora.
- Caran, V. C. S., Freitas, F. C. T. D., Alves, L. A., Pedrão, L. J., & Robazzi, M. L. D. C. C. (2011). Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários. *Rev. enferm. UERJ*, 255-261.
- Carral, M., Fasseur, F. & Santiago-Delefosse, M. (2009). «Porosité» entre travail et vie privée, conflits et aménagements: une étude comparative de deux populations de femmes. *Pratiques Psychologiques*, 15, 155-17.
- Carson. K.; Bedeian, A. (1994). Career Commitment: Construction of a Measure and Examination of its Psychometric Properties. *Journal of Vocational Behavior*, v.44, n.3, p.237-262, June 1994.
- Carson, K.; Carson, P. & Bedeian, A. (1995), Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal Occupational and Organizational Psychology*, United Kingdom, v.68, n.4, p.301-320, Dec. 1995.

- Carson, K. D.; Carson, P. P. (1997) Career entrenchment: a quiet march toward occupational death? **Academy Of Management Executive**, v. 11, n. 1, p. 62-75.
- Carvalhais, C.M. (2016) Gestão de Riscos Psicossociais: Caso de estudo no setor das telecomunicações. 130 p. Dissertação (Mestrado em Auditoria Empresarial e Pública). Coimbra Business School.
- Carvalho, M. A. (2011). *O liceu em Cabo Verde: um imperativo de cidadania, 1917-1975*. Edições Uni-CV, Praia.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2013). O papel dos pais, dos professores e dos psicólogos no exercício da escolha académica: Potencialidades da uma relação tripartilhada, I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa. (Comunicação)
- Castells, M. (2002). O novo paradigma do desenvolvimento e suas instituições: conhecimento, tecnologia da informação e recursos humanos. Perspectiva comparada com referência à América Latina.
- Cleveland, J. N., O'Neill, J. W., Himelright, J. L., Harrison, M. M., Crouter, A. C., & Drago, R. (2007). Work and family issues in the hospitality industry: Perspectives of entrants, managers, and spouses. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 31(3), 275–298. <https://doi.org/10.1177/1096348007299919>
- Cifre, E.; Salanova, M. e Franco, J. (2011) Riesgos psicosociales de hombres y de mujeres en el_trabajo ¿Cuestión de diferencias? *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, nº 82. Wolters Kluwer. <https://www.researchgate.net/publication/235088568>.
- Codo, W.; Vasques-Menezes, I. (1999) Trabalho Docente e Sofrimento: Burnout em professores: carinho e trabalho. 3ª ed. Petrópolis: Vozes
- Coelho, J.A. (2011) Gestor Hospitalar e Prevenção de Riscos Psicossociais no Trabalho. 1 ed. L Placebo, Editora LDA.

- Coelho, M. A. (2009). *Gestão preventiva de riscos psicossociais no trabalho em hospitais no quadro da União Europeia*. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Colarelli, S. M., & Bishop, R. C. (1990). Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group & Organization Studies*, 15(2), 158–176. <https://doi.org/10.1177/105960119001500203>
- Cooper-Hakim, A., & Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological bulletin*, 131(2), 241.
- Cox, T. (1993) Stress research and stress management: putting theory to work, HSE contract research report n. 61/1993, Sudbury, HSE Books, WHO.
- Cox, T.; Griffiths, A. J. (1995). The assessment of psychosocial hazards at work. In M.J. Winnubst e C.L. Cooper. *Handbook of Work and Health Psychology*. Chilster: Wiley e Sons.
- Cox. T.; Griffiths, A. J. (2005) The nature and measurement of work-related stress: theory and practice. In: WILSON, J. R.; CORLETT, N. (Eds.). *Evaluation of human work*. 3rd. ed. London, UK: CRS Press. p. 553-571
- Day, C. (2008). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Department for Education and Skills, UK.
- David, E. & Quintão, S. (2012) Burnout in Teachers its Relationship with Personality Coping Strategies and Life Satisfaction. *Acta Medica Portuguesa* 25(3):145-55, PubMed. <https://www.researchgate.net/publication/232255187>.
- Dean, M. M. (1999) *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Copenhagen Business School.
- Dean, M. M. (1999), «Risk, calculable and incalculable», em Deborah Lupton (Ed.), *Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives*. Cambridge.
- De cenzo, D.A., e Robbins, S.P. (2001). *Administração de recursos humanos*. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. 6ª. ed. Rio LTC Editora.

- Dejours, C. C. (1987). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré.
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology, 5*(3), 177-191.
- Douglas, M; e Wildavsky, A (2012). *Risco e Cultura: um ensaio sobre a seleção de riscos tecnológicos e ambientais*. Tradutor: Cristiana de Assis Serra – Rio de Janeiro: Elsevier.
- Douglas, M.; Wildavsky, A. (1982), *Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Douglas, M. (1985), *Risk acceptability according to the social sciences*. New York: Russel Sage Foundation.
- Duarte, A. P., & das Neves, J. G. (2009). Relação entre responsabilidade social percebida e satisfação no trabalho: O papel mediador da imagem organizacional. In *Conferência- Investigação e Intervenção em Recursos Humanos* (No. 1).
- Dutra, J.S. (1996) *Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2002) *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J.S. (2007). O conceito de competência e sua contribuição para a gestão de carreira. In E. M. Q. O. Chamon (Org.)
- David, E. & Quintão, S. (2012) Burnout in Teachers its Relationship with Personality Coping Strategies and Life Satisfaction. *Acta Medica Portuguesa 25*(3):145-55, PubMed. <https://www.researchgate.net/publication/232255187>
- Dean M. M. (1999) *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Copenhagen Business School.

- Dean, M. (1999), «Risk, calculable and incalculable», em Deborah Lupton (Ed.), *Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives*. Cambridge.
- De cenzo, D.A., e Robbins, S.P. (2001). *Administração de recursos humanos*. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. 6ª. ed. Rio LTC Editora.
- Dejours, C. C. (1987). A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré,
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177-191.
- Douglas, M; e Wildavsky, A (2012). Risco e Cultura: um ensaio sobre a seleção de riscos tecnológicos e ambientais. Tradutor: Cristiana de Assis Serra – Rio de Janeiro: Elsevier.
- Douglas, M.; Wildavsky, A. (1982), *Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Douglas, M. (1985), *Risk acceptability according to the social sciences*. New York: Russel Sage Foundation.
- Duarte, A. P., & das Neves, J. G. (2009). Relação entre responsabilidade social percebida e satisfação no trabalho: O papel mediador da imagem organizacional. In *Conferência- Investigação e Intervenção em Recursos Humanos* (No. 1).
- Dutra, J.S. (1996) *Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2002) *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J.S. (2007). O conceito de competência e sua contribuição para a gestão de carreira. In E. M. Q. O. Chamon (Org.).
- Elliott, Anthony (2002), «Beck's Sociology of Risk: A Critical Assessment», *Sociology*, 36, 293-315.

- Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of career assessment*, 11(2), 153-167.
<https://doi.org/10.1177/1069072703011002003>.
- European Agency for Safety and Health at Work – EU-OSHA (2007) as transformações no trabalho leva ao surgimento de riscos psicossociais. <http://osha.europa.eu>.
- European Agency for Safety and Health at Work – EU-OSHA). (2010) Inquérito europeu às empresas sobre riscos novos e emergentes. <https://osha.europa.eu>. ISBN 978-92-9191-321-3.
- European Agency for Safety and Health at Work – EU-OSHA. Previsão dos peritos sobre os riscos psicossociais emergentes relacionados com a segurança e saúde no trabalho (SST) – Fact <https://osha.europa.eu>. ISSN 16812166 /pt.
- European Agency for Safety and Health at Work – EUROFOUND; EU-OSHA (2015). Managing psychosocial risks with cleaning workers. <http://osha.europa.eu>
- European Agency for Safety and Health at Work – EU-OSHA (2017). Violence and harassment at work. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, <https://osha.europa.eu/pt/themes/psychosocial-risks-and-stress>.
- Evans, P., & Bartolomé, F. (1984). As mudanças nas imagens da relação entre carreira família. *Journal of Occupational Behavior*, 5 (1),21. <https://doi.org/10.1002/job.4030050103>.
- Ewald, F. (1991), «Insurance and Risk» em Graham Burchell; Colin Gordon; Peter Miller (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality with Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Ewald, F. (1993), *Foucault, a Norma e o director*. Veja.
- Facas, E. P. (2013). Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho- Contribuições da Psicodinâmica do Trabalho. (Tese de Doutoramento). Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das

Organizações, Universidade de Brasília. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15420>.

Farber, (1991). B. A. C. education. Stress and burnout in the American teacher. São Francisco: Jossey-Bass Inc.

Faria, L.C. (2013). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia do Desenvolvimento. Psicol. Reflex. Crit.* <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400018>.

Faria, L. C., Pinto, J. C., & Vieira, M. (2015). Construção da carreira: O papel da percepção dos filhos acerca dos estilos educativos parentais na exploração vocacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 194-203. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528121>.

Ferreira, M.; Casado, T. (2010). Coaching, Mentoring ou Career Counseling? XIII semirários de Administração, Anais.

Ferreira, J.R. (2012). Sindicalismo, saúde e segurança no trabalho: Desafios na escola pública brasileira. In: *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 6, n. 11, p. 433-446.

Fischhoff, B., Watson, S.R, Hope, C., (1984) Defining risk Sciences. *Policy*. 17,123-139. <https://doi.org/10.1007/BF00146924>.

Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 543-564.

Foucault, M. (1975), *Vigiar e punir*, Petrópolis: Editora Vozes.

Foucault, M. (1979), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2),277–291. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.11.001>.

García, C. M. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

- Garcia, D.C. (2015). *Filosofia da Educação Em Vabo Verde. Reflexão em torno da Ética na Vida do Professor*. Ed: Publicom.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Gollac, M., & Bodier, M. (2011). Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail. Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser [Rapport du Collège d'expertise le suivi des riau travail, faisant suite à la demande du ministre du Travail, de l'Emploi et de la Santé, 42]. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000201.pdf>.
- Gollac, M.; Volkoff, S. (2000). *Conditions de travail*. Paris: La Découverte, 2000.
- Golin, J. (2000). O adolescente e o processo de escolha profissional. Trabalho apresentado na I Jornada Norte1Nordeste de Orientação Profissional/ABOP, Recife.
- Goncalves, S. M. M. & Leite, A. P. T. T (2009). O trabalho pode ser prazeroso: Contribuicoes da Psicologia Positiva [The Work Can Be Pleasurable: Positive Psychology Contributions]. Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO, Maceió.
- Gomes, E. (2019). Fator de Risco Psicossocial e entrincheiramento em policiais civis de Campo Grande/MS – Brasil. Tese apresentada ao programa de pós-graduação doutorado em psicologia da universidade católica Dom Bosco (UCDB).
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1990). A longitudinal test of the influence of congruence: Job satisfaction, competency utilization, and counterproductive behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 389–398. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.4.389>.
- Gottfredson, L. S., & Richards, J. M., Jr. (1999). The meaning and measurement of environments in Holland's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 57–73. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1697>.
- Goulet, L.R, & Singh, P. (2002). Comprometimento com a carreira: um reexame e uma extensão. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (1), 73 91.

<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1844>.

Greenhaus, J.H. (2003) Career Dynamics. Handbook of Psychology.

<http://dx.doi.org/10.1002/0471264385.wei1220>.

Griep, R.H.; Rotenberg, L. Chor, D.; Toivanen, S.; Landsbergis, P. (2010). Beyond simple approaches to studying the association between work characteristics and absenteeism: Combining the DCS and ERI models. *Work & Stress*. 2010;24(2):179-195. <https://doi.org/1080/02678373.2010.493083>.

Griffiths, A. (1999). Organizational interventions: Facing the limits of the natural science paradigm. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 589-596.

Gomes, E. (2019). Fator de Risco Psicossocial e entrincheiramento em policiais civis de campo grande/ms – brasil. Tese apresentada ao programa de pós-graduação doutorado em psicologia da universidade católica Dom Bosco (UCDB), área de concentração: Psicologia da Saúde, sob a orientação da Profa. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães (UCDB/Brasil) e coorientadora Profa. Dra Maria José Chambel (Universidade de Lisboa/Portugal).

Gollac, M., & Bodier, M. (2011). Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail. Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser [Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, faisant suite à la demande du ministre du Travail, de l'Emploi et de la Santé, 42]. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000201.pdf>.

Gollac, M.; Volkoff, S. (2000). *Conditions de travail*. Paris: La Découverte, 2000.

Goulet, L.R., & Singh, P. (2002). Comprometimento com a carreira: um reexame e uma extensão. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (1), 73. 91. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1844>.

Gonçalves, J. A. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4, 1, pp. 135-147.

- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Sísifo/revista de ciências da educação. n. ° 8. Issn1646-4990. <http://sisifo.fpce.ul.p>.
- Goncalves, S. M. M. & Leite, A. P. T. (2009). O trabalho pode ser prazeroso: Contribuicoes da Psicologia Positiva [The Work Can Be Pleasurable: Positive Psychology Contributions]. *Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO, Maceió*.
- Hall, B.A. & Lawrence, B. S. (1989). *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.<https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459>.
- Hall, D.T.; Chandler, D.E. (2004). Psychological Success: When The Career is a Calling. *Journal of Organizational Behavior*. P. 1-22. www.interscience.wiley.com.
- Hall, G.B, Dollard, M.F. & Coward, J. (2010). Clima de segurança psicossocial: Desenvolvimento do PSC-12. *International Journal of Stress Management*, 17 (4), 353-383. <https://doi.org/10.1037/a0021320>.
- Hämmig, O. & Bauer, G. (2009). Work-life imbalance and mental health among male and female employees in Switzerland. *International Journal of Public Health*, 54, 88-95.
- Hämmig, O., Gutzwiller, F., & Bauer, G. (2009). Work-life conflict and associations with work- and nonwork-related factors and with physical and mental health outcomes: a nationally representative cross-sectional study in Switzerland. *BMC Public Health*, 9(1), 1-15.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York, NY: Teachers College Press.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365. <https://doi.org/10.1197/j.aem.2004.11>.
- Hogan, D., & Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 369-384.

- Holland, J. L. (1956). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of applied psychology*, 42, 336-342.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Huberman, M. e Miles, M. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil DeNouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael, S. A.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*, pp. 31-61. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. Nóvoa, A. (Org.). *O ciclo de vida profissional dos professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- Hypolito, A. M., et al. (2008). Democracia participativa e gestão escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In Hypolito, A. M.; Leite, M.L.; Dall’Igna, M.A.; Marcolla, V. (orgs.) *Gestão educacional e democracia participativa*. Editora da ufrgs.
- Hypolito, A. M. (2018). *Trabalho docente, currículo e gestão: trilogia incompleta*. Trabalho apresentado no concurso para professor titular da universidade federal de pelotas (ufpel).
- ILO, (2016) *women workers: International Labour Office*, http://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_457317/lang--en/index.htm.
- Instituto Nacional de Estatística,- INE. (2006). *Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-Estar (QUIBB)*. <https://www.ine.cv/dircv/index.php/catalog/11>.

- Instituto Nacional de Estatística-INE (2018). *Anuário Estatístico de cabo verde*.
<https://ine.cv/publicacoes/anuario-estatistico-cabo-verde-2018>.
- Irving, P. G., Coleman, D. F., & Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: Generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology, 82*(3), 444–452. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.3.444>.
- Jesus, S. (1998). Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. 2ª Ed. Porto Editora,
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Esteve, J. M., & Lens, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 30*, 51-64.
- Jung, J. Y. (2017). Occupational/career decision-making thought processes of adolescents of high intellectual ability. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(1), 50-78.
- Katz, L. (2005). The Developmental Stages of Teachers. In *Talks with Teachers of Young Children: A Collection* Stamford, CT: Ablex. <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katz-dev-stages/>
- Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A., & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire-a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 31*(6), 438–449. <http://www.jstor.org/stable/40967527>.
- Kristof, A.L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology, 49*(1):1-49. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x>.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 159-167.
- Lapo F.B, Bueno B.O (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa 3;6* (118):65-88.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>.

- Lau, P.S.Y., Yuen, M.T. & Chan, R.M.C. Do Demographic Characteristics Make a Difference to Burnout among Hong Kong Secondary School Teachers? *Soc Indic Res* 71, 491–516 (2005). <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8033-z>.
- Lash, Scott (2000), Risk Culture, em Barbara Adam; Ulrich Beck; Joost Van Loon (Eds.), *The Risk Society and Beyond. Critical Issues for Social Theory*. London: Sage
- Lassance, M. C. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: Ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 41-51.
- Lassance, M. C & Sarriera, J.C. (2012). Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. *Rev. bras. Orientac. Prof.* [online]. 2012, vol.13, n.1, pp. 49-61. ISSN 1984-7270.
- Leka, S.; Zetsloot, G.; & Jain, A. (2010) Corporate social responsibility and psychosocial risk management. In: Houndmont, J.; Leka, S. (Ed.). *Contemporary Occupational Health Psychology: global perspectives on research and practice*. Chichester: Wiley-Blackwell. v.1.
- Leka, S., Griffiths, A., & Cox, T. (2005). 12 Work-related stress: the risk management paradigm. *Research companion to organizational health psychology*, 174.
- Libâneo.J. C. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5.ed. São Paulo: Cortez,
- Lima, V. M. N. C. (1999). *Percepção de Factores de Stress em Professores*. Tese final do curso de Medicina do Trabalho. Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa.
- Loewenstein, G. et al. (2001), “Risk as feelings”, *Psychological Bulletin*, 127, pp. 267-286.
- Loomi, S., Rodriguez, J., & Tillman, R. (2008). Developing into Similarity: global teacher education in the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 31(3) , 233-245.

- London, M. e Stumph, S. (1982). *Managing careers*. Massachusetts. Addison-Wesley.
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of management review*, 8(4), 620-630.
- Lüdecke, D., Ben-Shachar, M. S., Patil, I., Waggoner, P., & Makowski, D. (2021). Performance: An R Package for Assessment, Comparison and Testing of Statistical Models. *Journal of Open Source Software*, 6(60), 3139. <https://doi.org/10.21105/joss.0313>.
- Luhmann, N (1993). *Risk: a sociological theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Luhmann, N. (2000). *A arte como sistema social*. Imprensa da Universidade de Stanford.
- Luizari, C.D. (2006). Estudo dos ciclos de vida e de carreira, inclinação profissional e crenças pessoais. Universidade de Taubaté.
<http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/1269/1/>.
- Magalhães, M., & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2(2), 7-28.
- Magalhães, M. et al. (2001). Eu quero Ajudar as Pessoas: A escolha Vocacional da Psicologia. *Ciencia e Profissão*. Vol.21. Nº2.
- Magalhães, M.O. (2005). *Personalidade Vocacionais e Desenvolvimento na Vida Adulta: Generalidade e Carreira Profissional*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Magalhães, M. O. (2008). Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala de entrincheiramento na carreira. *Psico, USF*, 13, 13-19.
- Magalhães, M. O.; Alvarenga, P. & Teixeira, M.A. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. ISSN 1984-7270. Rev. bras. Orientac. Prof. vol.13 no.1.
- Manaia, M. M., Medeiros, A. P., dos Santos, G. A. G., & Melo-Silva, L. L. (2013). Carta aos pais: Uma estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha da carreira. *Revista da SPAGESP*, 14(2), 19-38.

- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38(1), 319. <https://doi.org/10.1080/0013188960380101>.
- Martins, H. T. (2001). Gestão de carreiras na era do conhecimento: uma abordagem conceitual e resultados de pesquisa: Qualitymar
- Martins, D. d. F.; Noronha, A. P. P (2010). Interesse Profissional e Características Socioeconômicas de Estudantes do Ensino Médio. *Psico*. v. 41 (1), p. 76-84.
- Marmot, M. & Wilkinson, R. (2006). *Social determinants of health*, 2.ed. Oxford: Oxford University Press; 2006. p. 225-37. <https://doi.org/10.1093/ije/dyl121>.
- Mendes, D. M. C. O (2013). Estresse e os militares em missão de paz: a política de suporte social e psicofísico aos militares brasileiros. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Altos Estudos de Política e Estratégia).
- Menezes, I. G., & Bastos, A. V. B. (2009). Bases sociológicas, antropológicas e psicológicas do comprometimento organizacional. *Psicologia em Revista*, 15(3), 200-215.
- Meyer, J.P.; Allen, N.J.; Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, v.78, n.4, p.538-551, Aug. 1993.
- Moreno, M. G. (2005), Educación de calidad y competencias para la vida en Educar n°. 24, Jalisco.
- Moreno-Jiménez, B.; Garros-Hernandez, E.; Gutiérrez, J. L. G. (2000) La evaluación del estrés y el Burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 16, no. January, p. 151–171. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63238.pdf>.
- Moraes, T. et al. (2002), «Da norma ao risco: transformações na produção de subjetividades contemporâneas», *Psicologia em Estudo*, 1, 91-102.
- Monteiro, C. (1991). Clima e excepcionalismo: conjeturas sobre o desempenho da atmosfera como fenômeno geográfico. Florianópolis: Editora da UFSC.

- Monteiro, O. F. (2014). O ensino secundário em Cabo Verde: trajetória histórica, desafios e formação (pedagógica) docente. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela. (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Á. Santos (Rego).
- Morabia, A. (2014) *Enigmas of health and disease*. New York: Columbia University Press,
- Moreira, F. (2004). Questionários: Teoria e prática. *Universidade de Lisboa*.
- Morrow, P. (1993) *The Theory and Measurement of Work Commitment*. JAI Press, Greenwich.
- Negreiro, M. A. (1909). *L'instruction dans les colonies Portugaises*. Bruxelles: établissements Généraux D'Imprimerie.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as suas Histórias de Vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 1130.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote. p.1533.
- Noronha, A. P. e Ottati, F. (2010). Interesses profissionais de jovens e escolaridade dos pais. *Rev. bras. orientac. Prof.* 2010, vol.11, n.1, pp. 37-47. ISSN 1984-7270.
- Noronha, A. P.; e Mansão, C. S. M. (2012) Interesses Profissionais e Afetos Positivos e Negativos: Estudo Exploratório com Estudantes de Ensino Médio. *Psico-USF*. v. 17 (2), p. 323-331, 2012.
- Morrow, P. (1993) *The Theory and Measurement of Work Commitment*. JAI Press, Greenwich.
- Nóvoa, A. (1992). Notas sobre formação (contínua) de professores. [S.l: s.ed.] (Mimeografado)
- Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric theory*. 2nd Edition, McGraw-Hill, New York.
- Oliveira, M. Z., Zanon, C., da Silva, I. S., Pinhatti, M. M., Gauer, G.; & Gomes, W. B. (2009) Avaliação do Autogerenciamento e do Direcionamento de Carreira: Estrutura Fatorial da Escala de Atitudes de Carreira Proteana. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2,160-169.

- Oliveira, C.M., Melo-Silva, L. e Dela Coleta, F. M (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2013). Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 61-72.
- Organização Internacional do Trabalho- OIT (1981). Convenção N.C155 - Segurança e Saúde dos Trabalhadores. Aprovada na 67ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho. https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236163/lang--pt/index.htm
- Organização Internacional do Trabalho (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención* <http://www.factorpsicosociales.com/wp-content/uploads/2019/02/FPS-OIT-OMS.pdf>
<http://www.factorpsicosociales.com/wp-content/uploads/2019/02/FPS-OIT-OMS.pdf>
- Organização Internacional do Trabalho -(OIT) (2010). Riesgos emergentes y nuevos modelos de prevención en un mundo de trabajo en transformación. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_protect/protrav/safework/documents/publication/wcms_124341.pdf
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). (2016). Declaração da Oit sobre Justiça Social para uma Globalização Justa. Documentos Fundamentais da OIT. Gabinete de Estratégia e Planeamento Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.
- Ogo, M.Y.; Laburú, C.E. (2011) a permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em charlot, *Rev. Ensaio Belo Horizonte*. v.13 n.02. p.101-118.
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia Campinas*, 24(4), 513- 517.
- Patton, W.; McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Springer,

- Pereira, J. M. D. (2016). *Perceção de apoio social, adaptação ao ensino superior e bem-estar subjetivo* Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Doctoral dissertation). FPCEUC. UC - Dissertações de Mestrado. <http://hdl.handle.net/10316/32938>
- Perrow, C. (1999). *Normal accidents: living with high-risk technologies*. New Jersey: Princeton University Press.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S.G. (2000). Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. Cortez, p.15-35.
- Pinto, J. M. (2014). O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 15, jan-jun.http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf.
- Pinho, A P. et al. (2015). A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. *Revista de Psicologia, Fortaleza*, V. 6, n. 1, p. 33-47.
- Pithers, RT, & Soden, R. (1998). Estresse e tensão de professores escoceses e australianos: uma comparação estudar. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Pires, R. (2020). *Riscos psicossociais nos docentes do 1º Ciclo do Concelho de Beja*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Tecnologia e Gestão. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5360>.
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and stress among teacher's. *International Journal of Educational Research*, 13,4, pp.363-377

- Queirós, M.; Vaz T.; e Palma P. (2006), Uma Reflexão a Propósito do Risco, estudo do Risco Sísmico e Tsunamis do Algarve (ERSTA), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Quick, J., Nelson, D. & Hurrell, J. J. (2003). Preventive Stress Management in Organizations. Third Edition. Washington, D. C, American Psychological Association.
- Quishida, A. T. (2009). Adaptação à transição de carreira na meia-idade Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol. 10, núm. 2, 2009, pp. 81-92 Associação Brasileira de Orientação Profissional São Paulo.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203014923009>.
- Ramos, S. (2009). (In)Satisfação e Stress Docente. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Rebolo, F.; Teixeira, L. R. M.; Perillo, M. A. de S. (Org.) 2012 Docência em Questão: discutindo trabalho e formação: Mercado das Letras.
- Rebolo, F. (2012). Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. Docência em questão: discutindo trabalho e formação. Mercado de Letras, 23-60.
- Rebolo, F. (2012). Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. Quaestio-Revista de Estudos em Educação.
- Renn, O. (1992), «Concepts of risk: a classification», em S. Krimsky; D. Golding (Eds) Social Theories of Risk. Westport, CT: Praeger.
- Renn, O. et al. (1992), «The Social Amplification of Risk: Theoretical Foundations and Empirical Applications», *Journal of Social Issues*, 48, 137-160.
- R. Core Team. (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

- Resende, J. (2013). A Influência de Fatores Psicossociais no Burnout Experienciado/Percecionado pelos Professores Universitários. Dissertação de Mestrado. Ciências Sociais e Humanas: Universidade da Beira do Interior <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3892/1/M5084>.
- Ribeiro, M. A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 203-
- Ribeiro, MA; Melo –Siva, LL. (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira, volume 1: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor.
- Ribeiro, A. C. D. A., Mattos, B. M. D., Antonelli, C. D. S., Canêo, L. C., & Goulart Júnior, E. (2011). Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. *Psicologia em estudo*, 16, 623-633.
- Rossi, f. & Hunger, D. (2012) As etapas da carreira docente. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, v.26, n.2, p.323-38,
- Rowe, D.; Bastos, A.; Pinho, A. P. (2011). Comprometimento e Entrincheiramento na Carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. *RAC*, v.15, n.6, art. 1, pp. 973-992, nov/dez, 2011.
- Rowe, D. (2008). Múltiplos comprometimentos e suas relações com o desempenho: um estudo entre docentes do ensino superior brasileiro em IES públicas e privadas. Tese doutorado Universidade federal da Bahia.
- Ruiz, V. S. & Araújo, A. L. L. (2012). Saúde e segurança e a subjetividade no trabalho: os riscos psicossociais. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 37 (125), 170-180. <https://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572012000100020>
- Sanches, E., Gontijo, L., Borba, A. & Verdinelli, M. (2005). Metodologia de análise do comprometimento dos professores universitários com a organização e a carreira docente

- e sua relação com o desempenho. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Brasília.
- Sacristán, G. J. (2011). Educar por Competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed.
- Santos, C. (2018). Prevalência de riscos psicossociais na categoria profissional docente: O caso dos professores da Escola E.B. 2,3 /S de Ourique. Dissertação de Mestrado apresentado na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Beja. repositorio.ipbeja.pt:8080/handle/20.500.12207/4820.
- Santos, M. M. Dos (1998). Escolha, Comprometimento com a Profissão e Iniciativas de Qualificação Profissional: Um estudo entre Psicólogos CRP-03-BA/SE. Dissertação de Mestrado em Psicologia- Universidade Federal da Bahia.
- Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas M.; Porfeli, E. (2012) Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Scheible, C. A.; Bastos, A. V. e Rodrigues C.A. (2013). Comprometimento e entrenchamento na carreira: integrar ou reconstruir os construtos? Uma exploração das relações à luz do desempenho. *R. Adm.*, v.48, n.3, p.530-543. <https://dx.doi.org/10.5700/rausp1104>.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA:
- Semedo, M.B. A (1995). *Memórias de África e do Oriente*.

- Semedo, M.B. A (2006) Construção da Identidade Nacional – Análise da Imprensa entre 1877 e 1975. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL). Praia, Addison-Wesley.
- Silva, M. de L. R. da. (1992). Personalidade e Escolha profissional: Subsídios de Keirsey e Bates para a Orientação Vocacional. Editora Pedagógica e Universitária, Lta: São Paulo.
- Silva, A, C. F., Cotrim, T.P., Amaral, V., Bem-Haja, P. (2011). Copenhagen Psychosocial Questionnaire – COPSOQ - Portugal e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Versão portuguesa do COPSOQ de Kristensen, T. et al., (2000). “Medição do Índice de Silva, C.F. Copenhagen Psychosocial Questionnaire COPSOQ – Portugal e países africanos de língua oficial portuguesa. Aveiro: Análise Exacta, (2007). Capacidade Humana para o Trabalho em Trabalhadores Portugueses” - PTDC/SAU-ESA/66163/2006 - FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, M., & Gomes, A. (2009). Stress ocupacional em profissionais de saúde: um estudo com médicos e enfermeiros portugueses. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 239–248.
- Silva, A, C. F., Cotrim, T.P., Amaral, V., Bem-Haja, P. (2011). Copenhagen Psychosocial Questionnaire – COPSOQ - Portugal e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Versão portuguesa do COPSOQ de Kristensen, T. et al., (2000). “Medição do Índice de Silva, C.F. Copenhagen Psychosocial Questionnaire COPSOQ – Portugal e países africanos de língua oficial portuguesa. Aveiro: Análise Exacta, (2007). Capacidade Humana para o Trabalho em Trabalhadores Portugueses”- PTDC/SAU-ESA/66163/2006 - FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- Silva, C. F., Amaral, V., Pereira, A., Bem-haja, P., Pereira, A., & Rodrigues, V. (2012). Copenhagen Psychosocial Questionnaire, COPSOQ. Portugal e países africanos de língua oficial portuguesa
- Silva, L. (2016). Estudo sobre a orientação vocacional e profissional – Escolhas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 239-244.

- Sindprof –Sindicato Democrata dos Professores. (23 Jul, 2022). Necessidade de zerar pendências com professores para que saia um novo estatuto O (Inforpress) <https://inforpress.cv/tag/sindprof-pt/>.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto* São Paulo: Summus.
- Souza, GFD; Ferreira, AP; Moreira, FR; Portela, LF. (2017) Fatores de riscos ocupacionais e implicações à saúde do trabalhador em biotérios. *Saúde Debate*. 2017; 41(Special 2): 188-99.
- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C. L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of occupational and organizational psychology*, 74(4), 489-509.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto* São Paulo: Summus.
- Souza, GFD; Ferreira, AP; Moreira, FR; Portela, LF. (2017) Fatores de riscos ocupacionais e implicações à saúde do trabalhador em biotérios. *Saúde Debate*. 2017; 41(Special 2): 188-99.
- Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teacher College Record*, New York, v.57, p.151-163.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
- Super, D. E. (1972). Vocational development theory in twenty years. Em J. M. Whiteley & A. Resnikoff (Orgs.), *perspectives on vocational development*. Washington, DC: American Personnel and Guidance.
- 05/10/2018http://anais.educonse.com.br/2017/revisitando_donald_super_e_os_principais_conceitos_da_teorias_do_d.pdf Educon, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.9-12, set/2017 | www.educonse.com.br/xicoloquio
- Super, D. E. & Bohn Junior, M. J. (1970/1976). *Psicologia Ocupacional* (E. Nascimento & F. Santos, Trads.). *São Paulo: Atlas*. (Original publicado em 1970).

- Super, D. E., & Knsel, E. G. (1981). Career Development in adulthood: some theoretical problems and possible solutions. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9,194-201.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, Cols. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed, pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stavroula Leka & Aditya Jain, (2013) adaptando o sistema de excelência em gestão dos fatores de risco psicossociais (PRIMA-EF) NO Brasil.
- Spurgeon, A., Harrington, J. M., & Cooper, C. L. (1997). Health and safety problems associated with long working hours: a review of the current position. *Occupational and environmental medicine*, 54(6), 367-375
- Staudinger U. M. (1996) & Wisdom and the social-interactive foundation of the mind. InP. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 276–315). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stavroula L. & Aditya J. (2013) adaptando o sistema de excelência em gestão dos fatores de risco psicossociais (PRIMA-EF) no Brasil.
- Swanson, J. L. (2012). Work and psychological health. In *APA handbook of counseling psychology, Vol. 2: Practice, interventions, and applications*. (Pp. 3-27). American Psychological Association.
- Tardif, J. (2002). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montreal: Cheneliere Education.
- Tavares, P. (2011). Remessas dos trabalhadores emigrantes e impactos económicos: evidência para cabo verde. Tese doutorado Uibersidade Federal de Porto Alegre.

- Tecedeiro, M. (2010). Estudo exploratório sobre burnout numa amostra portuguesa: O narcisismo como variável preditora da síndrome de burnout. *Análise Psicológica*. 28 (2), 311- 320.
- Thompson, M.; Wildavky, A. (1982), «A proposal to create a cultural theory of risk», em H.C. Kunreuther; E. V. Ley (Eds), *The Risk Analysis Controversy - An Institutional Perspective*. Berlin: Springer Verlag.
- Tonin, S. (2014). A Escolha o Comprometimento e o Entrincheiramento com a Carreira e a Área de Atuação: Um Estudo Entre Administradores. Dissertação Mestrado Universidade Federal de Santa Maria.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge.
- Uchida, S. (2007). Organização do trabalho: vivências de sofrimento e prazer. *Diálogos em psicodinâmica do trabalho*, 105-118
- Vahtera, J., Pentti, J. and Kivimaki, M. (2004) Sickness Absence as a Predictor of Mortality among Male and Female Employees. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 58, 321-326. <http://doi.org/10.1136/jech.2003.011817>
- Valore, L. A.; Cavalliet, L. H. R. (2012) Escolha e Orientação Profissional de Estudantes de Curso Pré-Vestibular Popular. *Psicologia & Sociedade*. v. 24 (2), p. 354-363.
- Van den Berg et al. (2009) The effects of work-related and individual factors on the Work Ability Index: a systematic review. *Occup Environ Med*.66(4):211-20. 10.1136/oem.2008.039883. Epub 2008 Nov 18. PMID: 19017690.
- Varela, B. L. (2008) Manual de Planeamento e Gestão de Instituição Educativa (Material didáctico fornecido aos alunos do 1º ano do curso de Supervisão e Orientação Pedagógico). Instituto Superior de Educação, ano lectivo 2004/2005.
- Vascheto, B. (1987). Ilhas de Cabo Verde: Origem do povo caboverdiano e da Diocese de Santiago de Cabo Verde. Edição Farol.

- Vasconcellos, C.S (2004). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. Libertad.
- Veriguine, N. R.; Basso, C.; Soares, D. H. P. (2014). Juventude e Perspectivas de Futuro: A Orientação Profissional no Programa Primeiro Emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 34 (4), p. 1032-1044.
- Ventura C. D.; e Noronha, A. P (2014) Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes. *Aval. Psicol.* vol.13, n.3, pp. 317-324. ISSN 1677-0471.
- Villalobos, G. (2004). Vigilancia epidemiológica de los factores psicosociales. Aproximación conceitual e valorativa. *Ciência e Trabalho*, 6 (14), pp.197-201. http://www.huila.gov.co/documentos/V/vigilancia_epidem_psicoociales.
- Villalobos, J. O. (2004). *Estrés y trabajo*. Instituto Mexicano del Seguro Social. Medspain (Revista de Medicina y Salud): www.medspain.com/n3-feb99/stress.htm.
- Wellington, J. (2007). *Secondary Education: the key concepts*. Routledge.
- Weinstein, N. (1980), «Unrealistic optimism about future life events». *Journal of Personality & Social Psychology*, 39, 806-820.
- Wildavsky, A. (1982). The three cultures: Explaining anomalies in the American welfare state. *The Public Interest*, 69, 45.
- Wood, M. (2000), The Psychology of career theory- a new perspective? *Career Development International* 5(6):273-278. <http://doi.org/10.1108/EUM0000000005368>
- Young, R. A; Valach, L.; Ball, J.; Paseluikho, M. A.; Wong, Y. S. & Devries, R. J.; Mclean, H.; Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 190-202.
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesoras/es y Profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea

Zanelli, J. C., & Kanan, L. A. (2018). *Fatores de risco, proteção psicossocial e trabalho: Organizações que emancipam ou que matam*. Uniplac.

Documentos Oficiais

Lei / Decreto-lei / Despacho/Portaria Exemplo:

Despacho n.º 17169/2011 do Ministério da Educação e Ciência. * (2011). Document type:

Statute Diário da República: II série, n.º 245. <https://dre.pt/application/file/1010956>

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, n.º 17/2010, de 7 de maio, I Série – Suplemento.

Revê a LBES.

Boletim Oficial n.º 39, I Série, 2009, do Ministério da Educação. Aprova o Programa Mundo Novo.

Decreto Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio 1990. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) do Ministério da Educação. aprovada pela Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro

Decreto-Lei n.º 103/III/1990, de 29 de dezembro, Aprova Lei de Bases do Sistema Educativo (revista pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro e pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio).

Decreto N.º 3435, Diário do Governo, I Serie, n.º 1735 (outubro de 1917), pp: 980-984.

Decreto-Lei n.º 27.084, de 14 de outubro de 1936 Diário do Governo. Reforma do Ensino Liceal de 1936, em *Colecção oficial de Legislação Portuguesa* publicada no ano de 1936, segundo Semestre, Lisboa: Imprensa nacional (1947).

Direcção Geral do Planeamento (1976), “A Educação em Cabo Verde”.

Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE). (2010). Anuário Estatístico 2010/2020 site oficial. <https://www.ine.cv>

Direcção Geral de Planeamento, Ministério das Finanças (1976), Alguns Aspectos da Educação em Cabo Verde: 1970/71 a 1975/76

Ministério da Educação e Desporto (2013). Anuário da Educação 2011/2012.
<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/dados-sobre-ensino-superior-de-cv/category/13-dados-do-ensino-superior-em-cv>

Ministério da Educação e Cultura (1981), Subsídios para a Planificação do Sector Educação em Cabo Verde

Ministério da Educação e Cultura (1981). Relatório sobre a Educação (agosto/setembro de 1977),

Ministério das Finanças (2001). Grandes Opções do Plano (2003-2005).

Site oficial.

Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2003). Plano Estratégico da Educação.

Ministério de Educação e Desporto (2006). Documento Orientador da Revisão Curricular.

Ministério da Educação (M.E). (2015). Anuário Estatístico da Educação - Ensino Secundário.
Site oficial <https://minedu.gov.cv>.

Ministério da Educação (M.E). (2015). A Análise Sectorial de 2015. oficial
<https://minedu.gov.cv>.

Ministério da Educação (M.E). (2017). Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE).
<https://minedu.gov.cv/sistema>.

Ministério da Educação (ME). (2017). PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO – 2017
2021. Direcção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão Serviço de Estudos,
Planeamento e Cooperação Palácio do Governo.
https://minedu.gov.cv/media/plano/2020/10/05/Plano_Estrat%C3%A9gico_da_Educ%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Ministério da Educação (M.E). (2019). Plano Nacional de Formação de Professores no horizonte 2020/2030.

Ministério da Educação (ME). (2021) Relatório de Avaliação da Implementação do Plano Estratégico da Educação (2017-2021). <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-10-cabo-verde-education-sector-plan-implementation-report.pdf?VersionId=kSupHMbUiO56dibk2CoDqXXhALK1BW7L>.

Ministério da Qualificação e Emprego - MQE. (2008). Estudo-Diagnóstico sobre o Mercado de Emprego em Cabo Verde.
http://www.governo.cv/documents/estudo_sobre_mercado_de_emprego.pdf

Ministério do Plano e da Cooperação (1996). II plano nacional de desenvolvimento II vol. Relatório sectorial.

República de Cabo Verde (1987). Reforma do Sistema Educativo: estudos de pré-investimento, estudo realizado no quadro do projecto “Educação – I.

República de Cabo Verde (1987), Projecto Educação I. Estudos de pré-investimento diagnóstico do sistema educativo da República de Cabo Verde, Vol. II, Notas Técnicas, GE. Praia.

República de Cabo Verde (1987). Reforma do sistema educativo – Estudos de Pré investimento PARTEX-CPS. Projecto Educação I. Disponível no Centro de Documentação do Ministério da Educação. Praia.



República de Cabo Verde (Ministério da Educação e Cultura), Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Vol.I. Aprovado pela Lei nº 20/II/83 de 12 de janeiro. Disponível na Biblioteca das Nações Unidas em Cabo verde, Praia.

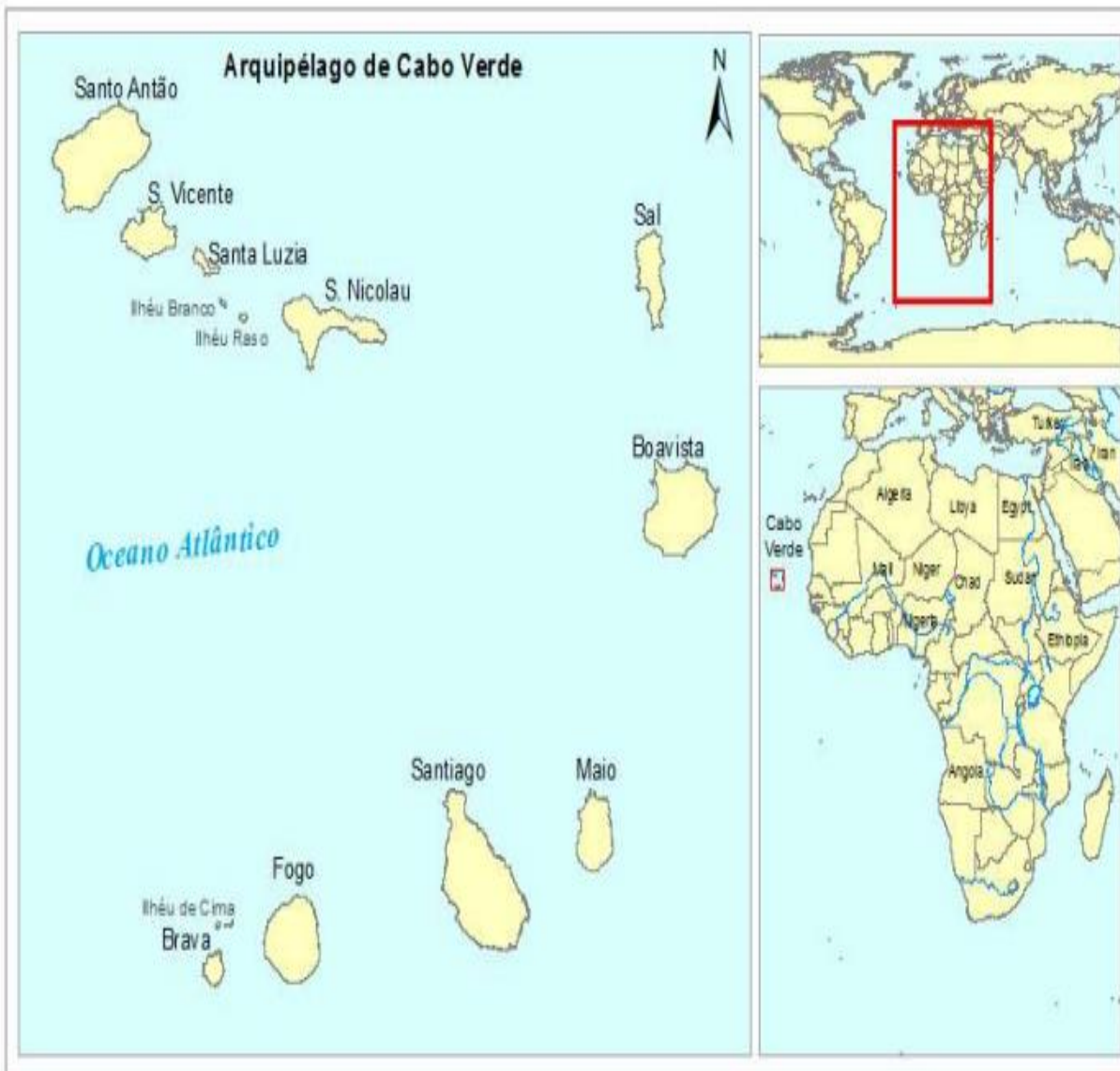
República de Cabo Verde (Ministério da Educação e Cultura), Encontro Nacionais de Quadros da Educação (agosto/setembro de 1977), Parte 1- O novo Sistema Educativo.

Anexos

Anexo 1 - Mapa de Cabo verde

CABO VERDE

Nome Oficial	República de Cabo Verde		
Superfície (Terrestre)	4 033 km ²		
Bandeira			
Composição das Ilhas	10 Ilhas e 5 principais ilhéus		
Data Descoberta	1460		
Data Independência	5 de julho de 1975		
Divisão Administrativa	22 Concelhos distribuídos pelas seguintes ilhas:		
Santo Antão	Ribeira Grande Paul Porto Novo		
S. Vicente	S. Vicente		
S. Nicolau	Ribeira Brava Tarrafal de S. Nicolau		
Sal	Sal		
Boa Vista	Boa Vista		
Maio	Maio		
Santiago	Tarrafal Santa Catarina Santa Cruz Praia S. Domingos S. Miguel S. Salvador do Mundo S. Lourenço dos Órgãos Ribeira Grande de Santiago Mosteiros		
Fogo	S. Filipe Santa Catarina do Fogo		
Brava	Brava		
Cidade Capital	Praia		
População (2018)	544 081		
Esperança de Vida à Nascimento (2018)	Homens	72,6 (Anos)	
	Mulheres	80,4 (Anos)	
Língua Oficial	Português		
Língua Nacional	Crioulo (Cabo-verdiano)		
Moeda	Escudos Cabo-Verdianos (ECV)		
PIB a Preços de mercado (2017)	173 097	(Milhões de ECV)	
PIB per capita (2017)	321 945	(ECV)	



Cabo Verde é um pequeno país arquipelágico, formado por dez ilhas - Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boa Vista, Maio, Santiago, Fogo e Brava - e cinco¹ principais ilhéus (Branco, Raso, Luís Carneiro, Grande e de Cima), totalizando uma superfície aproximada de 4.033 km². Está situado entre os paralelos 14° 23' e 17° 12' de latitude Norte e os meridianos 22° 40' e 25° 22' a Oeste de Greenwich.

Atival
Acesse

Anexo 2 - Modelo completo Entrincheiramento

Variável	β	EP β	t	gl	p	IC 95%
(Constante)	0,01	0,07	0,17	185	0,86	-0,12; 0,15
Ritmo de trabalho	-0,18	0,08	-2,20	185	0,03	-0,33; -0,02
Exigências quantitativas	0,22	0,08	2,61	185	0,01	0,05; 0,39
Exigências cognitivas	0,08	0,09	0,91	185	0,36	-0,09; 0,26
Exigências emocionais	-0,02	0,09	-0,23	185	0,82	-0,19; 0,15
Exigências de esconder emoções	0,05	0,09	0,59	185	0,56	-0,12; 0,22
Influência no trabalho	-0,12	0,08	-1,55	185	0,12	-0,28; 0,03
Possibilidades de desenvolvimento	-0,07	0,09	-0,81	185	0,42	-0,25; 0,1
Variação no trabalho	0,02	0,08	0,30	185	0,77	-0,14; 0,18
Previsibilidade	0,10	0,10	1,02	185	0,31	-0,09; 0,29
Recompensas (Reconhecimento)	-0,05	0,11	-0,50	185	0,62	-0,27; 0,16
Conflitos de papéis laborais	0,04	0,09	0,40	185	0,69	-0,14; 0,21
Apoio social de colegas	-0,04	0,10	-0,46	185	0,65	-0,23; 0,15
Apoio social de superiores	0,03	0,09	0,34	185	0,74	-0,15; 0,22
Comunidade social no trabalho	-0,02	0,10	-0,22	185	0,82	-0,22; 0,18
Qualidade da liderança	-0,11	0,10	-1,07	185	0,28	-0,32; 0,09
Confiança horizontal	-0,07	0,09	-0,78	185	0,43	-0,24; 0,1
Confiança vertical	-0,13	0,10	-1,37	185	0,17	-0,32; 0,06
Justiça e respeito	0,04	0,11	0,32	185	0,75	-0,18; 0,25
Responsabilidade social	0,02	0,08	0,30	185	0,76	-0,13; 0,18
Significado do trabalho	-0,03	0,09	-0,33	185	0,74	-0,21; 0,15
Compromisso face ao local de trabalho	0,04	0,11	0,37	185	0,72	-0,17; 0,25
Satisfação laboral	-0,05	0,11	-0,47	185	0,64	-0,28; 0,17
Insegurança Laboral	-0,07	0,07	-0,98	185	0,33	-0,22; 0,07
Conflito Trabalho/Família	-0,02	0,09	-0,23	185	0,82	-0,2; 0,16
Conflito Família/Trabalho	0,14	0,09	1,65	185	0,10	-0,03; 0,31
Auto-eficácia	0,06	0,08	0,79	185	0,43	-0,09; 0,22
Comportamento ofensivo	0,01	0,08	0,17	185	0,87	-0,14; 0,16

Modelo selecionado Entrincheiramento

Variável	β	EP β	t	gl	p	IC 95%
(Constante)	0,01	0,07	0,13	207	0,90	-0,12; 0,14
Ritmo de trabalho	-0,18	0,07	-2,41	207	0,02	-0,32; -0,03
Exigências quantitativas	0,22	0,08	2,85	207	0,00	0,07; 0,37
Exigências cognitivas	0,11	0,07	1,68	207	0,10	-0,02; 0,25
Influência no trabalho	-0,13	0,07	-1,88	207	0,06	-0,26; 0,01
Conflito Família/Trabalho	0,14	0,07	2,08	207	0,04	0,01; 0,27

Modelo completo Comprometimento

Variável	β	EP β	t	gl	p	IC 95%
(Constante)	-0,02	0,07	-0,22	185	0,83	-0,15; 0,12
Ritmo de trabalho	0,10	0,08	1,27	185	0,20	-0,06; 0,26
Exigências quantitativas	-0,04	0,09	-0,49	185	0,63	-0,21; 0,13
Exigências cognitivas	-0,06	0,09	-0,73	185	0,47	-0,24; 0,11
Exigências emocionais	0,21	0,09	2,44	185	0,02	0,04; 0,38
Exigências de esconder emoções	-0,05	0,09	-0,56	185	0,58	-0,22; 0,12
Influência no trabalho	0,04	0,08	0,46	185	0,65	-0,12; 0,2
Possibilidades de desenvolvimento	0,07	0,09	0,72	185	0,47	-0,11; 0,24
Variação no trabalho	0,08	0,08	0,98	185	0,33	-0,08; 0,24
Previsibilidade	-0,03	0,10	-0,27	185	0,79	-0,22; 0,17
Recompensas (Reconhecimento)	-0,04	0,11	-0,36	185	0,72	-0,25; 0,17
Conflitos de papéis laborais	-0,03	0,09	-0,32	185	0,75	-0,2; 0,15
Apoio social de colegas	0,06	0,10	0,58	185	0,57	-0,13; 0,25
Apoio social de superiores	-0,07	0,09	-0,79	185	0,43	-0,26; 0,11
Comunidade social no trabalho	-0,11	0,10	-1,08	185	0,28	-0,31; 0,09
Qualidade da liderança	0,03	0,10	0,29	185	0,77	-0,17; 0,24
Confiança horizontal	-0,00	0,09	-0,02	185	0,98	-0,17; 0,17
Confiança vertical	-0,13	0,10	-1,30	185	0,20	-0,32; 0,07
Justiça e respeito	0,06	0,11	0,56	185	0,57	-0,16; 0,28
Responsabilidade social	0,02	0,08	0,29	185	0,77	-0,13; 0,18
Significado do trabalho	0,00	0,09	0,04	185	0,97	-0,18; 0,19

Variável	β	EP β	t	gl	p	IC 95%
Compromisso face ao local de trabalho	0,05	0,11	0,49	185	0,62	-0,16; 0,26
Satisfação laboral	-0,13	0,11	-1,16	185	0,25	-0,36; 0,09
Insegurança Laboral	0,16	0,07	2,14	185	0,03	0,01; 0,31
Conflito Trabalho/Família	0,09	0,09	0,98	185	0,33	-0,09; 0,27
Conflito Família/Trabalho	-0,02	0,09	-0,21	185	0,84	-0,19; 0,15
Auto-eficácia	-0,21	0,08	-2,68	185	0,01	-0,36; -0,06
Comportamento ofensivo	0,12	0,08	1,61	185	0,11	-0,03; 0,28

Modelo selecionado Comprometimento

Variável	B	EP β	t	gl	p	IC 95%
(Constante)	-0,01	0,07	-0,10	206	0,92	-0,14; 0,12
Ritmo de trabalho	0,10	0,07	1,45	206	0,15	-0,04; 0,23
Exigências Emocionais	0,16	0,07	2,32	206	0,02	0,02; 0,29
Comunidade social no trabalho	-0,11	0,07	-1,51	206	0,13	-0,25; 0,03
Confiança vertical	-0,13	0,07	-1,80	206	0,07	-0,27; 0,01
Insegurança Laboral	0,16	0,07	2,34	206	0,02	0,02; 0,29
Autoeficácia	-0,18	0,07	-2,55	206	0,01	-0,31; -0,04

Apêndices

1- Pedido de Autorização para aplicação dos questionários aos Diretores dos Liceus



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Euridice Mafalda Carvalho Amarante, Docente da Universidade de Cabo verde Venho através do presente instrumento, solicitar ao Diretor desta Escola, autorização para realização da pesquisa integrante da Tese de Conclusão do doutorado Em Psicologia com apoio da CAPES, orientado pelo Professor doutor António Virgílio Bettencourt Bastos da Universidade Federal da BAHIA, tendo como título "Risco Psicossocial e Vínculo com a Carreira dos Professores do Ensino Secundário em Cabo Verde".

Para a coleta dos dados será aplicado pela pesquisadora, um questionário autoderigido, com os professores do Ensino Secundário com objetivo primário de conhecer os principais riscos psicossociais do trabalho desses professores.

A pesquisadora acima se compromete a:

- 1- Iniciar o tratamento dos dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contactadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Palmarejo, 21 de ~~Es~~ Fevereiro de 2019.

A pesquisadora

Euridice Amarante

Email- euridice.amarante@ docente.unicv.edu.cv

2- Questionário/termo de consentimento Livre



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI/ UFBA

Prezado (a) Professor (a),

Esta pesquisa procura compreender como risco psicossocial no trabalho afeta o Vínculo com a carreira dos professores do ensino secundário em Cabo Verde. Trata-se de um trabalho acadêmico que está sendo desenvolvido no meu doutoramento na Universidade Federal da Bahia, tendo como orientador professor Doutor António Virgílio Bettencourt Bastos. Sabemos que o tempo dos professores é escasso, mas contamos com a sua colaboração, pois disto depende o êxito da nossa pesquisa. As informações prestadas serão utilizadas somente para este fim. É importante que se sinta seguro de que as suas informações não serão divulgadas para quaisquer outras pessoas e que você seja o mais sincero possível. Por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta, pois a sua resposta é insubstituível.

Instruções de Preenchimento

As perguntas do questionário estão relacionadas com o risco psicossocial do trabalho docente, que inclui: bem-estar, relação com o trabalho e sua carreira, a saúde e fatores do ambiente de trabalho. O Questionário é sobre as suas condições de trabalho e a sua opinião acerca do mesmo. O presente Questionário é Confidencial. Não existe respostas certas nem erradas. O tempo previsto de preenchimento do questionário é de 30 minutos. Caso queira responder de forma mais detalhada ou adicionar comentários, existe espaço no questionário para fazê-lo. Por favor responda a todas as questões assinalando com um X na resposta que pretende. Em algumas questões é pedido para escrever um número ou algumas palavras. Muito obrigado, por ter disponibilizado o seu tempo para responder a este questionário.

Em caso de duvida, podem entrar em contacto com: Eurídice Amarante através do contacto 9742271 ou pelo e-mail: euridice.amarante@docente.unicv.edu.cv

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Eurídice Amarante

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Inicialmente são-lhe solicitados alguns dados sociodemográficos apenas para fins estatísticos.

PARTE 1 DADOS PESSOAIS

E-mail: _____ _____	Idade: _____anos	Gênero a) Masculino __ b) Feminino__	Estado Civil: a) Solteiro __ b) Casado__ c) Viúvo__ d) separado__ e) União de Facto__ f) Outra Qual? _____	Tens filhos: Não. ____ Sim. ____ quantos? _____ Quanto vivem contigo em sua casa? _____ Quantos filhos têm idade inferior a 7 anos?_____	Local de residência _____
---------------------------	---------------------	--	---	--	----------------------------------

Habilitações Académicas

() 12º ano (Ensino Secundário)

() Bacharelato

() Licenciatura (via ensino)

() Licenciatura (via Técnica)

() Mestrado

() Doutoramento

() Outra. Qual? _____

Última formação concluída:

a) Licenciatura. _____Ano de conclusão

b) Especialização. _____Ano de conclusão

c) Complemento pedagógico _____Ano de conclusão

d) Mestrado. _____Ano de conclusão

e) Doutoramento. _____Ano de conclusão

PARTE 2 – DADOS OCUPACIONAIS

Disciplina que lecciona

Ciências Sociais e Humanas	Ciências e Tecnologias
Cultura cabo verdiana	Biologia
Desenvolvimento Económico e Social	Ciências Naturais
Direito	Dezenho
Educação Física	Física
Educação artística	Química
Filosofia	Matemática
Formação Pessoal e social	Utilização de Computador
História	Informática
Língua portuguesa	Geografia
Língua Inglesa	Geologia
Língua Francesa	Zoologia
Psicologia	
Sociologia	

Ciclo que lecciona

1º Ciclo: () 9º ano _____

() 10º ano _____

() 2º Ciclo : () 11º _____

12º _____

Tipos de vínculo:

a) Contrato a Termo ()

b) contrato tempo Indeterminado ()

c) Quadro efetivo ()

Tempo de serviço (anos) _____

Ano de Início da função _____

Anos de serviço na escola atual _____

Carga Horária Semanal _____

Ocupa ou ocupou algum cargo de chefia/coordenação? Sim -----Não-----

2-ESCOLHA DA PROFISSÃO

As afirmações que se seguem dizem respeito à sua escolha da profissão.

Utilize a seguinte escala para responder aos itens sobre a sua escolha da profissão:

1 = Não / nada	4= moderadamente	5=fortemente
2=muito pouco		6=muito fortemente
3=pouco		7=Sim / totalmente

Em que nível você avalia que a sua escolha profissional:

Foi livremente tomada (sem interferência de expectativas e pressão de outras pessoas)	
Levou em consideração seus interesses, habilidades e vocação	
Considerou a realidade do mercado de trabalho (oportunidades de trabalho)	
Levou em consideração o status, o valor social da profissão escolhida	
Foi tranquila, isto é, Não envolveu grandes dúvidas ou conflitos entre alternativas	
Foi influenciada por pessoas importantes para você (por exemplo seus pais)	
Foi influenciada pelo nível de remuneração obtido pelos profissionais da área	
Levou em conta a dificuldade de ingresso em outro curso que pretendia fazer	

VÍNCULO COM A CARREIRA A SUA RELAÇÃO COM A PROFISSÃO QUE EXERCE (DOCÊNCIA)

A seguir você encontrará uma série de sentenças que procuram descrever o significado de vários aspectos do seu mundo de trabalho. Indique no espaço, assinalando com um X o número que corresponde à sua posição frente ao item, utilizando a seguinte escala:

1 = Discordo plenamente	4= Não discordo, nem concordo	5=Concordo levemente
2= Discordo muito		6=Concordo muito
3= Discordo levemente		7=Concordo plenamente

	1	2	3	4	5	6	7
1-Se eu pudesse escolher uma profissão diferente da minha, que pagasse o mesmo, eu provavelmente a escolheria.							
2-Eu desejo, claramente, fazer minha carreira na profissão que escolhi.							
3-Se eu pudesse fazer tudo novamente, eu não escolheria trabalhar na minha profissão atual.							
4-Mesmo que eu tivesse todo o dinheiro que necessito sem trabalhar, eu, provavelmente, continuaria exercendo a minha profissão.							
5-Eu gosto demais da minha profissão para largá-la.							
6-Esta minha profissão é a ideal para trabalhar o resto da vida.							
7-Eu me sinto desapontado por ter escolhido a minha profissão.							
8-Meu tipo de profissão é uma parte importante de quem eu sou.							
9-O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.							
10-Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.							
11-Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.							
12-Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.							
13-Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.							
14- Eu não possuo objetivos específicos para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.							
15- Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.							
16- Os custos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.							
17- Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.							
18- Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o sacrifício pessoal vale a pena.							
19- Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.							
20- Eu já investi muito tempo em minha profissão para mudar agora.							
21- Seria muito custoso para mim mudar de profissão.							
22- Eu tenho muito dinheiro investido em minha profissão/carreira para mudar agora.							
23- Uma mudança de profissão significaria perder um investimento razoável em capacitação.							
24- Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.							
25- Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.							
26- Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão.							
27-Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida.							
28- Devido à minha experiência e formação, existem alternativas atraentes disponíveis para mim em outras profissões.							
29- Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão.							
30- Eu estou satisfeito porque tenho muitas alternativas disponíveis em caso de mudança de profissão.							
31- Se eu deixasse minha profissão, sentiria que não teria alternativas razoáveis.							

COPSOQ II - Versão Longa

(Kristensen, T., 2001)
(Tradução e adaptação de Silva, C. et al., 2011)

Das seguintes afirmações indique (X) a que mais se adequa à sua resposta de acordo com as seguintes alternativas:

1- Nunca/ quase nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5- Sempre

	1	2	3	4	5
1. A sua carga de trabalho acumula-se por ser mal distribuída?					
2. Com que frequência não tem tempo para completar todas as tarefas do seu trabalho?					
3. Precisa fazer horas-extra?					
4. Precisa trabalhar muito rapidamente?					
5. O seu trabalho exige a sua atenção constante?					
6. O seu trabalho requer que seja bom a propor novas ideias?					
7. O seu trabalho exige que tome decisões difíceis?					
8. O seu trabalho coloca-o em situações emocionalmente perturbadoras?					
9. O seu trabalho exige emocionalmente de si?					
10. Sente-se emocionalmente envolvido com o seu trabalho?					
11. O seu trabalho requer que não manifeste a sua opinião?					
12. O seu trabalho requer que esconda os seus sentimentos?					
13. É-lhe exigido que trate todas as pessoas de forma igual embora não se sinta satisfeito com isso?					
14. É-lhe exigido que seja simpático com todos, embora sinta que o mesmo não lhe é retribuído?					
15. Tem um elevado grau de influência no seu trabalho?					
16. Participa na escolha das pessoas com quem trabalha?					
17. Pode influenciar a quantidade de trabalho que lhe compete a si?					
18. Tem alguma influência sobre o tipo de tarefas que faz?					
19. O seu trabalho exige que tenha iniciativa?					
20. O seu trabalho permite-lhe aprender coisas novas?					
21. O seu trabalho permite-lhe usar as suas habilidades ou perícias?					
22. O seu trabalho é variado?					
23. No seu local de trabalho, é informado com antecedência sobre decisões importantes, mudanças ou planos para o futuro?					
24. Recebe toda a informação de que necessita para fazer bem o seu trabalho?					

1- Nunca/ quase nunca

2- Raramente

3- Às vezes

4- Frequentemente

5- Sempre

	1	2	3	4	5
25. O seu trabalho apresenta objetivos claros?					
26. Sabe exatamente quais as suas responsabilidades?					
27. Sabe exatamente o que é esperado de si?					
28. O seu trabalho é reconhecido e apreciado pela gerência?					
29. Há boas perspectivas no seu emprego?					
30. A gerência do seu local de trabalho respeita-o?					
31. É tratado de forma justa no seu local de trabalho?					
32. Faz coisas no seu trabalho que uns concordam mas outros não?					
33. No seu trabalho são-lhe colocadas exigências contraditórias?					
34. Por vezes tem que fazer coisas que deveriam ser feitas de outra maneira?					
35. Por vezes tem que fazer coisas que considera desnecessárias?					
36. Com que frequência tem ajuda e apoio dos seus colegas de trabalho?					
37. Com que frequência os seus colegas estão dispostos a ouvi-lo(a) sobre os seus problemas de trabalho?					
38. Com que frequência os seus colegas falam consigo acerca do seu desempenho laboral?					
39. Com que frequência o seu superior imediato fala consigo sobre como está a decorrer o seu trabalho?					
40. Com que frequência tem ajuda e apoio do seu superior imediato?					
41. Com que frequência é que o seu superior imediato fala consigo em relação ao seu desempenho laboral?					
42. Existe um bom ambiente de trabalho entre si e os seus colegas?					
43. Existe uma boa cooperação entre os colegas de trabalho?					
44. No seu local de trabalho sente-se parte de uma comunidade?					

Em relação á sua chefia direta até que ponto considera que...

	1	2	3	4	5
45. Oferece aos indivíduos e ao grupo boas oportunidades de desenvolvimento?					
46. Dá prioridade à satisfação no trabalho?					
47. É bom no planeamento do trabalho?					
48. É bom a resolver conflitos?					

As questões seguintes referem-se ao seu local de trabalho no seu todo.

1 nunca/ quase nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5- Sempre

	1	2	3	4	5
49. Os funcionários ocultam informações uns dos outros?					
50. Os funcionários ocultam informação à gerência?					
51. Os funcionários confiam uns nos outros de um modo geral?					
52. A gerência confia nos seus funcionários para fazerem o seu trabalho bem?					
53. Confia na informação que lhe é transmitida pela gerência?					
54. A gerência oculta informação aos seus funcionários?					
55. Os conflitos são resolvidos de uma forma justa?					
56. Os funcionários são apreciados quando fazem um bom trabalho?					
57. As sugestões dos funcionários são tratadas de forma séria pela gerência?					
58. O trabalho é igualmente distribuído pelos funcionários?					
59. Os homens e as mulheres são tratados da mesma forma?					
60. Existe lugar para funcionários de diferentes raças e religiões?					
61. Existe lugar para funcionários com doenças ou deficiências?					
62. Existe lugar para funcionários da terceira idade?					

Extremamente

63. O seu trabalho tem significado?					

64. Sente que o seu trabalho é importante?					
65. Sente-se motivado e envolvido com o seu trabalho?					
66. Gosta de falar com os outros sobre o seu local de trabalho?					
67. Sente que os problemas do seu local de trabalho são seus também?					
68. O seu local de trabalho é de grande importância pessoal para si?					

1 Em relação ao seu trabalho em geral, quão satisfeito está com...

69. As suas perspectivas de trabalho?					
70. As condições físicas do seu local de trabalho?					
71. A forma como as suas capacidades são utilizadas?					
72. O seu trabalho de uma forma global?					

Sente-se preocupado com...

73. Ficar desempregado?					
74. Que uma nova tecnologia o torne dispensável?					
75. Dificuldade em conseguir outro trabalho caso ficasse desempregado?					
76. Ser transferido para outro local de trabalho contra a sua vontade?					

	Excelente	Muito Boa	Boa	Razoável	Deficitária
77. Em geral, sente que a sua saúde é:					

As próximas três questões referem-se ao modo como o seu trabalho afecta a sua vida privada:

1- Nada/ quase nada 2- Um pouco 3- Moderadamente 4- Muito 5- Extremamente

	1	2	3	4	5
78. Sente que o seu trabalho lhe exige muita energia que acaba por afectar a sua vida privada negativamente?					
79. Sente que o seu trabalho lhe exige muito tempo que acaba por afectar a sua vida privada negativamente?					
80. A sua família e os seus amigos dizem-lhe que trabalha demais?					

As próximas três questões referem-se ao modo como a sua vida privada afecta o seu trabalho:

1- Nada/ quase nada 2- Um pouco 3- Moderadamente 4- Muito 5- Extremamente

	1	2	3	4	5
81. Sente que a sua vida privada lhe exige muita energia e que acaba por afectar o seu trabalho negativamente?					
82. Sente que a sua vida privada lhe exige muito tempo e que acaba por afectar o seu trabalho negativamente?					

Com que frequência durante as últimas 4 semanas sentiu...

1- Nunca/ quase nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5- Sempre

	1	2	3	4	5
83. Dificuldade a adormecer?					
84. Dormiu mal e de forma sobressaltada?					
85. Acordou demasiado cedo e depois teve dificuldade em adormecer novamente?					
86. Acordou várias vezes durante a noite e depois não conseguiu adormecer novamente?					
87. Cansado?					
88. Esgotado?					
89. Fisicamente exausto?					

Com que frequência durante as últimas 4 semanas sentiu...

1- Nunca/ quase nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5- Sempre

	1	2	3	4	5
90. Emocionalmente exausto?					
91. Dificuldades em relaxar?					
92. Irritado?					
93. Tenso?					
94. Ansioso?					
95. Triste?					
96. Falta de autoconfiança?					
97. Peso na consciência ou sentimento de culpa?					
98. Falta de interesse por coisas quotidianas?					
99. Dores de barriga?					
100. Aperto ou dor no peito?					
101. Dores de cabeça?					
102. Palpitações?					
103. Tensão em vários músculos?					
104. Dificuldade em concentrar-se?					
105. Dificuldade em tomar decisões?					
106. Dificuldade em lembrar-se de algo?					
107. Dificuldade em pensar claramente?					

1- Nunca/ quase nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5- Sempre

	1	2	3	4	5
108. Sou sempre capaz de resolver problemas, se tentar o suficiente.					
109. Mesmo que as pessoas trabalhem contra mim, encontro sempre forma de atingir o que pretendo.					
110. É-me fácil seguir os meus planos e atingir os meus objetivos.					
111. Sinto-me confiante em lidar com acontecimentos inesperados.					
112. Quando tenho um problema, usualmente tenho várias maneiras de lidar com o mesmo.					
113. Independentemente do que acontecer, costumo encontrar soluções para os meus problemas.					

Nos últimos 12 meses, no seu de trabalho


1- Nunca/ quase nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5- Sempre

	1	2	3	4	5
114. Tem-se envolvido em conflitos ou discussões?					
115. Tem sido alvo de rumores ou calúnias?					
116. Tem sido alvo de insultos ou provocações verbais?					
117. Tem sido exposto a assédio sexual indesejado?					
118. Tem sido exposto a ameaças de violência?					
119. Tem sido exposto a violência física?					

Obrigado pela sua colaboração

Versão on-line Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeLlpyX7JaASLPGc5qHvj1aC4OoEkwypLUmFg3ikH7gIGGhQ/viewscore?viewscore=AE0zAgCCxtY8PjiTx162ybVTgPAHFf0R61fUsKbq7SBd>



docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeLlpyX7JaASLPGc5qHvj1aC4OoEkwypLUmFg3ik-H7gIGGhQ/viewscore?viewscore=AE0zAgC...

Risco Psicossocial e Vínculo com o trabalho docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI/ UFBA

Prezado (a) Professor (a),

Esta pesquisa procura compreender como risco psicossocial no trabalho afeta o Vínculo com a carreira dos professores do ensino secundário em Cabo Verde. Trata-se de um trabalho acadêmico que está sendo desenvolvido no meu doutoramento na Universidade Federal da Bahia, tendo como orientador professor Doutor António Virgílio Bettencourt Bastos. Sabemos que o tempo dos professores é escasso, mas contamos com a sua colaboração, pois disto depende o êxito da nossa pesquisa. As informações prestadas serão utilizadas somente para este fim. É importante que se sinta seguro de que as suas informações não serão divulgadas para quaisquer outras pessoas e que você seja o mais sincero possível. Por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta, pois a sua resposta é insubstituível

