

AFFECTIVE PROFESSIONAL COMMITMENT AMONG TEACHERS IN QUÉBEC: STUDY OF A THEORETICAL MODEL

L'engagement professionnel affectif des enseignants québécois: étude d'un modèle théorique

El compromiso profesional afectivo de los docentes quebequenses: estudio de un modelo teórico

O engajamento profissional afetivo dos professores do ensino primário e secundário no Québec: estudo de um modelo teórico

Carla Barroso da Costa¹

Université du Québec à Montréal

Professora do Departamento de Educação e Pedagogia da Université du Québec à Montréal. Seus trabalhos estão associados à área de medida e avaliação, ligados às temáticas da eficiência e da qualidade da aprendizagem, do engajamento profissional dos professores e das práticas de avaliação, a partir da utilização de metodologias quantitativas.

Abstract

The purpose of this study was to test an explanatory model of teacher commitment in Québec, taking as predictors the frequency with which new learning approaches are used, positive emotional experiences, and sense of competency. A sample of 1,205 elementary and secondary level teachers in Québec was selected from a national research database. Results from the path analysis show that the teachers' positive emotional experiences and frequency of use of new learning approaches represent the two factors that contribute most to the variability in their affective professional commitment. In conclusion, modern assessment methods, for example problem-solving activities and long-term research projects, as well as the quality of interactions in the classroom with the students, are two important aspects that need to be taken into account by teachers and supported by school administrations.

Key words: Learning assessment; positive emotional experience; affective professional commitment; path analysis.

Résumé

La présente étude a pour objectif de vérifier un modèle explicatif d'engagement professionnel des enseignants québécois en prenant comme prédicteurs la fréquence de l'utilisation des nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages, les expériences émotionnelles positives et le sentiment de compétence. Un échantillon de 1 205 enseignants québécois du primaire et du secondaire a été choisi à partir d'une base de données extraite d'une étude pancanadienne. Les résultats des analyses de parcours ont indiqué que les expériences émotionnelles positives et la fréquence de l'utilisation des nouvelles modalités d'évaluation sont les facteurs qui contribuent le plus à la variabilité de l'engagement professionnel affectif des enseignants. En conclusion, les méthodes contemporaines d'évaluation, tels que la résolution de problèmes et les travaux développés à long terme ainsi que la qualité des interactions produites en classe auprès des élèves sont des aspects qui doivent être considérés par les enseignants et encouragés par les directions d'écoles.

Mots-clés: évaluation des apprentissages; expériences émotionnelles positives; engagement professionnel affectif; analyse de parcours.

¹ [Barroso da costa.carla@uqam.ca](mailto:Barroso_da_costa.carla@uqam.ca)

Resumen

El presente estudio tiene por propósito comprobar un modelo explicativo de compromiso profesional de docentes quebequenses tomando como predictores la frecuencia de utilización de las nuevas modalidades de evaluación de los aprendizajes, las experiencias positivas y el sentimiento de competencia. La muestra de 1 205 docentes quebequenses de la primaria y de la secundaria ha sido elegida a partir de una base de datos procedente de un estudio pan canadiense. Los resultados de los análisis de la trayectoria indicaron que las experiencias emocionales positivas y la frecuencia de utilización de las nuevas modalidades de evaluación son los factores que más contribuyen a la variabilidad del compromiso profesional afectivo de los docentes. Para terminar, los métodos contemporáneos de evaluación, tales como la resolución de problemas y los trabajos desarrollados a largo plazo, así como la calidad de las interacciones que se configuran en clase entre los alumnos, son aspectos a considerar por los docentes y que las direcciones de escuelas deben fomentar.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes; experiencias emocionales positivas; compromiso profesional afectivo; análisis de trayectoria.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo testar um modelo explicativo do engajamento profissional de professores quebequenses, tendo como preditores a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem, as experiências emocionais positivas e o sentimento de competência. Uma amostra de 1.205 professores quebequenses do primário² e do secundário foi selecionada de uma base de dados oriunda de um levantamento pancanadense. Os resultados das análises de trajetória indicaram que as experiências emocionais positivas e a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação são os fatores que contribuem mais fortemente para a variabilidade do engajamento profissional afetivo dos professores. Conclui-se que os métodos contemporâneos de avaliação, tais como a resolução de problemas e os trabalhos desenvolvidos a longo prazo, bem como o sentimento de competência e a qualidade das interações produzidas em classe, junto aos alunos, são aspectos a ser cultivados pelos professores e incentivados pela direção das escolas.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; experiências emocionais positivas; engajamento profissional afetivo; análise de trajetória.

1. Introdução e problemática

O final da década de 1990 representou o início de várias reformas educacionais no Québec, que se prolongaram durante os anos 2000 e que alteraram substancialmente o sistema de educação nessa província canadense, no intuito de revitalizá-lo e adaptá-lo às tendências atuais. Novas formas de emprego, distintas daquelas tidas como "tradicionais", como por exemplo os contratos temporários e os empregos a tempo parcial, passaram a ser uma realidade aparentemente irreversível, à qual os atuais professores devem estar devidamente preparados a se adaptar.

Assim, é comum escutar dos professores que a tarefa docente é árdua e isso não ocorre por acaso. A profissão é

incontestavelmente complexa, mesmo sabendo que, de alguma maneira, a forma dos professores expressarem os desafios da profissão pode estar ligada a uma nostalgia de como ela era exercida no passado (Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2013). A complexidade da profissão se associa, entre outros aspectos, à sua característica maior, o fato de que educar é um ato social e coletivo e que, portanto, exige uma interação constante entre os indivíduos. Além disso, as constantes mudanças tecnológicas e econômicas, associadas à uma diversidade cultural cada vez mais crescente nas sociedades modernas, impõem desafios aos professores em sala de aula ou fora dela (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2005). Neste contexto, é razoável pensar que o professor

² No Québec, o ensino primário tem duração de 6 anos e é destinado às crianças de 7 a 12 anos. Ele corresponderia aos 6 primeiros anos do ensino fundamental brasileiro.

vivencia emoções muito intensas (Martineau, 2006). De fato, a permanência nesta profissão pode depender de sua reação frente às adversidades, do seu engajamento profissional afetivo e do seu interesse em continuar a exercer as suas funções com inspiração e motivação (Chang, 2009).

Diversas pesquisas têm evidenciado o engajamento profissional como um fator importante para a retenção de professores na profissão, bem como sua contribuição para a eficiência das atividades escolares. De acordo com os resultados da investigação de Somech & Bogler (2002), os professores emocionalmente envolvidos com sua profissão são mais eficientes e apresentam maior compromisso institucional em comparação àqueles que se sentem menos envolvidos com as atividades docentes. Nas escolas em que os professores mostram um nível elevado de comprometimento emocional, há também uma maior criatividade na realização das tarefas educativas. Além disso, os professores que participam ativamente da vida escolar, interagem com seus colegas e apresentam constante interesse no desenvolvimento dos seus alunos. Ao contrário, um baixo nível de comprometimento profissional por parte de professores aumenta a sensação de estagnação profissional, reduz as aspirações, a motivação e o interesse no que diz respeito ao desenvolvimento profissional (Duchesne, Savoie-Zajc & St-Germain, 2005).

O engajamento profissional é, sem dúvida, um fenômeno alvo de grande atenção por parte dos pesquisadores da área de educação. Em primeiro lugar, porque a maioria dos adultos dedica muito tempo às atividades profissionais e seu nível de envolvimento nas funções exercidas é um aspecto importante de suas vidas pessoais e profissionais. Neste contexto, o engajamento profissional se traduz em boa

saúde mental e qualidade de vida (Lee, Carswell & Allen, 2000). Em segundo lugar, o engajamento afetivo do profissional em seu trabalho pode contribuir para a eficiência e a produtividade das organizações. O engajamento profissional está negativamente ligado à ambiguidade das tarefas de trabalho e aos conflitos interpessoais, fatores que podem contribuir para a diminuição do desempenho no trabalho. Em contrapartida, ele é positivamente relacionado ao sucesso escolar dos alunos (Firestone & Pennell, 1993).

O engajamento profissional é uma temática efervescente no contexto internacional, como também no Québec e em outras províncias do Canadá. Diversas variáveis são descritas como preditoras da decisão dos professores de prosseguir nesta carreira profissional (Alem, 2003; Duchesne et al., 2005). Entre essas variáveis, as experiências emocionais em sala de aula são aspectos que contribuem fortemente com engajamento profissional dos professores (Barroso da Costa, 2014; Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Chang, 2009).

No que tange às pesquisas canadenses, os estudos avaliam sobretudo a relação entre as experiências emocionais vividas pelos professores, seu engajamento afetivo e sua permanência na profissão (Collie, Shapka & Perry, 2011; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Duchesne et al., 2005; Klassen & Chiu, 2010). De acordo com Duchesne (2004), os primeiros anos de trabalho são cruciais para os professores, uma vez que é durante este período que o engajamento profissional afetivo se estabelece e que a identidade profissional se desenvolve.

A partir deste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo validar empiricamente um modelo teórico, identificando algumas variáveis que direta

e indiretamente se associam ao engajamento profissional de professores quebequeses do ensino primário e secundário.

É importante ressaltar que os estudos sobre o engajamento profissional dos professores são em grande parte de caráter exploratório. Assim, o presente estudo busca preencher esta lacuna, usando um modelo estatístico confirmatório, atualmente popular em pesquisas não-experimentais (Byrne, 2010), com o objetivo de estudar modelos explicativos de fenômenos sociais que envolvem múltiplas variáveis cujas interações seguem padrões complexos (Schumacker & Lomax, 2004). Além disso, a pesquisa busca examinar uma relação ainda pouco explorada nas pesquisas quantitativas da área da educação: a associação entre as novas modalidades de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores junto aos alunos e o engajamento profissional afetivo dos docentes.

A pesquisa é realizada com professores do Québec, província canadense que apresenta características bem específicas. Construída por franco-canadenses e moldada pelas transformações sofridas ao longo dos anos e sobretudo pelo advento da Revolução Tranquila (ligada a um forte movimento nacionalista), a província do Québec é marcada pela presença francesa e católica dos primeiros colonizadores, contrariando a presença britânica, de língua inglesa e de religião protestante nas outras províncias do Canadá. Segundo Dishaw (2011), os pilares fundamentais desta diferença incluem o patrimônio cultural, construído a partir dos valores e das maneiras de se comportar de uma sociedade. Essa história cultural do Québec que o difere das outras províncias canadenses está evidentemente presente no sistema de educação, na formação de professores, assim como nas características que remetem diretamente ao trabalho do professor.

Neste sentido, considera-se importante o estudo dos fatores relacionados ao engajamento profissional dos professores do Québec, em função do contexto exposto acima.

2. Contexto Teórico

O engajamento profissional é definido como uma identificação psicológica do indivíduo com a sua profissão; um construto baseado na relação entre o indivíduo e sua profissão, que se projeta na intenção de persistir na carreira escolhida (Blau & Holladay, 2006; Cooper-Hakim & Viswesvaran, 2005). Assim, aqueles que se identificam com sua profissão tendem a ter uma experiência profissional mais harmônica, preenchida com vivências relatadas como positivas. A literatura aborda o engajamento profissional como um construto multidimensional, constituído por três dimensões: afetiva, normativa e calculativa. O engajamento afetivo é uma identificação emocional com a profissão, que se expressa a partir do interesse em continuar a avançar na carreira escolhida. O engajamento calculativo (ou continuativo) é uma sensação de estar ligado à profissão e ocorre quando o profissional sente ter feito um investimento financeiro significativo em sua carreira, que seria perdido caso mudasse de profissão. O comprometimento normativo é aquele relacionado ao sentimento de obrigação em continuar na profissão. O indivíduo continua na profissão porque sente que deve perseverar na carreira escolhida.

No que tange a profissão docente, vários autores sugerem que a persistência na carreira do ensino está muito relacionada com a dimensão afetiva do engajamento profissional (Chong & Low, 2009; Demers, 2005). Em outras palavras, entre o afetivo, o normativo e calculativo, o primeiro parece desempenhar o papel

mais importante na construção do engajamento profissional dos professores. Assim, neste estudo, analisam-se alguns fatores que podem estar relacionados com o engajamento profissional afetivo dos novos professores.

O modelo teórico do engajamento profissional desenvolvido neste estudo (Figura 1) avalia a associação dos seguintes fatores:

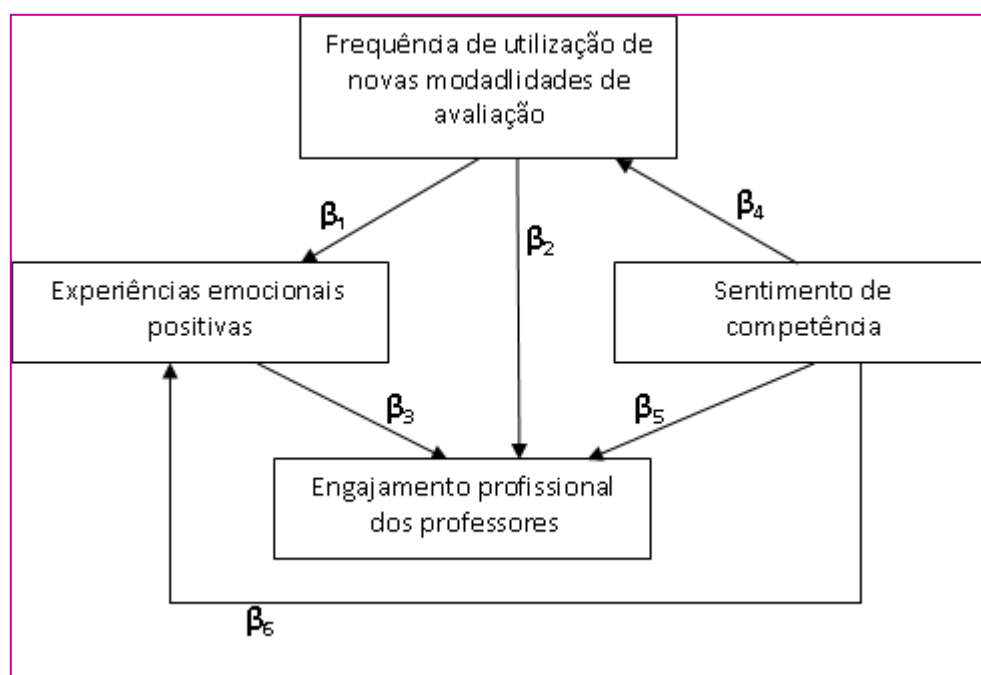
1) o engajamento profissional é uma variável dependente da frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem (β_2), das experiências emocionais positivas (β_3) e do sentimento de competência (β_5);

2) as experiências emocionais positivas em sala de aula são dependentes do sentimento de competência (β_6) e da frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem (β_1);

3) a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem é uma variável dependente do sentimento de competência (β_4).

Na figura 1, cada associação está marcada por relações que vão de β_1 a β_6 . As explicações seguintes se referem a cada um dos fatores que constitui o modelo, permitindo justificar a existência de cada associação.

Figura 1: Modelo teórico do engajamento profissional dos professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

2.1 A frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem

As práticas de avaliação utilizadas em sala de aula estão relacionadas, de forma significativa, à cultura de avaliação

adotada pelos professores. Segundo Nizet (2015), a forma como o professor avalia reflete, em grande medida, a sua concepção de educação, assim como a sua percepção sobre o papel a ser desempenhado pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os professores que

se alinham à lógica mais tradicional do ensino tendem a promover uma avaliação com foco no desempenho e no produto, geralmente usando um processo de avaliação convencional, como provas escritas, geralmente de múltipla escolha ou exames orais. Os professores que se ajustam a uma concepção mais construtivista da avaliação colocam em evidência o ato de estruturar o saber baseado em situações significativas e autênticas, utilizando novas modalidades avaliativas, nas quais vários mecanismos de regulação se desenvolvem, como é o caso da retroação (*feedback*) frequente, dos trabalhos que necessitam pesquisa, reflexão e análise, como o *portfólio*.

Apesar das diversas mudanças ocorridas nos sistemas educacionais de vários países ocidentais, dentre os quais o Canadá, os resultados de vários estudos mostram que a cultura avaliativa vinculada à concepção construtivista ainda se apresenta como um desafio a ser superado pelo ensino superior (Struyf, Vandenberghe & Lens, 2001). Na prática, os métodos tradicionais, tais como exames de múltipla escolha e respostas elaboradas são aqueles mais utilizados (Garcia, 2009; Pereira, 2011; Pereira & Flores, 2012; Van De Watering, Gijbels, Dochy & Van Der Rijt, 2008). No entanto, a literatura indica que métodos alternativos, tais como os *portfolios*, a resolução de problemas e a elaboração de relatórios de pesquisa, a simulação e os trabalhos práticos causam menos ansiedade nos alunos (Lakhal, Frenette & Sévigny, 2012) e exigem um pensamento crítico e reflexivo dos mesmos (Wen & Tsai, 2006).

Diversas pesquisas sugerem uma relação importante entre a utilização de novas modalidades de avaliação e o sucesso escolar dos alunos (Champlain, 2011; Guay, 2012; Talbot, 2011). No entanto, a questão advinda da leitura desses estudos é a seguinte: o que se sabe

da relação entre a utilização de métodos inovadores de avaliação, o engajamento profissional dos professores e as emoções vividas em classe? Em uma análise da literatura científica, encontraram-se alguns estudos que se interessam pela relação entre a capacidade de desenvolver avaliações pertinentes e significativas às competências profissionais dos professores, como é o caso da pesquisa feita por Fontaine, Savoie-Zajc & Cadieux (2013). Esta pesquisa tinha por objetivo a consolidação de competências pedagógicas à partir da utilização de práticas avaliativas geradoras de uma dinâmica formativa colaborativa entre professores e alunos. No entanto, nenhum estudo sobre a percepção dos professores quanto aos aspectos que contribuem com engajamento profissional e sua relação com a prática avaliativa aplicada em classe foi detectado, o que sugere um objeto de estudo ainda pouco explorado.

Assim, a presente pesquisa busca analisar a associação entre a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem e as experiências emocionais positivas vividas em sala de aula (associação β_1 , figura 1) e entre a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem e o engajamento profissional dos professores (associação β_2 , figura 1).

2.2 Sentimento de competência

O sentimento de competência é uma percepção individual centrada na própria capacidade em organizar e executar tarefas específicas de um trabalho, tendo em vista um padrão esperado de desempenho (Bandura, 1997). No caso dos professores, o sentimento de competência pode estar relacionado com a capacidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, a percepção de contribuir

para a vida escolar e de fazer parte dos processos sociais e políticos da instituição (Friedman & Kass, 2002).

A importância dada aos estudos sobre o sentimento de competência está ligada à perspectiva sócio-cognitiva, na qual as atitudes e o comportamento estão mais ligados à crença sobre a capacidade do indivíduo para executar as tarefas que lhe são confiadas do que a sua real competência em executá-las.

De acordo com Bandura (1997), um forte sentimento de competência contribui para a intenção de perseguir metas complexas, aumenta a motivação e a perseverança no trabalho. No caso dos professores, aqueles que se sentem competentes tendem a ser mais persistentes e mais envolvidos com o trabalho do que aqueles que não se sentem competentes. Os resultados de algumas pesquisas apoiam a afirmação de Bandura, como os de Canrinus, Beijaard, Buitinik & Hofman (2011); Canrinus, Beijaard, Buitinik & Hofman (2012) e Chan, Lau, Nie, Lim & Hogan (2008).

Além disso, vários estudos revelam que o sentimento de competência pode ser um dos preditores das experiências emocionais positivas. Este é o caso da pesquisa realizada por Schwarzer & Hallum (2008) que indica uma relação estatisticamente significativa entre esses dois fatores. A pesquisa de Barroso da Costa (2014) corrobora os resultados de Schwarzer & Hallum e indica que os professores que se sentem menos competentes são mais vulneráveis e sensíveis aos eventos que ocorrem na sua profissão, afetando direta e indiretamente as experiências emocionais positivas vividas em sala de aula, junto aos alunos.

Com base nos estudos acima, o nosso modelo estabelece uma relação direta entre o sentimento de competência e o engajamento profissional (associação β_5 , figura 1) e indireta, a partir da sua

ligação inicial com a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem (associações β_4 , β_1 e β_3 , figura 1), e com as experiências emocionais positivas (associações β_6 e β_3 , figura 1).

2.3 As experiências emocionais positivas vividas em sala de aula

A emoção é uma condição mental que causa mudanças e reações intensas, sendo o resultado da relação do indivíduo com o seu meio ambiente, ou seja, o produto de características pessoais e do contexto em que ele está inserido (Winograd, 2003). Este quadro psicossocial resulta em emoções que podem ser positivas ou negativas. As emoções positivas envolvem reações de prazer (Sutton & Wheatley, 2003). Assim, os professores que vivem essas emoções tendem a estar mais envolvidos com seu trabalho; interagem mais frequentemente com os seus alunos, são criativos e reagem positivamente às situações inesperadas (Duchesne et al., 2005). Por outro lado, as emoções negativas associam-se a sentimentos como raiva, frustração e insatisfação. Os professores que relatam este tipo de emoção tendem a apresentar baixa expectativa quanto ao progresso na carreira e pouco interesse em participar dos projetos escolares, não mostrando entusiasmo com a profissão (Duchesne et al., 2005).

O estudo de Jones & Youngs (2012) examinou a associação entre as respostas afetivas positivas e negativas para professores e seus níveis de comprometimento emocional e esgotamento profissional. Os pesquisadores usaram uma amostra de 240 professores estadunidenses. Os resultados das análises de regressão múltipla indicaram que as emoções negativas, como raiva, frustração,

estresse e preocupações estão relacionadas ao esgotamento profissional (*burnout*), enquanto emoções positivas, como o prazer relacionado ao ato de ensinar, contribuem para o engajamento profissional. Da mesma forma, os estudos de Billingsley (2004) e Parker, Martin, Colmar & Liem (2012) discutem as relações entre as experiências emocionais positivas e a retenção dos professores na profissão.

Com base nesses estudos, o modelo estabelece uma ligação entre as experiências emocionais positivas e o engajamento profissional (associação β_3 , figura 1).

3. Metodologia

Neste estudo, desenvolveram-se análises secundárias de dados relativas a um levantamento realizado junto aos professores canadenses do ensino primário e secundário (*Enquête Pancanadienne Auprès des Enseignants d'Écoles Primaires et Secondaires du Canada*), realizado em 2006 por uma equipe de professores de diversas universidades canadenses. Esta investigação foi objeto de uma ampla divulgação e utilizou o método probabilístico de amostragem estratificada por nível de ensino (Kamanzi et al., 2008).

3.1 Participantes

Os professores foram selecionados de acordo com a província onde exercem seu trabalho, no caso o Québec. Assim, professores atuantes em outras províncias do Canadá foram excluídos das análises. A amostra utilizada neste estudo (N = 1.205) é composta por 54,0% de professores que trabalham no ensino primário e 46,0% de

professores que trabalham no ensino secundário.

3.2 Instrumentos de pesquisa

A pesquisa foi realizada através de um questionário auto administrado. Das seis seções que compõem o questionário original, três foram selecionadas para a realização desta pesquisa: (1) informações sócias demográficas, (2) carga de trabalho e condições de trabalho, e (3) inserção e desenvolvimento profissional, totalizando 30 itens. Os itens selecionados permitiram fazer a conexão entre a estrutura conceitual e o modelo teórico sobre o engajamento profissional.

3.3 Desenvolvimento

De acordo com a figura 1, o modelo teórico do engajamento profissional consiste em quatro fatores: engajamento profissional afetivo, sentimento de competência, experiências emocionais positivas e a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação. Os itens do questionário foram submetidos inicialmente à análises fatoriais exploratórias para identificar as variáveis que formavam conjuntos coerentes, consistentes e relativamente independentes uns dos outros. Em seguida, quatro fatores foram criados obedecendo os resultados das análises fatoriais exploratórias. Finalmente, a análise de trajetória foi desenvolvida, utilizando o software AMOS, versão 19 (Arbuckle, 2006), para testar as associações entre os fatores propostos pelo quadro conceitual e ilustrados na figura 1.

3.4 Análise de dados

Todas as análises fatoriais exploratórias foram realizadas utilizando o método de extração “fatoração pelo eixo principal” e rotação ortogonal varimax. Do total de 30 itens utilizados no estudo, quatro deles foram invertidos por apresentarem formulação negativa, ajustando-se aos outros 26 itens com formulação positiva.

Um total de quatro análises fatoriais exploratórias foram desenvolvidas, identificando quatro fatores. A tabela 1 ilustra os fatores utilizados para compor o modelo, o número de itens por fator, a fiabilidade das escalas, a variância explicada por cada fator e exemplos de itens que compõem cada fator. O método utilizado no estudo para analisar a fiabilidade das escalas foi o alfa de *Cronbach*. Na literatura, um alfa maior que 0,70 sugere a fiabilidade dos itens e uma consistência interna adequada (Ho, 2006), o que foi o caso de todos os fatores estudados.

No que tange à análise de trajetória, o método de estimativa de máxima verossimilhança foi utilizado

para determinar os valores relativos aos parâmetros testados. Quanto à análise do ajustamento do modelo, quatro índices foram considerados: o Qui-quadrado (χ^2), o Resíduo Médio Quadrado Padronizado – *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), o Índice de Comparação do Ajuste – *Comparative Fit Index* (CFI) e o Erro Quadrático Médio de Aproximação – *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). O SRMR representa a média de todos os resíduos padronizados e varia entre zero e um. Valores superiores a 0,05 sugerem um problema residual entre as variáveis (Byrne, 2010) que pode ser detectado, por exemplo, quando as variáveis compartilham muitas informações entre elas. O CFI varia de zero a um e considera-se que, maior que 0,90, os resultados possam ser representativos de um bom ajustamento. Finalmente, o RMSEA tende a aumentar gradualmente a medida que o modelo se torna mais complexo. Valores abaixo de 0,05 são indicações de ajustamento excelente e valores superiores a 0,10 são indicativos de um modelo inadequado (MacCallum & Austin, 2000).

Tabela 01: Fatores contidos no modelo explicativo do engajamento profissional dos professores quebequenses. (*) Item invertido.

Fatores	Escalas	Números de itens	Alpha (α)	Variância explicada (%)	Exemplos de itens
Engajamento profissional	Seis categorias: (1) Raramente à (6) Frequentemente	7	0,88	51,07	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino me permite utilizar, ao máximo, minhas competências • O ensino me proporciona grande satisfação • Penso em deixar a profissão* • Acho que em outra profissão eu poderia utilizar melhor minhas habilidades intelectuais*
Sentimento de competência	Seis categorias: (1) Mal preparado à (6) Bem preparado	9	0,87	44,68	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do conteúdo ensinado • Utilização das tecnologias da comunicação e da informação em classe • Planejamento das aulas

Experiências emocionais positivas	Seis categorias: (1) Em desacordo à (6) Em acordo	6	0,80	42,56	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar os alunos é tarefa fácil • Quando estou com meus alunos, tenho a sensação de realizar um trabalho gratificante • Minha relação com meus alunos tem uma base afetiva: eu amo ensinar aos jovens
Frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem	Seis categorias: (1) Jamais à (6) Frequentemente	8	0,75	27,69	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de grande amplitude, realizado em longo prazo • Grade de auto-avaliação • <i>Portfólio</i> • Relatório de observação seguido de um trabalho feito fora da escola

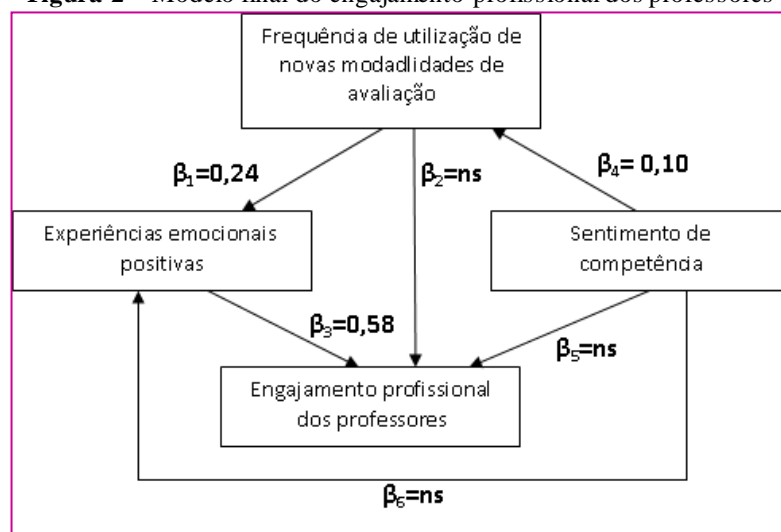
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4. Resultados e discussão

Inicialmente, as análises dos itens utilizados nesta pesquisa indicaram uma taxa muito baixa de ausência de resposta, inferior a 3,5%. Uma inspeção foi feita no banco de dados para verificar a presença de casos com várias perguntas não respondidas e examinar a existência de uma estrutura específica de ausência de resposta. Nenhuma estrutura sistemática de casos omissos foi detectada. Os fatores encontrados à partir das análises fatoriais exploratórias mostraram distribuições ligeiramente assimétricas, mas sem valores aberrantes que poderiam comprometer a qualidade dos resultados. A inspeção dos índices de normalidade das variáveis componentes do modelo indicou uma não-normalidade multivariada moderada. Neste caso, optou-se pela utilização do método de

estimativa de máxima verossimilhança (Finney & Distefano, 2006).

Duas análises de trajetória foram desenvolvidas e o modelo final apresentou um bom ajustamento: χ^2 (3, $n = 1\ 205$) = 6,03, $p = 0,11$; CFI = 0,99; SRMR = 0,03; RMSEA = 0,03. A figura 2 apresenta os resultados do modelo final que indica uma associação direta não significativa entre a frequência da utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem e o engajamento profissional (β_2). Da mesma forma, as associações diretas entre o sentimento de competência e as experiências emocionais positivas (β_6), assim como entre o sentimento de competência e o engajamento profissional (β_5), não foram detectadas no estudo, contrariamente aos resultados da pesquisa de Canrinus et al. (2012).

Figura 2 – Modelo final do engajamento profissional dos professores

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O modelo final (figura 2) apresenta as experiências emocionais positivas como a única variável diretamente ligada ao engajamento profissional dos professores. Pode-se verificar que elas são fortes preditores do engajamento profissional ($\beta_3 = 0,58$, $p = 0,01$). Neste contexto, o estudo indica a importância das relações interpessoais no exercício das tarefas do professor. Ensinar demanda o contato humano frequente e a capacidade de interagir com os colegas, com os alunos e com a comunidade escolar. Assim, a percepção dos professores de vivenciarem experiências emocionais positivas pode estar muito associada às qualidades interativas do professor em sala de aula, qualidades estas também conhecidas como “competência social”. Segundo Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou & Filisetti (2002), a competência social é a capacidade de agir em conformidade ao esperado por um determinado grupo, a capacidade de cooperar com os outros, de respeitar os pontos de vista diversos, assim como de ser sensível ao que é sentido e vivido por outras pessoas (empatia). Ressalta-se também que as pesquisas colocaram em evidência a relação entre as experiências emocionais positivas e o engajamento profissional dos professores, como aquelas realizadas por Barroso da

Costa (2014); Jones & Youngs (2012) et Sutton & Wheatley (2003).

Os resultados indicam igualmente uma relação estatisticamente significativa entre a frequência de utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem e as experiências emocionais positivas ($\beta_1 = 0,24$, $p = 0,01$). Algumas pesquisas recentes sugerem que atividades avaliativas resultantes de uma abordagem de aprendizagem em profundidade, como os trabalhos utilizando tarefas complexas e as avaliações baseadas em projetos, estimulam as interações entre professores e, conseqüentemente, o engajamento dos professores na profissão (Nilsson, 2013; Sherbinko Jr., 2011). Segundo Stiggins & Chappius (2005), quando os alunos se envolvem em atividades nas quais eles têm consciência dos pontos positivos alcançados e dos limites a serem superados para avançar na aprendizagem, eles se sentem mais preparados a cooperar uns com os outros, bem como a argumentar, questionar e interagir com os professores.

Finalmente, o modelo final apresenta o sentimento de competência como uma variável preditora da frequência de utilização das novas modalidades de avaliação de aprendizagem ($\beta_4 = 0,10$, $p = 0,01$). Estudos anteriores

indicam que o sentimento de competência pode afetar o comportamento dos professores em sala de aula (Guskey, 2002). Assim, professores que demonstram se sentir mais competentes tendem a ser mais entusiasmados, mais abertos à diferentes ideias e estão mais predispostos a experimentar métodos de ensino e de avaliação diversificados e contemporâneos (Guskey, 2000). No entanto, as pesquisas interessadas na associação entre o sentimento de competência e a frequência de utilização das novas modalidades de avaliação da aprendizagem não são numerosas, sendo ainda um campo fértil para a realização de estudos quantitativos e qualitativos.

No que tange às relações indiretas entre as variáveis, a tabela 2 mais adiante indica que as três associações indiretas do

modelo final são estatisticamente significativas, sendo a mais forte aquela que liga a frequência de utilização das novas modalidades de avaliação da aprendizagem ao engajamento profissional ($\beta_1, \beta_3 = 0,15, p = 0,01$). Pode-se verificar, portanto, que as modalidades de avaliação construtivistas, que se diferenciam dos métodos tradicionais, como provas orais e escritas, se mostram como elementos do engajamento profissional dos professores. Apesar de não terem sido encontradas pesquisas que utilizam modelizações buscando a análise dessas associações, diversos autores exploram a importância da utilização de novas modalidades de avaliação no que diz respeito a qualidade da interação entre professores e alunos (Leduc, Blais & Raiche, 2012; Rogers, 2004).

Tabela 2 - Relação indireta entre os fatores que compõem o modelo final.

Fatores	Relação indireta
Sentimento de competência → frequência de utilização de novas modalidades de avaliação → experiências emocionais positivas → engajamento profissional	0,01*
Frequência de utilização de novas modalidades de avaliação → experiências emocionais positivas → engajamento profissional	0,15**
Sentimento de competência → Frequência de utilização de novas modalidades de avaliação → experiências emocionais positivas	0,02**

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conclusão

A profissão docente é descrita pelos professores em geral como complexa e difícil de ser executada e isso não somente para os professores que iniciam na carreira, cujas habilidades profissionais ainda não estão totalmente consolidadas, como também para os professores já experientes. No entanto, apesar dos múltiplos desafios que se apresentam na carreira docente, constata-se que muitos professores continuam atuando na profissão e se sentem engajados nas tarefas docentes. Os resultados desta pesquisa indicam que o

engajamento afetivo pode ser predito diretamente pelas experiências emocionais positivas, assim que indiretamente pela frequência de utilização de novas modalidades de avaliação e pelo sentimento de competência.

Os resultados obtidos colocam em evidência a importância das relações interpessoais no exercício da profissão docente e corroboram alguns estudos anteriores que examinaram os valores, as imagens e os ideais próprios da profissão docente (Canrinus et al., 2012; Day, Stobart, Sammons & Kingston, 2006; Flores & Day, 2006). Os resultados

também remetem a um outro aspecto relacionado ao engajamento afetivo dos docentes: a necessidade de inclusão de um sistema de suporte permanente para os professores quanto à utilização de novas modalidades de avaliação da aprendizagem. Avaliar é um importante componente do processo de ensino-aprendizagem, alvo de grandes apreensões e dúvidas por parte dos professores. Várias pesquisas indicam que os professores não são devidamente preparados para exercerem a tarefa de avaliar as aprendizagens dos alunos e adotam, conseqüentemente, práticas avaliativas sem correspondência com as práticas de ensino (Figari & Remaud, 2014; Romainville, Goasgoué & Vantourout, 2013). Muitos docentes, por desconhecimento, dedicam-se a planejar e utilizar metodologias de ensino ativas e diversificadas, mas não as associam a uma avaliação da aprendizagem que privilegia o desenvolvimento de tarefas autênticas, complexas e integradas às atividades de ensino (Jouquan, 2002).

Ao término desta contribuição, faz-se mister destacar algumas limitações deste estudo. Primeiramente, o estudo é uma análise secundária dos dados e por isso apresentou-se, como desvantagem, a impossibilidade de observar o desenvolvimento dos questionários, bem como o processo de coleta dos dados. Em segundo lugar, deve-se reconhecer que os dados utilizados impõem limites, na medida em que, entre o momento em que foram coletados e aquele em que foram analisados, a situação dos professores pode ter mudado em diferentes aspectos. Outro limite importante a ressaltar está ligado à característica da base de dados utilizada, não concebida com o objetivo principal de produzir escalas de medição para confirmar modelos teóricos, em contexto de causalidade, como o que foi utilizado na presente pesquisa. Neste sentido, embora o modelo tenha conseguido evoluir e testar as associações entre os fatores, não se pode

deixar de mencionar os limites impostos pela quantidade relativamente pequena de itens para construir os fatores estudados. Há também que se considerar que a pesquisa não foi realizada com todas as dimensões do engajamento profissional, sendo aqui priorizada e utilizada unicamente sua dimensão afetiva.

Referências bibliográficas

- Alem, J. (2003). *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation*. Tese de doutorado em educação. Université Laval, Québec, Canada.
- Arbuckle, J. L. (2006). *Amos (Version 19.0) [Computer Program]*. Chicago: SPSS.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barroso da Costa, C. (2014). *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices*. Tese de doutorado em educação. Université de Montréal, Québec, Canada.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39-55.
- Blau, G. & Holladay, E. B. (2006). Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79*, 691-704.

- Brakett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J. & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J. & Hofman, A. (2012). Self-identity, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationship between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 119-132.
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chang, M.-L. (2009). *Teacher Emotion Management in the Classroom: Appraisal, Regulation, and Coping*. Tese de doutorado em educação. Ohio State University, Ohio, United States.
- Chong, S. & Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching - formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Collie, R. J., Shapka, H. D. & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Cooper-Hakim, A. & Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131(2), 241-259.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kingston, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 169-192.
- Demers, P. (2005). Professionnaliser pour mieux éduquer. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Org.). *La profession enseignante au temps des réformes* (p.347-362). Sherbrooke: Édition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Dishaw, S. (2011). *Société distincte: entre différence et spécificité*. Recuperado de: <http://chemisemagazine.org/societe-distincte/>.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P. & Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences en sciences sociales*. Paris: Ministério da Pesquisa. Recuperado de: <http://www.cefopna.no.sapo.pt/2.pdf>
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Tese de doutorado em educação. Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada.

- Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Finney, S. J. & Distefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Org.). *Structural Equation Modeling: a second course* (p.269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Education Research*, 63(4), 489-525.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 10-34.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 201-213.
- Guay, A. (2012). Évaluation à l'oral de la compréhension en lecture de textes narratifs chez des garçons de 5e secondaire. *Québec Français*, 162, 83-85.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Redesigning Professional Development*, 59(6), 45-51.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.
- Jones, N. & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record*, 114(2), 1-36.
- Jouquan, J. (2002). L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale. *Pédagogie Médicale*, 3, 38-52.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. & Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail*. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et

- secondaires au Canada. Université de Montréal, Montréal.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Lakhal, S., Frenette, E. & Sévigny, S. (2012). Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans le cours en administration des affaires : qu'en pensent les étudiants? *Mesure et évaluation en éducation, 35*(3), 117-143.
- Leduc, D., Blais, J.-G. & Raïche, G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des Sciences de l'Éducation, 38*(2), 373-396.
- Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 799-811.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Sociétés, 23*, 59-77.
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201-226.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession, 12*(2), 48-54.
- Nilsson, P. (2013). What do we know and where do we go? Formative assessment in developing student teachers 'professional learning of teaching science. *Teachers and Teaching Theorie and Practice, 19*(2), 188-201.
- Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien: enjeux culturels et identitaires. In J.-L. Leroux (Org.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p.111-134). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE, Direction de l'éducation.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*, 503-513.
- Pereira, D. R. (2011). *A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado em educação. Universidade do Minho, Portugal.
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, 17*(2), 529-556.

- Rogers, G. (2004). History, learning technology and student achievement: Making the difference? *Active Learning in Higher Education*, 5(3), 232-247.
- Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Sherbinko JR., T. (2011). *Examining the factors that promote long-term change in elementary teachers' instructional practices: sustaining formative assessment reform*. Tese de doutorado em educação. Neumann University, Estados Unidos.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stiggins, R. & Chappius, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.
- Struyf, E., Vandenberg, R. & Lens, W. (2001). The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 215-238.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Talbot, L. (2011). Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 34(3), 79-112.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *High Education*, 56, 645-658.
- Wen, M. & Tsai, C. (2006). University Students' Perceptions of and Attitudes toward (online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.

Data de Submissão: 12/01/2018

Data de Aceite: 15/02/2018