



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

ALINE FRANCILURDES NERY DO VALE

**EFEITOS DA SOMATIZAÇÃO DA COVID-19 E DO CONTEXTO DE TRABALHO
SOBRE O *JOB EMBEDDEDNESS* EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

MOSSORÓ

2022

ALINE FRANCILURDES NERY DO VALE

**EFEITOS DA SOMATIZAÇÃO DA COVID-19 E DO CONTEXTO DE TRABALHO
SOBRE O *JOB EMBEDDEDNESS* EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Gestão Socioambiental

Orientador: Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, Prof^a Dra.

Coorientadora: Liana Holanda Nepomuceno Nobre, Prof^a Dra.

MOSSORÓ

2022

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

V149e Vale, Aline Francilurdes Nery do .
EFEITOS DA SOMATIZAÇÃO DA COVID-19 E DO
CONTEXTO DE TRABALHO SOBRE O JOB EMBEDDEDNESS EM
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR / Aline Francilurdes
Nery do Vale. - 2022.
115 f. : il.

Orientadora: Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga.
Coorientadora: Liana Holanda Nepomuceno Nobre.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Mestrado em Administração, 2022.

1. Job Embeddedness. 2. Contexto de Trabalho.
3. Pandemia. 4. Trabalho docente. I. Madruga,
Lúcia Rejane da Rosa Gama, orient. II. Nobre,
Liana Holanda Nepomuceno , co-orient. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência Bibliotecária:
Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

ALINE FRANCILURDES NERY DO VALE

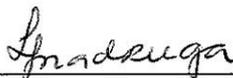
**EFEITOS DA SOMATIZAÇÃO DA COVID-19 E DO CONTEXTO DE
TRABALHO SOBRE O *JOB EMBEDDEDNESS* EM DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA), Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Processos organizacionais e decisórios.

Defendida em: 04/04/2022

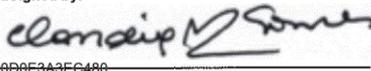
BANCA EXAMINADORA



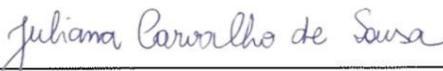
Profª. Dra. Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga - Orientadora UFSM



Profª. Dra. Liana Holanda Nepomuceno Nobre – Coorientadora UFERSA

DocuSigned by:


Profª. Dra. Cláudia Maffini Gomes – Examinador 1



Profª. Dra. Juliana Carvalho de Sousa – Examinador Externo 2

MOSSORÓ-RN
2022

Ao Soberano Deus, que é digno de toda
honra e glória.

Aos meus pais, Lourdes e Francisco, que
me ajudaram a chegar até aqui.

A Cáion, amor de minha vida, que me
inspira a continuar a jornada, e me dá
forças diante dos momentos mais
difíceis.

AGRADECIMENTOS

De repente, dois anos! Dois anos desde que decidi abandonar a estabilidade financeira que um emprego me proporcionara para abraçar o grande sonho de seguir carreira acadêmica. Parecia devaneio, mas eu confiei naquele que escreve os meus dias, o Soberano Deus, a quem rendo graças por permitir-me concluir mais uma importante etapa em minha vida. A Ti, meu Senhor, toda a honra e glória, por teu amor e por tua fidelidade para cumprir todas as promessas.

A minha família que, apesar de não entender o tamanho dos meus sonhos, sempre me deu amparo e amor incondicional. Agradeço especialmente a minha mãe, Maria de Lourdes, pelas suas incessáveis orações, pelo seu amor e cuidado, e pela abdicção de sua própria vida para se dedicar à minha. Ao meu pai, Francisco, que mesmo com todas as limitações financeiras nunca me desamparou e, sem questionar as minhas decisões, me apoiou e reafirmou seu desejo de que somente eu fosse feliz em cada escolha. A minha irmã Alana, por seu amor desmedido e por sempre acreditar em mim até mesmo quando eu não mais acreditava.

Ao amor da minha vida, Cáion Christian, meu maior incentivador neste sonho. Tu me fizeste abrir os olhos para buscar o melhor para mim. Se não fosse a tua chegada em minha vida e a certeza do teu abraço a cada tropeço, certamente eu não teria tido a coragem que tive. O teu amor é o meu combustível!

A minha orientadora Lúcia Rejane que apesar das limitações geográficas, aceitou a missão de me guiar neste processo, me dando direcionamento para que este trabalho fosse construído e finalizado. Receba a minha gratidão!

A minha querida professora Liana Nobre, por me ajudar com a análise dos dados, pela disposição para esclarecer minhas dúvidas sempre que eu precisava, e por me trazer segurança e clareza na execução deste trabalho. Jamais irei esquecer tudo o que fizestes por mim. Receba meu carinho e gratidão, e também minha admiração pela grande profissional que és.

A Juliana Carvalho, irmã que a vida me trouxe, e que tive a graça de conhecer no início da graduação, em 2009. Bom pensar como éramos pessoas diferentes do que somos hoje e que nossos caminhos nos permitem estar ainda fazendo parte da vida uma da outra. Agradeço por ter acreditado em mim e incentivado minhas escolhas e, ainda, pela parceria acadêmica, que tanto me proporciona crescimento. Receba todo o meu amor e gratidão.

A Gabriela Barboza que foi como anjo de guarda em minha vida, sempre me acolhendo, me aconselhando, me segurando nos momentos difíceis e me ajudando com todo o seu amor e paciência. Sua amizade me faz lembrar que há pessoas além da academia que nos fortalecem na caminhada, e você é uma delas.

Aos amigos do mestrado que fizeram parte da minha trajetória, em especial a Suzana Virgínia, minha parceira de publicações e um grande presente que o mestrado meu deu. Agradeço por todos os momentos compartilhados e reforço o meu desejo de te levar pra vida. A Priscilla, que durante o mestrado vivenciou as mesmas dificuldades que eu, e assim, unimos forças para chegar até aqui! Sua amizade tornou a caminhada mais leve! Agradeço também a minha querida amiga Nataly, por todo amparo e companheirismo, pelos bons momentos vivenciados e pela amizade verdadeira além da sala de aula. Sou grata a Deus por ter lhes conhecido.

Aos professores do PPGA/UFERSA que foram essenciais para a minha formação. Em especial a minha amada professora Agostinha, que foi minha orientadora na graduação, e que hoje tenho a honra de ter como parceira de pesquisa. Sou grata pela sua paciência, atenção e disposição em me ouvir e me ajudar nessa caminhada que vai além do mestrado.

Aos professores que aceitaram a missão de compor a minha banca de qualificação de projeto e, posteriormente, de defesa da dissertação; agradeço pelas ricas contribuições que me oportunizaram melhorar este trabalho.

Por fim, a cada um que me ajudou e me fortaleceu, fosse com uma palavra de ânimo, fosse com a realização deste trabalho. Que a graça de Deus sempre os alcance!

*Recebi a instrução e não o dinheiro.
Preferi a ciência ao fino ouro, a sabedoria
vale mais que as pérolas e joia alguma a
pode igualar.*

(Provérbios 8, 10-11).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o efeito da somatização da COVID-19 e do Contexto de Trabalho sobre *Job Embeddedness* em Docentes do Ensino Superior. Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e explicativa. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa quantitativa, do tipo *survey*. O universo de pesquisa consiste nos docentes de instituições públicas e privadas de ensino superior das regiões nordeste e sul do Brasil. A amostra foi não probabilística e por conveniência obtendo uma amostra de 204 participantes. Quanto às técnicas de análise, utilizou-se a análise fatorial exploratória (AFE), a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e a Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Os dados serão analisados com o auxílio do software SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 2.7 e do software AMOS – *Analysis Of MOment Structures*. Os resultados evidenciam que a Somatização exerce um efeito negativo sobre o JE, podendo-se concluir que a partir da ansiedade e melancolia gerados pela pandemia, os docentes apresentam menor desejo de permanecer naquela atividade/função. Além disso, com relação a somatização da COVID-19, tem-se que quanto maior a ansiedade e a melancolia do docente, mais insatisfeito estará com o seu contexto de trabalho (relações socioprofissionais, organização do trabalho e condições de trabalho). Vale destacar que não houve associação significativa ao relacionar a somatização da COVID-19 com o JE. No que se associa a relação entre Contexto de Trabalho e JE, os resultados evidenciaram que um aumento na insatisfação com o contexto do trabalho provoca uma diminuição no JE. Em conclusão, tem-se que a busca por reduzir possíveis questões de rotatividade organizacional perpassa por condições de trabalho exequíveis para os docentes dentro nos diferentes modais de ensino, fazendo necessário considerar a tendência pós pandemia, na qual visa adotar um caráter híbrido, mantendo parte de suas atividades de ensino no remoto. Ademais, vale destacar a perspectiva da originalidade, atualidade e rigor metodológico da presente pesquisa.

Palavras-chave: Job Embeddedness. Contexto de Trabalho. Pandemia. Trabalho docente.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the effect of the somatization of COVID-19 and the Work Context on Job Embeddedness in Higher Education Teachers. This research is characterized as descriptive and explanatory. As for the nature, it is an analytical research, of the survey type. The research universe consists of professors from public and private institutions of higher education in the northeast and south of Brazil. The sample was probabilistic and by 4 participants not having a sample of 2 participants. As for the analysis techniques, exploratory factor analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Modeling (SEM) were used. Data will be analyzed with the help of SPSS – Statistical for the Social Sciences, version 2.7 and AMOS – Analysis Of MOment Structures software. The results that have a negative effect on the JE can reflect the evidence that the teachers of the activity/function remain from the anxiety and melancholy generated by the pandemic. In addition, with regard to the somatization of COVID-19, the greater the teacher's anxiety and melancholy, the more dissatisfied he will be with his work context (socio-professional relationships, work organization and working conditions). It is worth noting that there was no significant association when relating the somatization of COVID-19 with JE. The relationship between Work Context and JE is not associated, the results showed that an increase in dissatisfaction with the work context causes an increase in JE. In conclusion, the quest to reduce possible organizational turnover issues involves working conditions that are feasible for teachers within different teaching modes, making it necessary to consider a postgraduate teaching trend, in which a pandemic of hybrid character, part of its teaching activities in the remote. Furthermore, it is worth highlighting the perspective of originality, timeliness and methodological rigor of this research.

Keywords: Job Embeddedness. Work Context. Pandemic. Teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dimensões e subdimensões do Job Embeddedness	32
Figura 2: Modelo proposto e hipóteses de pesquisa	48
Figura 3: Modelo da EACT	77
Figura 4: Análise Fatorial Confirmatória das dimensões da Escala de JE	82
Figura 5: Relações estruturais estimadas	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Diferenças entre as regiões nordeste e sul com relação às condições de trabalho ..	92
Gráfico 2: Diferenças entre a Ansiedade, Melancolia e Somatização da COVID-19 em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados	93
Gráfico 3: Diferenças entre o RS, OT, CT e EACT em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados.....	94
Gráfico 4: Diferenças entre o AC, AO, SO e JE em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões e itens que compõem a EACT	36
Quadro 2: Dimensões e variáveis da Escala <i>Job Embeddedness</i>	52
Quadro 3: Dimensões e variáveis do Contexto de Trabalho	53
Quadro 4: Variáveis da Escala de Somatização da COVID-19.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sexo dos participantes da pesquisa.....	57
Tabela 2: Região onde residem os participantes da pesquisa.....	57
Tabela 3: Estado civil dos participantes da pesquisa.....	58
Tabela 4: Escolaridade dos participantes da pesquisa.....	58
Tabela 5: Renda individual dos participantes da pesquisa.....	58
Tabela 6: Renda familiar dos participantes da pesquisa.....	59
Tabela 7: Enquadramento institucional dos participantes da pesquisa.....	59
Tabela 8: Vínculo institucional dos participantes da pesquisa.....	59
Tabela 9: Tempo de serviço dos participantes da pesquisa.....	60
Tabela 10: Caracterização dos Indicadores de Contexto de Trabalho.....	61
Tabela 11: Caracterização dos Indicadores de <i>Job Embeddedness</i>	64
Tabela 12: Caracterização dos Indicadores de Somatização da COVID-19.....	68
Tabela 13: Comunalidade Somatização da COVID-19.....	70
Tabela 14: Fatores referentes à Escala de Somatização da COVID-19.....	71
Tabela 15: Confiabilidade das dimensões Ansiedade e Melancolia pelo Alfa de Cronbach ...	73
Tabela 16: Medidas de Ajustamento da CFA do Construto Contexto Do Trabalho.....	74
Tabela 17: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE).....	75
Tabela 18: Medidas de Ajustamento da CFA do Construto Contexto Do Trabalho.....	76
Tabela 19: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE) da EACT.....	77
Tabela 20: Medidas de Ajustamento da CFA do Construto <i>Job Embeddedness</i>	78
Tabela 21: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE) da Escala de Somatização da COVID-19.....	79
Tabela 22: Medidas de Ajustamento da AFC do Construto Contexto do Trabalho.....	83
Tabela 23: Medidas de Ajustamento do Modelo Estrutural.....	84
Tabela 24: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE) do Modelo Estrutural.....	84
Tabela 25: Análise dos Caminhos e Relações Estruturais.....	86
Tabela 26: Médias dos construtos e suas dimensões em relação às regiões estudadas.....	91

Tabela 27: Médias dos construtos e suas dimensões em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados.....	92
Tabela 28: Médias do RS, OT, CT e EACT em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados.....	93
Tabela 29: Médias do AC, AO, SO e JE em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ajuste com a Comunidade
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AO	Ajuste com a Organização
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CT	Contexto de Trabalho
EACT	Escala de Avaliação de Contexto de Trabalho
GFI	<i>Goodness-of-Fit Index</i>
JB	<i>Job Embeddedness</i>
LC	Links com a Comunidade
LO	Links com a Organização
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
NFI	<i>Normed Fit Index</i>
OT	Organização do Trabalho
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
RS	Relações Socioprofissionais
SC	Sacrifícios com a Comunidade
SO	Sacrifícios com a Organização
SOMA	Somatização da Covid-19

Sumário

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	19
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	25
1.2.1	Objetivo Geral	25
1.2.2	Objetivos Específicos	25
1.3	JUSTIFICATIVA.....	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	O CONCEITO DE JE E SUAS DIMENSÕES	27
2.2	CONTEXTO DE TRABALHO	35
2.3	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL .	37
2.4	A ORIGEM DAS IES NO BRASIL E NO MUNDO	40
2.4.1	Os docentes do ensino superior	43
2.5	O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA	44
3	MÉTODO DE PESQUISA	46
3.1	TIPOLOGIA DE PESQUISA	46
3.2	MODELO TEÓRICO E HIPÓTESES DA PESQUISA	47
3.3	UNIVERSO DA PESQUISA.....	50
3.4	INSTRUMENTO DE COLETA	51
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	56
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	56
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	56
4.2	ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS PESQUISADAS.....	60
4.2.1	Contexto de trabalho	61
4.2.2	<i>Job Embeddedness</i>	63
4.2.3	Somatização de COVID-19	67

4.3. ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA (AFE) PARA A ESCALA DE SOMATIZAÇÃO DA COVID-19	70
4.4 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA (AFC) PARA A ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DO TRABALHO.....	74
4.5 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA (AFC) PARA A ESCALA DE <i>JOB EMBEDDEDNESS</i>	78
4.6 MODELO ESTRUTURAL	83
4.6.1 Avaliação do Modelo Estrutural	83
4.7 ANÁLISE DE VARIÂNCIA	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE	109

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção são apresentadas as bases teóricas concernentes à teoria *Job Embeddedness* (JE) e ao Contexto de Trabalho dos docentes universitários durante a pandemia da COVID-19. Nesse sentido, foram apresentados a contextualização, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e a estruturação do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As pesquisas sobre rotatividade dos trabalhadores nas organizações abordam os diversos motivos pelos quais os funcionários decidem sair de seus empregos. Em contrapartida, os estudos sobre *Job Embeddedness* (JE), buscam compreender as motivações para que eles permaneçam. De acordo com este construto psicológico, os funcionários que estão fortemente incorporados às organizações onde trabalham e comunidade em que convivem se tornam menos predispostos a saírem voluntariamente de seus empregos (COETZER; POISAT, 2017). Este processo de incorporação dos funcionários envolve aspectos situacionais do ambiente interno e externo em que o indivíduo está inserido e que influenciam em sua decisão de ficar em uma organização (RINGL, 2013).

Nesta perspectiva, é possível atentar a importância de manter os funcionários fortemente ligados ao seu meio de trabalho, dentro e fora dele (KARATEPE, 2018), uma vez que a rotatividade voluntária, ou seja, a saída do indivíduo do seu emprego por conta própria, é muito onerosa e ineficiente para as organizações (BERGIE *et al.*, 2009; NGUYEN; TAYLOR; BERGIEL, 2016), principalmente no que tange aos custos de recrutamento e seleção para encontrar um novo substituto e, conseqüentemente, despesas com treinamentos para capacitá-lo ao cargo (RINGL, 2013).

Incorrem na mesma linha de raciocínio as questões sobre a qualidade do serviço e perda de produtividade devido à interrupção de atividades organizacionais, além dos efeitos negativos envolvendo a cultura da organização, a ética do funcionário e o capital social (CANDAN, 2016). Portanto, a retenção de trabalhadores na organização é um dos maiores desafios dos gestores na atualidade, especificamente daqueles cujo objetivo é obter uma posição favorável no mercado em relação aos seus concorrentes (MALLOL; HOLTOM; LEE, 2007).

Ademais, pesquisadores investigaram casos em que a rotatividade pode ocorrer apesar da elevada satisfação no trabalho e influência do mercado, de modo que a rotatividade pode ser moderada por fatores fora do trabalho, mas que permeiam a vida do trabalhador, fazendo com que ele sintase ou não enraizado à organização; isso inclui ligações familiares e conflitos entre família e trabalho, uma vez que as relações entre vida familiar e profissional estão inteiramente ligadas, sendo, inclusive, indicadores que se sobrepõem ao comprometimento organizacional para um indivíduo abandonar o emprego (LEE *et al.*, 1999). Acrescido a isto, Cohen (1995) explica que fatores externos ao trabalho, como família, *hobbies*, religião, dentre outros, influenciam as atitudes do indivíduo com relação ao trabalho.

Na tentativa de compreender o que retém os funcionários em uma organização, muitos cientistas sociais e profissionais fizeram perguntas como: “Por quais motivos as pessoas saem de seus empregos e quais fatores que a fazem permanecer?”, todavia, as respostas a estas questões, foram, por muitos anos, baseadas em teorias como satisfação e comprometimento organizacional, ou seja, aquele indivíduo que está satisfeito com seu emprego e comprometido com a organização onde trabalha, permanece em seu trabalho, mas aquele que não está, prefere sair (MITCHEL *et al.*, 2001). Soma-se a isto, a influência do mercado de trabalho sobre a rotatividade através da avaliação de alternativas de outras propostas de trabalho (MALLOL; HOLTOM; LEE, 2007). Contudo, quanto maior o JE, menor a rotatividade (MITCHELL; HOLTOM; LEE, 2001).

Porém, todas essas conjecturas desempenham apenas um pequeno papel no que tange a retenção e a saída dos funcionários de uma organização, deixando lacunas sobre como os empregadores poderiam aumentar o envolvimento dos funcionários em seus empregos e influenciar a sua permanência ou quais fatores fazem com que os funcionários se tornem incorporados em seus trabalhos para impedi-los de deixarem a organização (MITCHELL *et al.*, 2001).

Neste ínterim, a grande contribuição do constructo de Mitchell e Lee em relação aos modelos anteriores está em compreender não apenas os fatores “dentro do trabalho”, ligados à organização onde o indivíduo trabalha, mas também os fatores “fora do trabalho”, ligados à comunidade onde o indivíduo convive e que influenciam a sua permanência na organização (BERGIEL *et al.*, 2009).

Não obstante, o comportamento humano nas organizações passou a receber uma maior atenção por parte dos gestores e pesquisadores, de maneira mais evidente, após as transformações ocorridas no âmbito social e econômico (FARSEN; COSTA; SILVA, 2018),

consequências da globalização de mercados, das inovações tecnológicas e dos novos modelos de gestão, que afetaram a natureza e o sentido do trabalho e, de mesmo modo, o perfil esperado do trabalhador (MARQUES, 2018).

O processo de trabalho é caracterizado por ritmos intensos, cargas horárias excessivas, rigoroso controle de atividades e cobranças no ambiente laboral (CAMPOS; DAVID, 2010), de modo que, o profissional inserido em um contexto de trabalho inapropriado tende a desenvolver sinais de estresse e sobrecarga, sendo levado ao esgotamento físico ou mental, o que interfere no seu desempenho no trabalho e compromete a qualidade do serviço prestado.

Por sua vez, o contexto de trabalho se constitui do espaço social em que estão inseridas a organização do trabalho, as condições de trabalho e as relações socioprofissionais. Essas três dimensões abrangem os elementos materiais, organizacionais e sociais que influenciam no desenvolvimento das atividades laborais e nas estratégias de mediação individual e coletiva no ambiente de trabalho (FERREIRA; MENDES, 2020).

Diante do exposto, a organização do trabalho, as condições do trabalho e as relações existentes no contexto de trabalho podem afetar direta ou indiretamente na vida dos trabalhadores e nos resultados alcançados pela organização (CAMPOS; DAVID, 2010). Em vistas disto, analisar como os trabalhadores enxergam seu ambiente de trabalho é crucial para a adoção de mudanças que tenham como objetivo assegurar o bem-estar no trabalho, além da eficácia e eficiência dos processos produtivos (FERREIRA; MENDES, 2008), tornando a questão do contexto de trabalho um fator relevante para embasar práticas de gestão (SILVA; GOMES; ALVES, 2017).

Merece atenção nesse momento histórico, o contexto da pandemia com o surgimento de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), posteriormente denominado COVID-19; responsável por ocasionar tanto resfriados comuns quanto doenças mais perigosas, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), podendo causar infecções respiratórias e sendo transmitido de animais para humanos (ABODUNRIN; OLOYE; ADESOLA, 2020). Esse vírus, cuja origem é proveniente dos mercados húmidos de Wuhan, província de Hubei, na China, foi identificado pelas autoridades chinesas em 7 de janeiro de 2020 e, sua disseminação foi considerada como uma pandemia de interesse internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, após contaminar mais de 118.000 pessoas em apenas três meses e causar 4.291 mortes em 114 países (BAVEL *et al.*, 2020).

Com a avançada disseminação da COVID-19, governos de todos os países adotaram severas medidas para restringir a propagação do vírus, como extrema quarentena e isolamento social, o que estagnou diversos setores sociais e econômicos (HE; HARRIS, 2020). No setor de hotelaria e turismo, essas ações resultaram em suspensão de viagens e o fechamento de fronteiras (BAUM; HAI, 2020); no comércio, houve um declínio de 13%, demarcando uma recessão econômica maior que a da Segunda Guerra Mundial (VIDYA; PRABHEESH, 2020); lojas e fábricas que vendem itens não essenciais foram fechadas (KHAN; KHAN, 2020); e 70% das indústrias brasileiras sofreram com os impactos negativos, ficando atrás somente do setor de serviços, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Entretanto, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2022), com o relaxamento das medidas de isolamento social e a vacinação em massa, setores que estavam estagnados puderam retomar as suas atividades. Contudo, o desafio é enfrentar a crise econômica nacional, na tentativa de que a economia do país no período pré-pandemia seja retomada. Nesse cenário, estima-se que o Produto Interno Bruto (PIB) apresente um crescimento de 1,1% em 2022 e 1,7% em 2023. Porém, a taxa de juros nominal permanecerá em 12,75% até o final de 2020, podendo ser reduzida em 2023 para 9%. Acerca da inflação, a alta projetada pela taxa de variação acumulada no ano (IPCA), avançou de 5,6% para 6,5% em 2022. Todavia, espera-se uma desaceleração inflacionária até 2023, o que favorecerá o mercado de créditos e investimentos. Ainda, o setor de bens industriais retrocedeu 7,7% em relação a janeiro de 2021, no entanto, o setor de indústria, comércio e serviço deve apresentar uma melhora significativa em 2022.

A pandemia da COVID-19 também acarretou uma crise sem precedentes na educação (FLORES; GAGO, 2020; NICOLA, 2020). Como efeito, as aulas presenciais, comuns na modalidade tradicional de ensino, foram suspensas e muitas atividades presenciais do setor foram canceladas (JENA, 2020), tornando a pandemia um desafio em todos os níveis educacionais e, afetando, sobremaneira, as instituições de ensino superior (IES) (NICOLA, 2020). Segundo Ratten (2020), as interrupções das atividades na educação, em meados de abril de 2020, afetaram mais de 1,6 bilhão de alunos, o equivalente a 91% do total de estudantes no mundo. Em contrapartida, 63 milhões de professores foram impactados em 165 países, de acordo com as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, 2020).

Como consequência, mais de 100 países estabeleceram que as atividades educacionais fossem exercidas na modalidade remota (BERGDAHI; NOURI, 2020; NICOLA *et al.*, 2020).

No Brasil não foi diferente, a portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19”. Em vistas disto, as IES aderiram a esta recomendação e passaram a ofertar seus cursos em um modelo de ensino *online*, mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC) (TORRES; COSTA; ALVES, 2020), utilizando softwares institucionais próprios ou plataformas digitais disponíveis ao público de forma gratuita (SEPULVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020).

Ressalva-se que, nas duas últimas décadas, as TIC foram difundidas em diversas IES, sendo utilizadas mais evidentemente por aquelas que ofertam cursos à distância; todavia, com o surto pandêmico da COVID-19, essas tecnologias passaram a ser empregadas de maneira massiva em IES que atuavam na modalidade de ensino tradicional (CALDERÓN; MACPHAIL; MOODY, 2020). Nesse contexto, o ensino remoto trouxe oportunidades e desafios para os discentes e professores que precisam atuar de forma proativa no desenvolvimento de suas atividades, estabelecendo uma resposta eficiente à crise causada pela pandemia da COVID-19 (FLORES; GAGO, 2020; RATTEN, 2020).

Diante disso, os alunos tiveram que se adaptar instantaneamente às ferramentas tecnológicas e disporem de recursos da internet para o ensino remoto (QUEZADA; BELEN; PARKER, 2020; FLORES; SWENNEN, 2020). De mesmo modo, os professores asumiram a responsabilidade de utilizar as ferramentas tecnológicas apropriadas à transição de conteúdo no ambiente virtual (CHRITSTIAN; MCARTY; BROWN, 2020), e que assegurassem a qualidade do processo de ensino (RAPANTA *et al.*, 2020).

Entretanto, mesmo com inúmeras tecnologias de suporte ao ensino *online*, muitos professores que trabalhavam dando aula presencial não estavam preparados para lidar com as mudanças no contexto de trabalho e ao menos passaram por treinamentos; além disto, assim como os discentes, os professores enfrentam problemas relacionados ao acesso à internet e falta de infraestrutura técnica (CHRISTIAN; MCARTY; BROWN, 2020).

Nesse contexto, os professores passaram a ministrar suas aulas em casa, sem suporte técnico adequado e, muitas vezes, sem o conhecimento necessário para atuar em plataformas digitais (RAPANTA *et al.*, 2020). Ademais, os professores também enfrentaram distrações durante as aulas e avaliações *online*, especificamente devido às intervenções dos membros da família (JOSHI; VINAY; BHASKAR, 2020), o que pode acarretar em conflitos entre a vida pessoal e profissional (HOUSTON; MEYER; PAEWAI, 2020); preocupação com a permanência no emprego, satisfação das próprias necessidades básicas CHRISTIAN;

MCARTY; BROWN, 2020) e sobrecarga no trabalho (RAPANTA *et al.*, 2020). Todavia, o impacto da pandemia COVID-19 pode se estender para além destes desafios, gerando consideráveis danos psicológicos devido à preocupação com as consequências da pandemia e suas recomendações de contenção do vírus, incluindo o ensino remoto (AKOUR *et al.*, 2020). Como efeito, a pandemia reduziu a percepção de bem-estar entre os professores, causando uma preocupação sobre o seu futuro na profissão (ALVES; LOPES; PRECIOSO, 2020).

Visando compreender esse fenômeno, pretende-se neste trabalho, por meio da Escala de Somatização da COVID-19, mensurar os sintomas psicológicos vivenciados pelos professores durante o período de isolamento social no qual exerceram suas atividades profissionais remotamente, a fim de compreender se estes sintomas afetam o seu contexto de trabalho, bem como o seu grau de JE.

A somatização abordada neste trabalho refere-se à manifestação de conflitos e angústias psicológicos através de sintomas físicos; sendo tais sintomas sem evidências patológicas, mas que levam os indivíduos a buscarem ajuda médica. Esses sintomas são respostas aos estresses psicossociais decorrentes de eventos da vida e situações conflitantes, porém, os indivíduos não conseguem associar os sintomas que vivenciam com essas questões, negando, assim, tal possibilidade. Portanto, não se trata de um transtorno psiquiátrico, mas sim de fenômenos clínicos diversos, geralmente ligados a processos ansiosos ou depressivos (COELHO; ÁVILA, 2007).

É importante salientar que embora existam alguns estudos abordando a teoria JE (MITCHELL; LEE, 2001; NG; FELDMAN, 2009; LEE *et al.*, 2014; WATSON; OLSON-BUCHANAN, 2016; AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017; GONGALVES, 2014; DIRICAN; ERDILL, 2020) e acerca do construto Contexto de Trabalho (SILVA; LIMA; PEREIRA, 2016; SILVA; GOMES; ALVES, 2017; MARQUES, 2018), não foram encontrados, com base na busca realizada na *Scopus* e na *Web of Science*, estudos correlacionando ambas as temáticas. Diante disso, é imprescindível analisar o contexto de trabalho dos docentes universitários e o seu nível de *Job Embeddedness*, com vistas a compreender as motivações que os fizeram permanecer em seus trabalhos mesmo diante do choque econômico e social causado pela pandemia da COVID-19. Além disto, uma busca na literatura nacional e internacional demonstrou que são incipientes os estudos teóricos e empíricos que abordam os impactos da pandemia no contexto de trabalho dos docentes universitários, sobretudo por se tratar de um tema novo e atemporal. Diante desta lacuna de pesquisa, a problemática que norteia este estudo é: **Qual o efeito da somatização da**

COVID-19 e do Contexto de Trabalho sobre o *Job Embeddedness* em docentes do ensino superior?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o efeito da somatização da COVID-19 e do Contexto de Trabalho sobre *Job Embeddedness* em Docentes do Ensino Superior.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Mensurar o grau de somatização da COVID-19 nos docentes do nível superior nas regiões nordeste e sul do Brasil;
- Mensurar a percepção de contexto de trabalho dos docentes do nível superior nas regiões nordeste e sul do Brasil;
- Medir o grau de JE em docentes do nível superior das regiões nordeste e sul do Brasil;
- Identificar as diferenças na somatização da COVID-19, no Contexto de trabalho e no *Job Embeddedness* em relação às regiões estudadas e aos vínculos institucionais.

1.3 JUSTIFICATIVA

O tempo empreendido e o alto custo de saída e substituição de funcionários leva a baixa produtividade, tornando a questão da rotatividade um problema para as organizações, ao passo em que manter os funcionários incorporados à organização, é bastante desafiador. Estudos apontam que há uma dificuldade expressiva em atrair e manter os funcionários qualificados na organização, de forma que 86% dos empregadores afirmam que atrair novos funcionários é muito difícil e 58% afirmam que também é difícil garantir a permanência destes funcionários (CANDAN, 2016). O constructo JE busca compreender exatamente este fenômeno por último citado.

Com base nas consequências advindas da rotatividade, como custo e perda de capital humano e preocupação com a retenção de funcionários, é fundamental identificar quais

motivos fazem com que alguns docentes permaneçam na instituição enquanto outros preferam sair. É importante ressaltar que o custo de rotatividade do docente é elevado para a IES; além disso, manter professores bem-preparados na IES é importante para garantir a aprendizagem do aluno e o seu bom desempenho (DARLING-HAMMOND, 2000). Assim, com essas informações será possível traçar estratégias para melhorar o nível de JE e o CT dos docentes, mesmo em momentos de crises.

Nesse sentido, o volume de negócios tem se tornado uma questão de grande interesse e que merece atenção por parte dos gestores e pesquisadores que têm pretensão em investigar e identificar fatores que promovem a JE nas organizações (CANDAN, 2016). Concomitante a isto, no que tange a intervenção profissional, analisar como os trabalhadores enxergam seu ambiente de trabalho é crucial para a adoção e mudanças que tenham como objetivo assegurar o bem-estar no trabalho, além da eficiência e a eficácia dos processos produtivos (FERREIRA; MENDES, 2008).

Ao investigar o contexto de trabalho dos docentes universitários durante a pandemia, será analisado como este fora afetado pelas somatização dos docentes. Além disto, acredita-se que os docentes com um maior nível de JE tendem a permanecer na instituição apesar de um contexto de trabalho desfavorável, como é caso do cenário pandêmico atualmente enfrentado pelas IES; portanto, também será investigado se a somatização da COVID-19 afeta o grau de JE dos indivíduos. E por fim, como o contexto de trabalho afeta o JE.

Com isso, espera-se que este estudo oriente os docentes e gestores no Brasil e no mundo na tomada de decisões acerca da transição da educação presencial para a educação a educação híbrida que vem sendo adotada pelas IES; bem como auxilie no desenvolvimento de planos de ação e planejamento para futuras pandemias e momentos de crise.

Diante do disso, no que concerne ao âmbito profissional, às temáticas poderão corroborar para um direcionamento de estratégias e ações que permitam minimizar os impactos sobre a rotatividade dos trabalhadores, permitindo-se inferir à relevância gerencial do tema. Ademais, este trabalho apresenta uma significativa importância para a sociedade, tendo em vista a relevância do assunto no atual contexto e, para os pesquisadores, como auxílio para futuras pesquisas. Apesar das inúmeras pesquisas que foram desenvolvidas em diferentes setores econômicos e sociais durante a pandemia da COVID-19, são incipientes os estudos que envolvem os docentes universitários.

De modo semelhante, são escassos os estudos que abordam a temática JE no Brasil até o momento desta pesquisa; de forma que encontrou-se somente uma dissertação de mestrado,

cuja a qual investigava a relação existente entre o JE dos funcionários de uma instituição financeira e o seu desempenho individual e da agencia na qual atuavam, de Forneck (2011). Além disto, não foram encontrados estudos relacionando JE e CT, após busca realizada em bases de dados (*Scopus* e *Web of Science*), no país, inferindo-se a relevância acadêmica e literária deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo apresenta as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, trazendo uma discussão conceitual sobre a teoria do *Job Embeddedness* e o Contexto de Trabalho, além de outros temas relacionados, como o significado de trabalho, o contexto do trabalho docente durante a pandemia e a somatização da COVID-19. O objetivo é explanar este arcabouço teórico-conceitual no contexto específico do estudo desenvolvido.

2.1 O CONCEITO DE JE E SUAS DIMENSÕES

A rotatividade de trabalhadores está entre as principais preocupações de gestores de diversos setores da economia em todos os países do mundo, devido aos elevados custos a ela associados (HOLMES; BAGHURST; CHAPMAN, 2013); sendo também uma área de interesse entre os estudiosos do campo científico da Administração há mais de 50 anos, com a maioria dos modelos teóricos envolvendo a satisfação do funcionário e avaliação de outras oportunidades no mercado de trabalho, para explicar os motivos pelos quais os funcionários decidem sair de seus empregos. Portanto, os primeiros modelos teóricos sobre a rotatividade dos trabalhadores defendiam que os funcionários permaneciam em seus empregos quando estavam satisfeitos e saíam quando não estavam ou quando tinham acesso a outras propostas de trabalho que poderiam vir a torná-los satisfeitos (HALVORSEN; TAUREN; KULIKA, 2014).

Porém, à medida que a teoria da rotatividade dos trabalhadores foi evoluindo, os modelos teóricos começaram a englobar também a intenção de o indivíduo deixar a organização. Entretanto, esses modelos ainda não conseguiam explicar os motivos que

levavam até mesmo aqueles funcionários mais satisfeitos a pedirem demissão para trabalharem em outra organização, como também não deixavam claro porque alguns funcionários pediam demissão sem ter uma nova proposta de emprego para avaliar. Destarte, esses modelos apresentavam baixa capacidade explicativa, pois não explicitavam as razões dos funcionários saírem de seus empregos, tampouco orientavam os empregadores sobre como melhorar a retenção de seus funcionários (HALVORSEN; TAUREN; KULIK, 2014).

Segundo Holmes, Baghurst e Chapman (2013), os estudos acerca da rotatividade de funcionários progrediram através de estruturas teóricas tradicionais e não tradicionais. As teorias tradicionais são baseadas em aspectos como motivação no trabalho, conforme a Teoria do Equilíbrio Organizacional, proposto por March e Simon's (1958). Esses estudiosos defendiam que os incentivos que um funcionário recebe são superiores às suas contribuições à organização, sendo esse equilíbrio entre incentivos e contribuições medido a partir de dois fatores: “desejabilidade percebida de retirar-se da organização (percepção do desejo de sair) e facilidade percebida de retirada da organização (percepção da facilidade de saída)” (SILVA, 2002, p. 62).

Isto implica que a rotatividade ocorria devido à insatisfação do funcionário e a avaliação de opções alternativas de emprego (HOLTOM *et al.*, 2008). Nesse contexto, outro estudioso que merece destaque na teoria tradicional é Mobley (1976), que acredita na motivação do funcionário associado ao nível de afinidade com a empresa como fator determinante para a redução da rotatividade.

Entre os anos de 1980 e 1990 surgiram diversas teorias tradicionais da rotatividade voltadas para a satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e busca por opções alternativas de emprego; todavia, a teoria não tradicional se opõe as ideias defendidas na teoria tradicional (HOLMES; BAGHURST; CHAPMAN, 2013), que por sua vez defende que as variáveis contextuais do ambiente de trabalho poderiam estar relacionadas à rotatividade voluntária (HOLTOM *et al.*, 2008). Foi a partir de 1990 que os teóricos não tradicionais, como Mitchell e Lee (1994), passaram a analisar aspectos além da insatisfação dos funcionários com a organização, como choques e ajustes ao ambiente organizacional para explicar a rotatividade voluntária.

Em 1995, Tom Lee, Terry Mitchell juntamente com outros colegas da Universidade de Washington começaram a revisar os manuscritos que descreviam os testes qualitativos de seu modelo de rotatividade voluntária. Na mesma época, Miriam Erez juntou-se ao grupo de pesquisa para discutir sobre demais teorias da rotatividade, e na oportunidade Lee sugeriu que

o grupo deveria avaliar o modelo de rotatividade que vinha sendo desenvolvido por eles nos últimos cinco anos. Posteriormente, durante as discussões sobre os artigos que abordavam a rotatividade dos funcionários, Lee chegou à conclusão de que a maioria dos questionamentos contidos nestes estudos focava unicamente nas motivações que levavam as pessoas a saírem de seus empregos, mas que seria mais interessante compreender por que elas permaneciam (LEE; BURCH; MITCHELL, 2014).

Mitchell e Lee estavam em Washington desde 1969 e 1983 respectivamente, e ambos acreditavam que entendiam mais sobre as motivações para ficar em um determinado lugar do que sobre as motivações para sair. Essa discussão envolvendo aspectos cujo quais que fez Mitcheel permanecer na Universidade de Washington justifica a construção da teoria que mais tarde ficou conhecida como JE, conforme narrado por Lee, Burch e Mitchell (2014, p. 201):

[...] Mitchell acrescentou que permaneceu em Foster por causa do ajuste ou conforto com a Universidade de Washington e a cidade de Seattle, seus muitos vínculos com alunos de doutorado e o comunidade (por exemplo, sua antiguidade acumulada com os ingressos para a temporada do Seattle Seahawk) e os sacrifícios essa saída implicou (por exemplo, renunciando ao humano específico de Washington e Foster acumulado e Capital social; dificuldades para seus muitos alunos de doutorado).

Segundo Holmes, Baghurst e Chapman (2013) o construto JE teve como base a teoria de campo psicológico de Kurt Lewin (1951). Sua teoria defende que os indivíduos existem em um espaço dinâmico onde aspectos de suas vidas são representados e conectados. Essas conexões podem ser positivas, levando o indivíduo sentir-se apegado a um determinado ambiente ou trabalho, ou negativas, afastando o indivíduo de um comportamento positivo em relação ao trabalho (MITCHELL et al., 2001; KAMINSKI, 2011).

Nesse sentido, Mitcheel e Lee (2001) identificaram que os motivos que levam um indivíduo a deixar o seu emprego são diferentes dos motivos que os levam a ficar. Ademais, o desdobramento do modelo de rotatividade não conseguia explicar os fatores fora do trabalho que influenciavam na decisão de um indivíduo ficar ou não em uma organização, e isto foi determinante para a criação do construto JE (LEE; MITCHELL, 2001).

Portanto, a teoria do JE foi criada por Mitchell e Lee em 2001, após revisar diversos estudos existentes sobre rotatividade voluntária e, na busca de compreender não mais os motivos pelos quais os funcionários saem de seus empregos, mas sim, o porquê que eles permanecem. Até então, estudos anteriores sobre rotatividade voluntária abordavam satisfação ou descontentamento laboral como fatores “dentro do trabalho” que são cruciais na decisão da

saída ou não do funcionário no emprego, porém este construto abarca também fatores “fora do trabalho”, como a dimensão comunitária, sendo tanto os fatores internos quanto os externos ao trabalhador, mediadores da sua permanência na organização. Portanto, o JE busca compreender todas as relações do indivíduo com a comunidade onde ele convive e com a organização em que ele trabalha (MITCHELL; LEE, 2001).

Segundo Holtom, Mitchell e Lee (2007), o JE pode ser exemplificado como uma teia formada por fios que conectam partes distintas da vida de um indivíduo; ou ainda, uma “rede de forças” que mantêm um funcionário em seu trabalho (HALBERSLEBEN; WHELLER, 2008). Essa “rede de forças” leva os funcionários a ficarem “presos” à organização; incorporados tanto no trabalho (inserção na organização), como fora dele (isto é, imersão), uma vez que envolve fatores internos e externos (HALBERSLEBEN, 2008; SUN *et al.*, 2011; AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017).

Nesse contexto, um indivíduo com mais responsabilidades e relacionamentos tem uma teia mais complexa em comparação àqueles que exercem menos funções e tem poucas relações interpessoais. Por exemplo, um indivíduo com mais fios conectados em seu trabalho, com filhos estudando próximo ao local de trabalho, com cargo de gerente em uma empresa, e ainda, com muitos amigos, ao deixar o seu trabalho terá que fazer diferentes ajustes em sua vida, o que pode levar a muitos sacrifícios (HOLTOM; MITCHEEL; LEE, 2006).

Em contrapartida, um indivíduo com menos fios conectados em seu trabalho, sem filhos ou funções importantes na empresa em que trabalha, e com poucos amigos, ao deixar a organização em que trabalha não sofrerá tantos ajustes em sua vida, e não terá que fazer numerosos sacrifícios (HOLTOM; MITCHEEL; LEE, 2006). Portanto, àqueles indivíduos cuja teia é mais complexa têm maiores possibilidades de permanecerem em seus empregos (HALVORSEN; TAUREN; KULIKA, 2014).

No entanto, Dirican e Erdill (2020) acreditam que o JE é um estado de estagnação causado por fatores ocupacionais ou comunitários que encorajam os indivíduos a ficarem em uma organização (DIRICAN; ERDILL, 2020). Contudo, Ampolfo, Coetzer e Poisat (2017), explicam que o conceito de JE pode ser entendido como o conjunto de fatores sociais, financeiros e psicológicos que influenciam os indivíduos na decisão de permanecerem em seu emprego (AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017). Esses fatores podem ser desenvolvidos e mantidos através da atenção que os funcionários conferem às conexões que têm com as pessoas e com as atividades dentro e fora da organização (SUN *et al.*, 2010).

No contexto do JE, estudos empíricos demonstraram que a temática pode explicar a variação significativa na rotatividade de funcionários; tendo esta teoria elevada capacidade preditiva (ALLEN, 2006; CROSSLEY et al., 2007; TREVOR; NYBERG, 2008; FELPS et al., 2009; SUN et al., 2011; BURTON et al., 2010). Porém, mesmo que os resultados apontem para resultados positivos, a teoria JE ainda está em desenvolvimento (CHENG, 2014), e pode ser considerada uma nova abordagem acerca do comportamento organizacional (SUN et al., 2020).

Ademais, embora a teoria JE tenha sido originalmente criada com o objetivo de compreender por que as pessoas ficam em seus empregos, ela também tem efeitos sobre o desempenho dos funcionários (LEE et al., 2004; BURTON et al., 2010), uma vez que funcionários com um elevado nível de JE sentem-se bem incorporados aos seus cargos e se atentam mais para a questão do baixo desempenho, por receio de perderem seus empregos (LEE et al., 2014).

Acrescido a isto, Al-Ghazali (2020) explica que o JE é um pré-requisito fundamental para assegurar o sucesso dos indivíduos no âmbito profissional. Diante do exposto, é possível perceber que a teoria JE pode ajudar a construir estratégias organizacionais para motivar os funcionários a permanecerem em uma organização (MITCHEEL *et al.*, 2001).

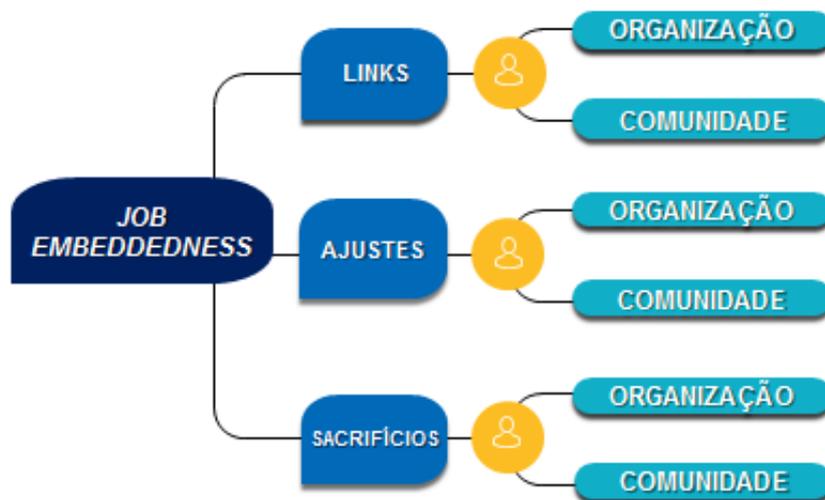
O construto JE é constituído por duas dimensões: organização, envolvendo fatores “dentro do trabalho” e comunidade, envolvendo fatores “fora do trabalho”. Os fatores “dentro do trabalho” conectam o funcionário à organização, tornando-o menos predisposto a deixar seu emprego; de maneira semelhante, os fatores “fora do trabalho” prendem o funcionário à comunidade onde ele mora, tornando-o menos propenso a se mudar para outro local (ZHANG *et al.*, 2012).

Assim, o JE engloba aspectos ligados ao apego que o indivíduo sente pelo seu emprego e também pela sua vida pessoal fora do trabalho (YAO *et al.*, 2014). Portanto, quanto mais fortes forem estas conexões, mais difícil será para um funcionário abandonar a organização e a comunidade (HOM *et al.*, 2012). Por isso, tantos os fatores internos quanto os externos à organização influenciam as intenções de um funcionário de se manter em seu emprego (LEE *et al.*, 2004).

Destas duas dimensões surgem três subdimensões: “links”, “ajustes” e “sacrifícios”. Essas três subdimensões geram seis dimensões, abarcando assim, tanto os fatores internos quanto os fatores externos ao indivíduo, quais sejam: Links com a Organização, Links com a Comunidade; Ajustes com a Organização, ajustes com a comunidade; e Sacrifícios com a

Organização e Sacrifícios com a Comunidade (duas subdimensões para cada dimensão). (MITCHELL; LEEM 2001). Estas dimensões serão descritas a seguir.

Figura 1: Dimensões e subdimensões do Job Embeddedness



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

2.1.1 Links

A subdimensão “Links” diz respeito às ligações formais e informais que o indivíduo mantém com as pessoas do seu trabalho e com família, amigos, grupos sociais, comunidade e ambiente em que vive, de forma que quanto mais fortes forem os vínculos que o indivíduo tem com estas pessoas, tanto na organização quanto na comunidade onde mora, mais difícil será para ele deixar o emprego (MITCHEEL *et al.*, 2001; LEE *et al.*, 2004; AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017).

Alguns exemplos podem guiar o entendimento destas subdimensão, conforme explica Ramesh (2007, p.19): “Um exemplo de links organizacional é uma forte conexão com o supervisor e colegas de trabalho; e um exemplo de links comunitários, é uma forte conexão com um grupo de amigos que passam todo o fim de semana juntos ou parentes que moram no mesmo local”. Nesse contexto, quanto mais links existirem entre o indivíduo e a organização e, quantos mais links houver entre o indivíduo e a comunidade onde ele mora, mais o indivíduo estará ajustado à organização e mais difícil será para ele abandoná-la.

2.1.2 Ajustes

A segunda subdimensão “ajustes” se refere à adequação do indivíduo ao cargo e a organização e a comunidade onde mora; de maneira que ele se torna mais ajustado à organização quando o clima político, religioso e atividades de entretenimento são semelhantes ao de outros funcionários e colegas fora do trabalho (AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2013); e também quando existe um alinhamento dos objetivos e valores do funcionário com a organização (HALBERSLEBEN; WHEELER, 2014).

Ampolfo, Coetzer e Poisat (2017) afirmam que os ajustes diz respeito ao grau de compatibilidade que existe entre valores, metas e planos futuros do indivíduo e os valores, metas e planos futuros da organização, tais como cultura individual e cultura organizacional, capacidades individuais e demandas organizacionais e interesses pessoais e recompensas organizacionais; de modo que quanto maior for essa compatibilidade, maior também será a intenção de o indivíduo permanecer na organização (NG; FELDMAN, 2009; HOLMES; BAGHURST; CHAPMAN, 2013).

Ramesh (2007, p. 21) afirma que “um exemplo de Ajustes com a Organização é se o indivíduo tem fortes valores ecológicos e trabalha em uma organização que apoia a reciclagem. Um exemplo de ajuste com a comunidade é morar em uma área que oferece oportunidades de praticar esportes ou ir a shows musicais”. Nessa perspectiva, quanto mais um indivíduo for ajustado à organização, mais ele se sentirá encaixado na mesma, e mais difícil será para ele deixar a organização; assim como, quanto mais ajustado um indivíduo estiver à comunidade, maior será a sua predisposição de ficar na organização.

2.1.3 Sacrifícios

Já a terceira subdimensão “sacrifícios” engloba os benefícios que um indivíduo acaba perdendo ao deixar a organização e a comunidade, como projetos de seu interesse e boas relações com seus colegas de trabalho. De forma que o somatório de benefícios percebidos influencia positivamente na sua decisão de permanecer em seu emprego, assim como ao deixar sua comunidade pode sacrificar sua facilidade de deslocamento para o trabalho, acesso a bons estabelecimentos, dentre outros (LEE *et al.*, 2004; NG; FELDMAN, 2009; AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017).

Acrescido a isso, Larkin, Patzelt e Cortella (2021) afirmam que no contexto educacional, no tocante aos “Sacrifícios com a Organização”, esses benefícios podem incluir salário, local de trabalho, espaço e materiais, benefícios de saúde, padrões estabelecidos de trabalho e apoio para crescimento profissional; já no que se refere aos “Sacrifícios com a Comunidade”, esses benefícios incluem moradia, estilo de vida, segurança pessoal, e outros aspectos da qualidade de vida influenciados pela comunidade.

Conforme explica Ramesh (2007, p. 21):

Um exemplo de sacrifício organizacional é quando o indivíduo perde uma promoção ou tem expectativa de ser promovido em breve, ou até mesmo a perda de creche para os filhos, se esse for um benefício oferecido pela organização. Um exemplo de sacrifício comunitário é deixar o bairro em que todos os vizinhos se ajudam, ou sair de um bairro muito seguro.

Assim sendo, quanto mais sacrifícios o indivíduo perceber ao ter que deixar a organização, mais difícil será para ele abandoná-la; de modo semelhante, quanto mais sacrifícios o indivíduo perceber ao ter que deixar a comunidade, mais difícil será para ele abandonar a organização.

A partir de então, tem-se que “links, ajustes e sacrifícios”, caracterizam a relação pessoal do funcionário com o seu emprego, com a organização e com comunidade em que ele e sua família vivem (MITCHELL et al., 2001). Assim, tanto as relações dos indivíduos com a organização quanto as relações do indivíduo com a comunidade são importantes preditores da rotatividade (RAMESH, 2007).

Um estudo conduzido por Watson e Olson-Buchanan (2016), na Califórnia, Estados Unidos, com professores novatos do ensino fundamental e médio constatou que um dos fatores determinantes para a saída ou permanência dos professores em seus cargos é o grau de conexão que estes mantêm com a instituição onde ensinam e a comunidade onde vivem. Além disto, também foi possível verificar que os professores novatos estudados demonstraram um maior nível de *Job Embeddedness* e maior probabilidade de permanecerem no trabalho.

Uma pesquisa realizada pela National Education Association (NEA, 2020) durante a pandemia da COVID-19, com professores dos Estados Unidos, descobriu que 28% dos professores acreditam que a pandemia os tornou predispostos a se aposentarem mais cedo ou a abandonarem a profissão, o que pode a longo prazo reduzir o número de professores qualificados no país. Ainda, esse número inclui tanto professores mais jovens, com menos de dez anos de atuação na profissão, quanto professores com 21 a 30 anos de experiências, e professores com mais de 30 anos de sala de aula.

Shan et al. (2020) explicam que a elevada rotatividade de professores acarretam altos custos para as instituições de ensino, uma vez que estas precisarão atrair e contratar de maneira rápida e eficiente, professores qualificados disponíveis no mercado ou investir em benefícios salariais para reter seu quadro de professores.

É importante destacar que na teoria da JE, os fatores que podem fazer quaisquer profissionais, incluindo professores, continuarem ou não em seus cargos, estão relacionados ao grau de ligação que estes mantêm com a organização onde trabalham e com a comunidade onde vivem, incluindo variáveis com relação a ajustes com a comunidade, Links com a Comunidade, Sacrifícios com a Comunidade, Ajustes com a Organização, Links com a Organização e Sacrifícios com a Organização.

2.2 CONTEXTO DE TRABALHO

Embora o avanço tecnológico tenha ocasionado novas formas de trabalho, o trabalho humano ainda é fundamental para o bom funcionamento de uma organização. Assim, a maneira como o colaborador executa seu trabalho, impacta no desempenho e produtividade da empresa, de modo que a percepção que o trabalhador tem do seu contexto de trabalho é determinante para o bem-estar organizacional. Com isso, as organizações passaram a dar maior atenção ao colaborador, buscando conhecer o seu contexto de trabalho para fazer mudanças que visem melhorar a sua qualidade de vida e auxiliar na realização de suas atividades (CARMO; SILVEIRA, 2013).

Segundo Gomes (2016) o trabalho está além da geração de bens e serviços, mas é fator determinante na criação de valores e aquisição de identidade. Portanto, o trabalho reflete de forma positiva ou negativa na vida do trabalhador, a depender da forma de organização do trabalho e das relações existentes. Nesse sentido, identificar como os funcionários avaliam seu ambiente de trabalho é um importante estímulo para as abordagens das ciências do trabalho (FERREIRA; MENDES, 2008; CARMO; SILVEIRA, 2013).

A Escala de Avaliação de Contexto de Trabalho (EACT), segundo Weill-Fassina, et. al. (1993) e Ferreira e Mendes (2008) tem por objetivo auxiliar na compreensão do contexto de trabalho através de três dimensões analíticas interdependentes: organização do trabalho, condições de trabalho e relações socioprofissionais, conforme apresenta o quadro 1.

Quadro 1: Dimensões e itens que compõem a EACT

Fatores	Definições	Itens
Condições de trabalho	Expressa a qualidade do ambiente físico, posto de trabalho, equipamentos e materiais disponibilizados para a execução do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • As condições de trabalho são precárias. • O ambiente físico é confortável. • Existe muito barulho no ambiente de trabalho. • O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado. • Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas. • O posto/estação de trabalho é inadequado para a realização das tarefas. • Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários. • O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado. • As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas. • O material de consumo é insuficiente.
Organização do Trabalho	Expressa a divisão de tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • O ritmo de trabalho é excessivo. • As tarefas são cumpridas com pressão de prazos. • Existe forte cobrança por resultados. • As normas para execução das tarefas são rígidas. • Existe fiscalização do desempenho. • O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas. • Os resultados esperados estão fora da realidade. • Falta tempo para realizar pausa de descanso no trabalho. • Existe divisão entre quem planeja e quem executa. • As tarefas são repetitivas. • As tarefas executadas sofrem descontinuidade.
Relações Socioprofissionais	Expressa os modos de gestão do trabalho, da comunicação e da interação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • As tarefas não estão claramente definidas. • A autonomia é inexistente. • A distribuição das tarefas é injusta. • Os funcionários são excluídos das decisões. • Existem dificuldades na comunicação chefia-subordinado. • Existem disputas profissionais no local de trabalho. • Falta integração no ambiente de trabalho. • A comunicação entre funcionários é insatisfatória. • As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso. • Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional

Fonte: Ferreira e Mendes (2008).

O quadro 1 apresenta as definições e itens que compõem cada dimensão da EACT. Através dessas dimensões é possível analisar o contexto de trabalho de uma organização. O contexto de trabalho é o espaço social que é constituído pela organização do trabalho, as condições de trabalho e as relações socioprofissionais (FERREIRA. MENDES, 2008).

A dimensão organização do trabalho compreende as práticas de gestão de pessoas que são consideradas como corretas pela organização. Essa dimensão reúne um conjunto de procedimentos estabelecidos de maneira formal e informal, que podem ser representados por aspectos como produtividade esperadas dos trabalhadores, a forma como as tarefas são divididas e a quantidade de tarefas que são realizadas, os intervalos entre as jornadas de trabalho, além de questões que envolvem velocidade e ritmo de trabalho, as regras e procedimento formais da relação entre organização e trabalhadores, dentre outros (MATTOS et al., 2015).

A dimensão condições de trabalho envolvem fatores que no ambiente de trabalho proporciona aos trabalhadores apoio organizacionais, uma eficiente distribuição de instrumentos de trabalho e instalações que auxiliam no processo produtivo (SILVA, 2017). Ou seja, a estrutura do ambiente, como: temperatura agradável, iluminação e local arejado, instrumento de trabalho, matéria-prima, informações, tecnologias, dentre outros (FERREIRA; MENDES, 2008; MATTOS et al., 2015).

Já a dimensão relações socioprofissionais engloba os relacionamentos profissionais existentes no ambiente de trabalho no âmbito da produção (FERREIRA; MENDES, 2008). Nesse sentido, entende-se que boas relações dentro de uma empresa são possíveis quando as pessoas que nela trabalham se sentem confortáveis (SILVA, 2017).

A compreensão dessas três dimensões determina o bom desempenho dos funcionários, uma vez que péssimas condições de trabalho podem gerar danos à saúde física e psicológica destes (FAGUNDES, 2017). Da mesma forma, condições favoráveis de trabalho são essenciais para a promoção da saúde dos trabalhadores em seu contexto de trabalho (MAISSIAT *et al.*, 2015).

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A profissão docente surgiu na Idade Média, com a educação passando por grande influência religiosa, visto que era a Igreja Católica que instituía o que deveria ser ensinado (COSTA et al., 2014). Nesse contexto, a igreja transmitia seus ensinamentos bíblicos para a sociedade, sendo este processo mediado pela figura do professor, o qual tinha a função de difundir a fé e a obediência aos preceitos cristãos (SOUSA; PINTO; ARAÚJO, 2017). Acrescido a isto, Nóvoa (1991) afirma que o surgimento da profissão docente ocorre antes

mesmo da estatização da escola, visto que desde o século XVI diversos grupos de leigos e religiosos se dedicavam a atividade do ensino.

No Brasil, a atividade do ensino iniciou-se com a chegada dos portugueses, motivados pela conquista dos nativos que habitavam aquele território. Os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus para converter os índios ao cristianismo e disseminar a fé católica, ensinando-os a ler e a escrever. Esse processo de alfabetização indígena se estendeu até a metade do século XVII, mas em seguida, o trabalho dos jesuítas começou a entrar em declínio. No ano de 1759, o Marquês de Pombal, através de uma ação militar expulsou os jesuítas das terras brasileiras, alegando que eles estavam acumulando riquezas e reduzindo o poder da Coroa Portuguesa (COSTA et al., 2014).

Além disto, Pombal iniciou o processo de estatização da escola ao implementar uma educação laica, ou seja, sem influência religiosa, instituindo o ensino para o Estado e pelo Estado e mantendo a submissão aos europeus. A partir de então, adotou-se uma metodologia de ensino autoritária e disciplinar, o que limitava a criatividade individual (COSTA et al., 2014). Acerca da estatização da escola, Costa et al. (2014, p. 4) mencionam ainda que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Com isso, a partir do século XVIII era preciso ter a autorização do Estado para lecionar. Além disto, era necessário apresentar um perfil específico, como ter mais de 30 anos, um comportamento moral exemplar e conhecimento sobre o que iria ser ensinado. Já para o ensino de primeiras letras, o professor deveria ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e fazer contas (NÓVOA, 1995).

Em 1820 foi fundada a primeira instituição de preparação de professores no Brasil, utilizando o método Lancaster. Nesse método, o ensino era caracterizado pela ausência de contato entre aluno e professor (COSTA et al., 2014), de modo que o professor agrupava os alunos com graus de conhecimento semelhantes e elegia aqueles com níveis mais avançados para monitorar cada um desses grupos; assim, o papel do professor se baseava em instruir os monitores (CASTANHA, 2012).

Através do método Lancaster foi possível formar novos docentes, o que viabilizou a implantação de escolas e resolveu o problema da falta de professores à medida que atendia a

uma demanda pelo ensino. É importante citar que nesse período a atividade docente não era especializada, sendo exercida como uma profissão secundária por leigos e religiosos. No século XIX, com a crescente demanda pela educação e as críticas associadas à qualidade do ensino, essa metodologia foi enfraquecida. Nesse momento, surgiram as escolas normais como um marco histórico na profissionalização da docência, visto que estas escolas tinham como objetivo principal formar professores. Ademais, as mulheres que antes eram vistas como incapazes de exercer a função docente passaram a atuar na educação (COSTA et al., 2014).

Todavia, as escolas desta época davam maior atenção a sua estrutura do que a qualidade do ensino que ofereciam aos seus alunos. De todo modo, para ingressar nestas escolas, era necessário fazer o exame de admissão e ter pelo menos 18 anos de idade. Devido a essas exigências, as escolas começaram a ter problemas relacionados à estrutura do ensino, fazendo, então, surgir os cursos complementares. Para ingressar nos cursos complementares era necessário ter o ensino primário preliminar. Além disto, foi instaurado um ensino com um ano de aulas práticas (COSTA et al., 2014).

A partir do enfraquecimento do método Lancaster, adotou-se o método de professores adjuntos, o qual reunia alunos com idade de 12 ou 13 anos, que tivessem uma boa base de ensino, e interesse em observar a aula do professor, para aprenderem a aprender o conteúdo ministrado em sala e, posteriormente, exercerem a docência, recebendo por isto uma pequena remuneração (COSTA et al., 2014).

Ressalva-se ainda que, até o século XIX o corpo docente era constituído majoritariamente por homens. Porém, com a expansão do capitalismo, surgiram novas oportunidades no mercado de trabalho e o reconhecimento da educação como fundamental para o desenvolvimento do país, fazendo com que houvesse um investimento na educação feminina a partir de 1940. Todavia, as mulheres tinham a função de ensinar somente às meninas o necessário para viver em sociedade; já os homens tinham papel de ensinar apenas os meninos. Essa mudança no cenário da educação resultou no curso de Habilitação Específica para o Magistério, acarretando a ocorrência da escolarização e profissionalização (COSTA et al., 2014). Schneider (1993) postula que o magistério feminino foi à solução para o problema de mão-de-obra na escola primária, que devido à baixa remuneração, era pouco procurada pelos professores homens.

Ainda, com a promulgação da Lei n. 5692 em 1971, instituiu-se uma nova modalidade de ensino, na qual o ginásio e o primário passaram a ser oferecidos de forma conjunta, tendo

duração de oito anos. Porém, para atuar nesse novo formato, os professores precisariam ser bacharéis em letras, história, matemática, dentre outros; o que acabou precarizando a formação dos profissionais para a docência. Para solucionar este problema, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) instituiu os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFANS), a fim de assegurar a formação de professores, capacitando-os para o ensino da pré-escola e séries iniciais (COSTA et al., 2014).

2.4 A ORIGEM DAS IES NO BRASIL E NO MUNDO

As primeiras universidades foram criadas na Europa durante a Idade Média, em um período que abrange os séculos XII e XIII. Nesse contexto, foram instituídas a Universidade de Bolonha, a Universidade de Oxford e a Universidade de Paris, em 1190, 1214 e 1215, respectivamente. Essas universidades surgiram em um momento no qual a Igreja era detentora do poder. Os governantes eram guiados por interesses próprios ou crenças religiosas e, por isso, eram dependentes dos representantes da Igreja ou chefes religiosos. De igual modo, no cenário social, não existia liberdade individual ou política. A sociedade era conduzida por um sistema de governo autoritário, no qual não podia escolher seus governantes (ESTRADA; MEZNEK, 2020).

Nesse período as universidades eram caracterizadas pela ausência de prédios próprios para as aulas, as quais ocorriam nas ruas ou nas casas dos Mosteiros e professores; além disto, o ano letivo equivalia a um ano civil, iniciando-se sempre em setembro; e não existiam férias, mas dias festivos que duravam aproximadamente 80 dias. Ao final do curso, os alunos faziam sua defesa oral para uma banca de até quatro mestres e, posteriormente, recebiam o título de Bacharel. Todavia, para iniciarem suas atividades de ensino, precisavam ainda passar dois anos estudando com a orientação de um mestre, para então receber o título de licenciatura, que lhes possibilitava ensinar por conta própria (SIMÕES, 2013).

No Brasil, ocorreram diversas tentativas de instituir a universidade, mas muitas dificuldades impossibilitaram o êxito desse processo. Primeiramente, existia uma resistência por parte de Portugal que não apoiava a criação de instituições de ensino superior no Brasil, pois a política de colonização se preocupava de que isto pudesse possibilitar a formação intelectuais críticos que poderiam vir a contestar as ações da coroa (FÁVERO, 2006). Para obter uma formação universitária, os altos funcionários da igreja e da coroa, e os filhos dos

latifundiários, formados nos colégios jesuítas, tinham que se deslocar para a Europa (COSTA et al., 2014). Além disto, a fim de amenizar a situação, a coroa oferecia bolsas para que os brasileiros pudessem estudar no exterior (FÁVERO, 2006).

Entretanto, ainda no século XIX, com as dificuldades encontradas pelas classes dominantes para terem acesso às universidades da Europa, medidas foram tomadas para instituir o Ensino Superior no Brasil (FÁVERO, 2006). Assim, a coroa resolveu criar escolas voltadas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros; mas, até então a educação era subordinada ao governo central e tinha caráter profissionalizante. Primeiramente, foram criadas escolas isoladas, denominadas cátedras, que eram locais extremamente simples, onde os professores ofereciam seus serviços por conta própria (COSTA et al., 2014).

Porém, foi por meio da Proclamação da República em 1889 que a educação passou a receber maior atenção do Estado. Com o regime republicano, cada Estado da Federação tinha sua própria constituição, com governos eleitos e forças políticas autônomas. Com estas mudanças, o acesso à educação foi facilitado, surgindo inúmeras faculdades no país. Ademais, com os avanços econômicos e sociais, houve uma crescente demanda pelo ensino superior (CUNHA, 2000; OLIVEN, 2002).

Mas, foi durante o governo de Getúlio Vargas que ocorreu uma expansão no número de instituições universitárias pelo Brasil, e a partir de 1964, com a instauração do regime militar, as instituições passaram por rigorosas mudanças. Esse regime buscava impedir os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, usando meios violentos e repressivos, a fim de silenciar alunos e professores. Mas esses movimentos não acabaram devido à ditadura, e no início de 1968, com a Reforma Universitária, a mobilização estudantil cresceu, exigindo novas medidas para solucionar problemas educacionais da época e uma nova organização do ensino superior, consolidando ensino, pesquisa e extensão (COSTA et al., 2014).

A Reforma Universitária estabelecia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos docentes ao ensino. Estas mudanças oportunizaram o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, além de agregarem valor à titulação acadêmica e a produção científica dos docentes. Ressalva-se que, a Lei nº 5.540 da Reforma Universitária era voltada para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); mas, as IES privadas dependiam de subsídios governamentais, tendo que adaptarem-se as orientações da Reforma (OLIVEN, 2002).

A partir do ano de 1990, a fim de melhorar a qualidade da educação, ampliou-se o sistema de ensino superior, além de melhorias nos processos avaliativos. O objetivo era atender a uma crescente demanda do mercado por profissionais qualificados (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no final do ano de 1996, sob o nº 9.394/96, Art. 43. A educação superior passou a ter as seguintes finalidades:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Além disto, para que uma IES pudesse ser considerada universidade e ter autonomia para instituir e encerrar cursos, estabelecer número de vagas, dentre outros; era necessário ter no mínimo um terço do seu corpo docente formado por mestres e doutores, contratado em tempo integral. Assim, o Ministério da Educação deu início ao processo de avaliação dos cursos de graduação com maior quantidade de alunos matriculados; buscando averiguar a

qualidade do ensino oferecido pelas IES, bem como a situação dos laboratórios, bibliotecas e qualificação dos docentes (OLIVEN, 2002).

2.4.1 Os docentes do ensino superior

Os docentes universitários possuem atribuições diferentes dos professores da educação básica. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o professor da educação básica tem o papel de formar o estudante para o exercício da cidadania, enquanto o docente universitário deve fornecer ao estudante conceitos científicos de acordo com a área de conhecimento por ele escolhida, com vistas a sua formação e posterior atuação profissional no mercado de trabalho (ROLDÃO *et al.*, 2020).

O trabalho docente é caracterizado pela atividade de interação entre pessoas em um ambiente coletivo, de modo a envolver o aluno no contexto de sala de aula. Esse envolvimento pode se dar por meio de desafios que estimulem a busca e a troca de conhecimento e a formação do senso crítico, bem como a realização de atividades que permitam a troca de informações. Portanto o docente deve apresentar habilidades de comunicação verbal e escrita, possuir domínio dos métodos necessários para processo de ensino-aprendizagem e conhecimento técnico do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Além disso, para que sua função seja exercida de maneira eficiente é necessário planejamento e flexibilidade na sua rotina (LALA JUNIOR, 2019).

Essa multiplicidade de funções do docente universitário exige do mesmo um ensino baseado em competências, que promova a integração de teoria e prática, com vistas ao desenvolvimento do aluno e da sua aprendizagem (VAZ-RABELO; BARREIRA, 2010). Essa multiplicidade também pode ser evidenciada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a promover o conhecimento e a sua socialização (VIEGA, 2006).

Além disso, no âmbito legal as obrigações de um docente universitário transcendem as atividades de ensino realizadas em sala de aula (SOUZA; PINTO; ARAÚJO, 2017), conforme apresenta o artigo 4º do Estatuto do Docente Universitário, Decreto-Lei nº 205/2009:

- a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;
- d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias;
- e)

Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.

Ademais, os docentes universitários também são responsáveis por ministrar de três a quatro disciplinas por semestre, muitas vezes distribuídas em diferentes turnos. A elevada carga de trabalho associada à indisponibilidade de recursos interfere diretamente na realização das funções inerentes à profissão docente (SOUZA; PINTO; ARAÚJO, 2017). Atrelado a isto, alguns aspectos podem ocasionar desgaste físico e mental dos docentes universitários, dentre os quais pode-se citar: conversas paralelas entre os alunos durante as aulas e falta de interesse pelo conteúdo ministrado; cumprimento aos prazos estabelecidos no calendário acadêmico institucional; e baixa satisfação salarial (CRUZ et al., 2010).

2.5 O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA

A COVID-19 é uma Síndrome Respiratória Aguda Grave, provocada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), responsável por causar infecções assintomáticas e quadros graves. Essa doença surgiu na cidade de Wuhan, na China, e os primeiros ocorreram de animais para pessoas. Devido a sua rápida disseminação, em três meses o vírus espalhou-se para mais de 118 países e provocou 4.291 mortes em 114 países. Em 11 de Março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou doença como uma pandemia de interesse internacional, sendo um dos maiores desafios sanitários já enfrentados pela humanidade no último século (BAVEL *et al.*, 2020).

Para conter a acelerada propagação do vírus, a OMS (2020) recomendou que países e governos de todo o mundo adotassem medidas preventivas e de contenção, como distanciamento social e quarentena, essenciais para o achatamento da curva referente ao número de casos, e para reduzir a velocidade de contaminações. Essas medidas severas impactaram em diversos setores econômicos e sociais, acarretando também uma crise no setor educacional (FLORES; GAGO, 2020).

A necessidade de distanciamento social interferiu diretamente no funcionamento das instituições de ensino, implicando em desafios tanto no nível básico quanto no nível superior (LUDOVICO et al., 2020). Conseqüentemente, escolas, faculdade e universidades foram fechadas e tiveram seus calendários letivos suspensos, com provas e demais atividades adiadas ou canceladas (JENA, 2020).

Para evitar uma crise ainda maior na educação, governos de todos os países seguiram as orientações da OSM (2020) e determinaram que as instituições de ensino interrompessem as aulas presenciais; além disso, exigiram, em um curto espaço de tempo, a instituição do ensino remoto como solução temporária (DANIEL, 2020). As instituições de ensino adotaram, então, a modalidade de ensino remoto, mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC) (TORRES; COSTA; ALVES, 2020), utilizando-se de ferramentas na internet, como *Skype*, *Youtube* e *Google Meet* (JENA, 2020).

No Brasil não foi diferente, a portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto durar a pandemia COVID-19, proibiu a execução de disciplinas práticas ou de campo (TORRES; COSTA; ALVES, 2020). Todavia, o ensino remoto tornou-se desafiador tanto para os professores quanto para os alunos, que tiveram que abandonar por tempo indeterminado um modelo de ensino tradicional, ao qual estavam habituados, para ingressar em uma nova proposta de ensino remoto (FLORES; GAGO, 2020).

Por sua vez, os professores tiveram que adaptar suas aulas presenciais em plataformas *online*, sem a devida capacitação ou, ainda, com uma preparação superficial (CARNEIRO et al., 2020; FLORES; GAGO, 2020). Ademais, o ensino remoto exige mais tempo e esforço do docente (DIBIASE, 2000). Um estudo realizado com 207 docentes da Universidade de Nebraska constatou que o tempo é um dos principais obstáculos para o ensino à distância (ROCKWELL *et al.*, 1999). Outra pesquisa realizada na Universidade de Illinois com docentes universitários, também demonstrou que ensinar à distância com a mesma qualidade do ensino tradicional requer mais tempo e recursos financeiros. Além disso, o receio de que a aula online seja mais trabalhosa pode desmotivar os docentes (DIBIASE, 2000).

Além de problemas técnicos e de infraestrutura, há uma preocupação com a socialização dos discentes em sala de aula quanto ao compartilhamento de ideias, conhecimentos e informações, elementos essenciais para a aprendizagem. Ademais, a falta de interação entre docentes e discentes também é um fator preocupante no ensino remoto, pois as aulas online podem não interessar os alunos que estavam adaptados ao ensino convencional (ADNAN; ANWAR, 2020).

3 MÉTODO DE PESQUISA

Esse capítulo descreve os procedimentos metodológicos que serão adotados para a realização da pesquisa. São apresentados: (i) tipologia da pesquisa; (ii) universo de pesquisa; (iii) instrumento de coleta de dados; (iv) e as técnicas a serem utilizadas para a análise dos dados colhidos.

3.1 TIPOLOGIA DE PESQUISA

O tipo de pesquisa e o uso dos instrumentos adequados indicam a estratégia que pode ser utilizada pelo investigador para encontrar respostas para o problema de pesquisa (KAUARK *et al.*, 2010). Nessa perspectiva, e com base no objetivo proposto, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e explicativa. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa quantitativa, do tipo *survey* (MALHOTRA, 2001). Vergara (2000, p.47) explica que a pesquisa descritiva “expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre as variáveis e define a sua natureza”. Denzin e Lincoln (2016) explicam ainda que, a pesquisa descritiva visa observar e analisar os dados sem a interferência do pesquisador. De acordo com Andrade (2002, p.20), “[...] a pesquisa explicativa é um tipo de pesquisa mais complexa, pois além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes.”

A pesquisa é de natureza quantitativa porque objetiva “traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisa-la” (KUARK; MANHÃES; SOUZA, 2010, p.26-27), utilizando a quantificação tanto na coleta de dados, quanto durante o tratamento das informações colhidas, através de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1989).

Além disto, Hair *et al.* (2005) definem a pesquisa *survey* como aquela que abrange a coleta de informações de uma grande amostra de indivíduos.

Ainda, com vistas a atender aos objetivos propostos, foi conduzida a Análise Fatorial Exploratória (AFE) com a Escalade Somatização da Covid-19, e a Análise Fatorial Confirmatória para a EACT e para a Escala de JE.

A análise fatorial exploratória (AFE) tem como objetivo “desvendar estruturas existentes, mas que não são observáveis diretamente” (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO,

2017, p. 74). Além disto, a AFE também permite a redução da quantidade de variáveis originais em um menor conjunto de variáveis, como foi feito nesse estudo. Destaca-se que a AFE foi realizada somente com escala de somatização da COVID-19.

Hair et al. (2005) explicam que a AFE tem como vantagens a possibilidade de observar todas as variáveis com cargas naquele fator, além de ser um método bastante utilizado para a redução de dados.

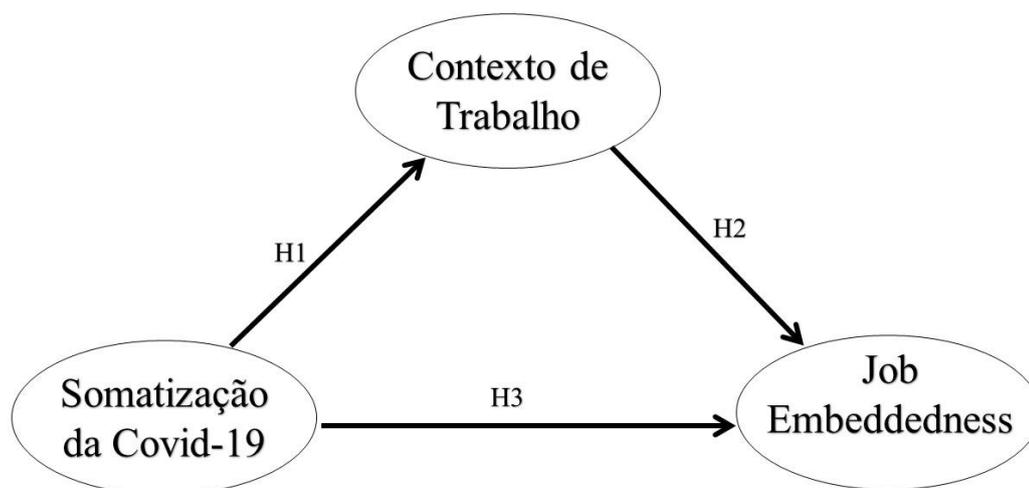
Já a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) pode ser compreendida como uma técnica confirmatória, visto que o pesquisador precisa predeterminar a estrutura a ser avaliada. Ao contrário da AFE, ao realizar uma AFC, o pesquisador deve apresentar uma estrutura fatorial previamente delineada, e que exponha de forma clara o número de fatores e os itens específicos que correspondem a cada fator. Assim, a AFC foi conduzida com as escalas de CT e JE.

Além disto, por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, a proposta de pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 48400521.6.0000.5294) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Segundo Ribeiro e Ferreira (2016), antes de se iniciar pesquisas com seres humanos, cujas quais apresentam implicações éticas e legais, é necessário submetê-las ao Comitê de Ética em Pesquisa/Comitê Nacional de Ética em pesquisa (CEP/CONEP) para que seja dado um parecer favorável à execuç.

3.2 MODELO TEÓRICO E HIPÓTESES DA PESQUISA

Com base no exposto na literatura, a Figura 2 apresenta o modelo teórico que serviu de base para esta pesquisa, assim como o desenvolvimento das hipóteses de estudo.

Figura 2: Modelo proposto e hipóteses de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O contexto de trabalho pode ser compreendido como espaço social em que estão inseridos a organização do trabalho, as condições de trabalho e as relações socioprofissionais. Tais dimensões envolvem elementos materiais, organizacionais e sociais que influenciam na forma que o trabalho é desenvolvido (FERREIRA; MENDES, 2020), podendo tais elementos afetar a vida dos trabalhadores e os resultados organizacionais (CAMPOS; DAVID, 2010).

Portanto, a maneira como os indivíduos enxergam seu ambiente de trabalho é fundamental para a adoção de mudanças que assegurem o seu bem-estar, além da boa produtividade (FERREIRA; MENDES, 2008). Entretanto, a somatização da COVID-19 refere-se à manifestação de sintomas psicológicos como ansiedade, medo, tristeza, dentre outros, em respostas aos estresses psicossociais decorrentes dos acontecimentos da vida e situações conflitantes, como a pandemia (COELHO; ÁVILA, 2007).

Assim, acredita-se que a somatização da COVID-19 possa afetar de maneira negativa o contexto de trabalho dos docentes do ensino superior, visto que estes passaram a exercer suas funções de modo remoto, em respeito às medidas preventivas de contenção do vírus, ou seja, a quarentena e isolamento social. Com base nisso, apresenta-se a primeira hipótese da pesquisa.

H1: A somatização da COVID-19 afeta o Contexto de Trabalho dos docentes do ensino superior;

De acordo com a teoria do JE, os funcionários que estão fortemente incorporados às organizações onde trabalham e comunidade onde moram têm uma menor predisposição a deixarem voluntariamente os seus empregos (COETZER; POISAT, 2017). Isso porque o JE pode ser compreendido como uma “rede de forças” que mantêm um funcionário em seu trabalho (HALBERSLEBEN; WHELLER, 2008). Essa “rede de forças” faz com que os funcionários se sintam “presos” à organização; incorporados tanto no trabalho (inserção na organização), como fora dele (isto é, imersão), uma vez que envolve fatores internos e externos (HALBERSLEBEN, 2008; SUN *et al.*, 2011; AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017).

Porém, com a pandemia da COVID-19, ocorreram mudanças em todos os aspectos do sistema econômico, incluindo contexto de trabalho, efeitos na demografia da força do trabalho e adaptações tecnológicas; fazendo com que setores específicos da economia sofressem com os impactos positivos ou negativos, levando um crescimento ou declínio em diferentes grupos ocupacionais. Portanto, a pandemia ocasionou transformações no contexto de trabalho dos docentes, que passaram a executar suas atividades na modalidade remota (KRAMER; KARMER, 2020).

Acrescido a isso, Zaidan e Galvão (2020) inferem que os docentes passaram por diferentes mudanças em suas rotinas, com o trabalho adentrando em suas casas e interferindo em outros momentos do dia a dia, e sem que governo e empregadores tenham lhes assegurado uma infraestrutura necessária. Diante desse cenário, faz-se necessário analisar se o contexto de trabalho dos docentes do ensino superior durante a pandemia da COVID-19 afeta o seu grau de JE, a fim de compreender as motivações dos docentes para permanecerem em seus empregos apesar das transformações ocorridas durante a pandemia COVID-19. A partir de então, tem-se a segunda hipótese de pesquisa:

H2: O Contexto de Trabalho afeta o *Job Embeddedness*.

Como exposto anteriormente, a somatização da COVID-19 engloba sentimentos negativos que surgem como uma resposta a situações difíceis enfrentadas pelos indivíduos (COELHO; ÁVILA, 2007). Assim, acredita-se que maneira como os indivíduos percebem as situações catastróficas por ele vivenciadas, como a pandemia da COVID-19, pode influenciar no seu grau de JE, visto que esta teoria acredita que há elementos dentro e fora do espaço de

trabalho que prendem os trabalhadores à organização e faz com que eles sejam menos predispostos a abandonarem os seus cargos. Sabe-se que a rápida transição do ensino presencial para o remoto, em um cenário de medo, preocupação e incertezas devido a pandemia da COVID-19, trouxe novos desafios para os professores.

Um estudo realizado antes da pandemia verificou que o adoecimento mental dos professores em decorrência de mudanças ocorridas no contexto de trabalho, leva a fragilização dos vínculos empregatícios (DIEHL; MARIN, 2016; TOSTES, 2018). Correa (2018) afirma que o trabalho remoto sobrecarrega o professor, causando ansiedade, estresse e outros sintomas relacionados à saúde mental.

Esse cenário de surto pandêmico demonstra que os docentes do ensino superior estão inseridos em um ambiente favorável ao adoecimento mental, tanto pelas notícias sobre número de casos e mortes, quanto pelas pressões advindas das IES; soma-se a isto, a vida familiar e as demais atribuições fora do trabalho (SHAW, 2020).

Ademais, estudos anteriores constataram um efeito negativo na saúde mental dos professores durante a pandemia (ARAÚJO et al., 2020; WANG; WANG, 2020; HONORATO, 2020). Considerando que a somatização da COVID-19 pode interferir na relação que os docentes tem com a IES em que trabalham, têm-se a terceira hipótese de pesquisa.

H3: A somatização da COVID-19 afeta o *Job Embeddedness* em docentes do ensino superior;

3.3 UNIVERSO DA PESQUISA

O universo de pesquisa consiste nos docentes de instituições públicas e privadas de ensino superior das regiões nordeste e sul do Brasil. O objetivo foi analisar os efeitos da somatização da COVID-19 sobre o CT e o JE em ambas as amostras, a fim de verificar as diferenças e similaridades dos resultados encontrados entre as regiões. Assim, este estudo buscou compreender como o contexto de trabalho dos professores das instituições de ensino nas regiões foi afetado durante a pandemia da COVID-19, e qual o nível de JE encontrado nas amostras, a fim de comparar os resultados.

A amostra foi não probabilística e por conveniência, assim, os questionários foram aplicados aos docentes de universidades públicas federais, universidades públicas estaduais,

institutos federais, universidades privadas, centros universitários privados e faculdades privadas (HAIR et al., 2010).

No que se refere ao tamanho da amostra em estudo, a Modelagem de Equações Estruturais (MEE) requer uma amostra maior em relação às demais técnicas multivariadas, visto que determinados algoritmos estatísticos utilizados em alguns softwares podem não oferecer confiança quando a amostra é pequena. Acerca disso, algumas considerações que comprometem o tamanho requerido para a MEE devem ser consideradas, como: a) a distribuição multivariada dos dados; b) a técnica de estimação; c) a complexidade apresentada pelo modelo, quantidade (volume) dos dados perdidos (*missings*); d) a variância média de erro entre os indicadores refletivos (HAIR JR. et al., 2009).

Para a determinação do tamanho da amostra, este estudo considerou o que propõe Kline (2011) de que a amostra deve ser constituída de 200 a 250 casos válidos. Com isso, esta pesquisa obteve uma amostra de 204 participantes, condição satisfatória para utilizar a MEE.

As características e o tamanho da amostra são adequados aos parâmetros recomendados para a utilização da análise fatorial. Segundo Hair et al. (2005), o tamanho da amostra deve ser igual ou superior a 100 observações. De modo semelhante, Crocker e Algina (1986) sugerem um mínimo de 10 respondentes por variável, com uma amostra composta por 100 respondentes. Nesta pesquisa, a amostra ultrapassou os limites mínimos aceitáveis, considerando que as escalas de somatização da COVID-19, CT e JE têm respectivamente 18, 31 e 40 itens.

3.4 INSTRUMENTO DE COLETA

Dentre as diversas técnicas de coletas de dados, optou-se pelo questionário. Para Marconi e Lakatos (2010), o questionário é um instrumento de coleta de dados, que apresenta uma sequência de questões a serem apresentadas, por escrito, aos indivíduos, para que estes respondam sem a presença do investigador.

O instrumento de coleta de dados foi composto por quatro módulos. No primeiro módulo foi realizada a caracterização dos entrevistados, por meio das questões sociodemográficas, como sexo, estado civil, idade e grau de escolaridade.

No segundo módulo foi utilizado o questionário original de JE, o qual precisou ser traduzido e validado à realidade brasileira neste estudo. O questionário em questão é

composto por 40 itens, que questionam sobre todos os fatores do JE, a saber: links Organizacionais (sete itens), sacrifícios organizacionais (dez itens), ajustes organizacionais (nove itens); links comunitários (seis itens); sacrifícios comunitários (três itens) e ajustes comunitários (cinco itens).

O quadro 2 apresenta as dimensões e variáveis da Escala *Job Embeddedness*.

Quadro 2: Dimensões e variáveis da Escala *Job Embeddedness*

ESCALA DE JOB EMBEDDEDNESS	
Dimensões	Variáveis
Ajustes com a Comunidade (AC)	[AC1] Eu realmente amo o lugar onde moro.
	[AC2] O clima onde moro é adequado para mim.
	[AC3] Esta comunidade é uma boa combinação para mim.
	[AC4] Eu penso na comunidade onde moro como minha casa.
	[AC5] A região onde moro oferece as atividades de lazer de que gosto.
Ajustes com a Organização (AO)	[AO6] Gosto dos membros do meu grupo de trabalho.
	[AO7] Meus colegas de trabalho são semelhantes a mim.
	[AO8] Meu trabalho utiliza bem minhas habilidades e talentos.
	[AO9] Sinto que sou um bom parceiro para esta empresa.
	[AO10] Eu me encaixo na cultura da empresa.
	[AO11] Gosto da autoridade e responsabilidade que tenho nesta empresa.
	[AO12] Meus valores são compatíveis com os valores da organização.
	[AO13] Posso alcançar meus objetivos profissionais trabalhando para esta organização.
[AO14] Sinto-me bem com meu crescimento e desenvolvimento profissional.	
Links com a Comunidade (LC)	[LC15] Você é casado atualmente?
	[LC16] Se você é casado, seu cônjuge trabalha fora de casa?
	[LC17] Você é dono da casa em que mora?
	[LC18] Minhas raízes familiares estão nesta comunidade.
	[LC19] Quantos membros da família vivem nas proximidades?
	[LC20] Quantos de seus amigos próximos moram nas proximidades?
Links com a Organização (LO)	[LO21] Há quanto tempo você está na sua posição atual?
	[LO22] Há quanto tempo você trabalha para esta empresa?
	[LO23] Há quanto tempo você trabalha neste setor?
	[LO24] Com quantos colegas de trabalho você interage regularmente?
	[LO25] Quantos colegas de trabalho são altamente dependentes de você?
	[LO26] Em quantas equipes de trabalho você faz parte?
	[LO27] Em quantas comissões de trabalho você faz parte?
Sacrifícios com a Comunidade (SC)	[SC28] Sair desta comunidade seria muito difícil.
	[SC29] As pessoas me respeitam muito na minha comunidade.
Sacrifícios com a Organização (SO)	[SC30] Meu bairro está seguro.
	[SO31] Tenho muita liberdade neste trabalho para decidir como

	perseguir meus objetivos.
	[SO32] Os benefícios deste trabalho são excelentes.
	[SO33] Sinto que as pessoas no trabalho me respeitam muito.
	[SO34] Eu sacrificaria muito se deixasse este trabalho.
	[SO35] Minhas oportunidades promocionais são excelentes aqui.
	[SO36] Sou bem recompensado pelo meu nível de desempenho.
	[SO37] Os benefícios são bons neste trabalho.
	[SO38] Os benefícios de saúde fornecidos por esta organização são excelentes.
	[SO39] Os benefícios de aposentadoria fornecidos por esta organização são excelentes.
	[SO40] As perspectivas de continuar trabalhando nesta empresa são excelentes.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A fim de que o instrumento fosse adaptado, de forma que se tornasse adequado para a sua aplicação na população brasileira, fez-se o uso do “*back translation*”, uma das técnicas de tradução mais utilizadas nas ciências sociais para averiguar a precisão da tradução de escalas (DOUGLAS; GRAIG, 2007); além disso, tal técnica assegura uma tradução mais confiável do instrumento (DELIZA; ROSENTHAL; COSTA, 2003). Para tanto, esse procedimento ocorreu em três etapas. Primeiramente, realizou-se à tradução do inglês para o português, por um tradutor com vasto conhecimento nos idiomas empregados e com experiência em tradução de textos. Em seguida, executou-se a tradução inversa do instrumento, ou seja, do português para o inglês, por um professor de inglês. E por fim, comparou-se a versão traduzida do português para o inglês com a escala original do autor em inglês, a fim de identificar as semelhanças semânticas e possíveis erros, para fazer os ajustes necessários para a elaboração final do instrumento em português.

O terceiro módulo foi constituído da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), de Mendes e Ferreira (2007). Essa escala é constituída de 31 itens, que avaliam as dimensões da inter-relação entre trabalho e risco de adoecimento, composto por três fatores, quais sejam: organização do trabalho (onze itens), condições do trabalho (dez itens) e relações socioprofissionais (dez itens).

As dimensões e variáveis da EACT podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Dimensões e variáveis do Contexto de Trabalho

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DE TRABALHO - EACT	
DIMENSÕES	ITENS
Organização do	[OT1] O ritmo de trabalho é excessivo.

Trabalho	[OT2] As tarefas são cumpridas com pressão de prazos.
	[OT3] Existe forte cobrança por resultado.
	[OT4] As normas para execução das tarefas são rígidas.
	[OT5] Existe fiscalização por desempenho.
	[OT6] O número de pessoas é insuficiente para realizar a tarefa.
	[OT7] Os resultados esperados estão fora da realidade.
	[OT8] Existe divisão entre quem planeja e quem executa.
	[OT9] As tarefas são repetitivas.
	[OT10] Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho.
	[OT11] As tarefas executadas sofrem descontinuidade.
	Condições do Trabalho
[CT13] O ambiente físico é desconfortável.	
[CT14] Existe muito barulho no ambiente de trabalho.	
[CT15] O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.	
[CT16] Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realização das tarefas.	
[CT17] O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas.	
[CT18] Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários.	
[CT19] O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.	
[CT20] As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas.	
[CT21] O material de consumo é insuficiente.	
Relações socioprofissionais	[RS22] As tarefas não estão claramente definidas.
	[RS23] A autonomia é inexistente.
	[RS24] A distribuição das tarefas é injusta.
	[RS25] Os funcionários são excluídos das decisões.
	[RS26] Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados.
	[RS27] Existem disputas profissionais no local de trabalho.
	[RS28] Falta integração no ambiente de trabalho.
	[RS29] A comunicação entre funcionários é insatisfatória.
	[RS30] Falta apoio das chefias para meu desenvolvimento profissional.
	[RS31] As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso.

Fonte: Ferreira e Mendes (2008).

No quarto módulo, foi aplicado o questionário da somatização da COVID-19, a fim de identificar o grau dos sintomas que acometeram os indivíduos durante a pandemia. Trata-se de uma escala *likert* de 5 pontos, constituída de 18 itens. Ressalta-se que dentre os 18 itens, os itens 8 “Sinto-me de bem comigo mesmo da mesma forma como me sentia antes da pandemia” e 11 “Sinto-me mais entusiasmado depois da pandemia”, são de escala reversa.

Os itens do questionário da Somatização da COVID-19 podem ser visualizados no quadro 4:

Quadro 4: Variáveis da Escala de Somatização da COVID-19

ESCALA DA SOMATIZAÇÃO DA COVID-19
[SOMA1] A pandemia me deixou preocupado com a minha situação financeira.
[SOMA2] Sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia.
[SOMA3] Sinto-me mais ansioso depois da pandemia.
[SOMA4] A pandemia alterou o meu sono.
[SOMA5] A pandemia alterou os meus hábitos alimentares.
[SOMA6] Sinto-me mais cansado devido ao aumento da minha carga de trabalho.
[SOMA7] Perdi o prazer pelas coisas que eu costumava fazer antes da pandemia.
[SOMA8] Sinto-me de bem comigo mesmo da mesma forma como me sentia antes da pandemia.
[SOMA9] Sinto-me mais cansado do que o de costume devido às mudanças na minha rotina durante a pandemia.
[SOMA10] Choro constantemente depois da pandemia.
[SOMA11] Sinto-me mais entusiasmado depois da pandemia.
[SOMA12] Sinto-me angustiado devido à pandemia.
[SOMA13] Tenho pouca energia para fazer as minhas atividades se comparado com antes da pandemia.
[SOMA14] Sinto-me mais irritado com as mudanças que ocorreram na minha rotina devido à pandemia.
[SOMA15] Sinto-me menos concentrado depois da pandemia.
[SOMA16] Sinto-me mais triste do que de costume devido à pandemia.
[SOMA17] Sinto-me pessimista devido à pandemia.
[SOMA18] Sinto medo constantemente depois da pandemia.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Posteriormente, seguiu-se para o teste piloto do instrumento, com o objetivo de fazer uma análise acerca da compreensão dos itens das escalas utilizadas, bem como da inteligibilidade das questões da escala traduzida para o português. Para Chagas (2000), o pré-teste trata-se de um ensaio geral, onde se busca executar o procedimento de forma semelhante à coleta de dados efetiva. Portanto, o pré-teste deve ser executado com o questionário na sua versão quase definitiva (MATAR, 1996; MARCONI; LAKATOS, 1996).

Escolheu-se a técnica de prova que consiste na avaliação da validade aparente, isto é, do conteúdo do instrumento adaptado por uma amostra da população-alvo (GIL, 1999). Todavia, participaram do pré-teste docentes universitários de uma instituição de ensino superior federal, dentre os quais, 6 (seis) pertenciam ao curso do Direito e 4 (quatro) ao curso de Contabilidade, totalizando 10 (dez) participantes. Foram inseridas questões para verificar o entendimento e clareza do instrumento de coleta, mas não foram identificadas dificuldades quanto à compreensão geral do questionário.

Além disto, foram feitas sugestões de alterações para adequar a escala de *Job Embeddedness* ao contexto estudado, como a substituição do termo “empresa” e “organização” por “instituição de ensino”; e na escala de somatização da COVID-19, foram

alterados os termos “depois” da pandemia, por “devido” a pandemia, para evitar confusões no entendimento das questões.

Após os ajustes, o link de acesso ao instrumento de pesquisa foi enviado via e-mail para os professores do curso de Administração das IES públicas e privadas, da região Nordeste e Sul. Para tanto, foi realizada uma busca pelos e-mails dos docentes nos sites das IES de ambas as regiões. A coleta de dados teve duração de um mês, iniciando em 29 de outubro de 2021.

3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a interpretação dos resultados obtidos nesta pesquisa será utilizada a Estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva será utilizada para a apuração da frequência de respostas sobre as questões sociodemográficas e questões relacionadas ao contexto da pandemia da COVID-19. Dentro da estatística inferencial, será utilizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE), a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e a Modelagem de Equações Estruturais (MEE).

Os dados serão analisados com o auxílio do software SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 2.7 e do software AMOS – *Analysis Of MOment Structures*.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os dados coletados, sua análise e a consequente discussão dos resultados. O capítulo se organiza da seguinte forma: na primeira seção se caracteriza a amostra da pesquisa; a segunda seção traz a estatística descritiva dos indicadores de cada construto; a terceira seção traz as análises fatoriais exploratória e confirmatória que subsidiam o modelo de equações estruturais; a quarta seção traz o modelo de equação estrutural e os testes de hipóteses sobre as relações estruturais e a discussão decorrente; e, por fim, a quinta seção do capítulo traz as análises de variância dos construtos, já ajustados, em relação a variáveis de agrupamento.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes foram classificados de acordo com as seguintes características demográficas: gênero, região onde reside, estado civil, escolaridade, renda individual, renda familiar, como melhor se enquadra na instituição em que trabalha, vínculo que melhor retrata a sua relação com a instituição e tempo de serviço na instituição.

Ressalta-se que a coleta resultou em 210 respondentes, porém foram excluídas seis respostas que não se enquadraram na amostra por não pertencerem às regiões estudadas neste trabalho. Assim, excluídos tais dados, obtiveram-se 204 respostas válidas.

Na Tabela 1 é possível visualizar o perfil da amostra quanto ao gênero dos participantes da pesquisa.

Tabela 1: Sexo dos participantes da pesquisa

Sexo	Frequência	Percentual
Feminino	93	45,6
Masculino	111	54,4
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Observa-se que não há grandes diferenças na distribuição, já que 54,4% são homens e 45,6% são mulheres. Esse resultado indica o avanço da mulher na docência, visto que até o século XIX o corpo docente era formado essencialmente por homens; sendo a mulher inserida no ensino apenas em 1940, devido à expansão do capitalismo e do reconhecimento da educação como artefato essencial para o desenvolvimento do país. Naquela época, a mulher tinha o papel de ensinar apenas as meninas a como viverem em sociedade (COSTA et al., 2014).

A Tabela 2 apresenta a caracterização dos respondentes quanto à região em que estes residem.

Tabela 2: Região onde residem os participantes da pesquisa

Região onde reside	Frequência	Percentual
Nordeste	124	60,8
Sul	80	39,2
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

É possível perceber que a maioria dos participantes reside na região Nordeste do Brasil, enquanto os demais residem na região sul.

A seguir, na Tabela 3, apresenta-se o estado civil dos participantes da pesquisa:

Tabela 3: Estado civil dos participantes da pesquisa

Estado Civil	Frequência	Percentual
Casado ou Relação Estável	129	63,3
Divorciado ou Separado	37	18,1
Solteiro	34	16,7
Viúvo	4	2,0
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Pode-se perceber que a maioria dos docentes se enquadra no estado civil casado ou em relação estável, seguida pelos que se enquadram no estado civil divorciados ou separados.

No que diz respeito à escolaridade, o perfil dos participantes desta pesquisa pode ser visto na Tabela 4:

Tabela 4: Escolaridade dos participantes da pesquisa

Escolaridade	Frequência	Percentual
Doutorado	158	77,5
Especialização	8	3,9
Mestrado	38	18,6
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Conforme pode ser observado, a maioria dos docentes que responderam a pesquisa possui doutorado, seguido daqueles que concluíram o mestrado, e dos que fizeram uma especialização.

A Tabela 5 apresenta a renda individual dos participantes da pesquisa:

Tabela 5: Renda individual dos participantes da pesquisa

Renda individual	Frequência	Percentual
Entre 1 e 4 salários mínimos	19	9,3
Entre 5 e 7 salários mínimos	30	14,7
Mais de 8 salários mínimos	140	68,6
Prefiro não responder	15	7,4
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Percebe-se que os docentes em sua maioria recebem mais de 8 salários mínimos, seguidos por aqueles que recebem entre 5 e 7 salários mínimos. Ainda, uma minoria recebe entre 1 e 4 salários mínimos.

Quanto à renda familiar, os resultados são ilustrados na Tabela 6:

Tabela 6: Renda familiar dos participantes da pesquisa

Renda familiar	Frequência	Percentual
Entre 1 e 4 salários mínimos	15	7,4
Entre 5 e 7 salários mínimos	14	6,9
Entre 7 e 8 salários mínimos	7	3,4
Acima de 8 salários mínimos	153	75
Prefiro não responder	15	7,4
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quanto a faixa de renda familiar, verifica-se que a maioria dos docentes têm uma renda familiar superior a 8 salários mínimos, seguida pela faixa que contempla entre 1 e 4 salários mínimos. Vale ressaltar que simultaneamente a segunda maior renda familiar está aqueles indivíduos que preferiram não responder a pesquisa.

Na Tabela 7 é possível visualizar como melhor se enquadra a instituição onde trabalham os participantes da pesquisa:

Tabela 7: Enquadramento institucional dos participantes da pesquisa

Enquadramento institucional	Frequência	Percentual
Universidade Pública Federal	9	4,4
Universidade Pública Estadual	24	11,8
Instituto Federal	21	10,3
Universidade Privada	29	14,2
Centro Universitário Privado	121	59,3
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No que diz respeito ao enquadramento institucional, os docentes concentram-se em sua maioria nos centros universitários privados, seguidos pelos que estão lotados em universidades privadas e universidades públicas estaduais, respectivamente.

A Tabela 8 apresenta o vínculo que melhor retrata a relação dos participantes da pesquisa com a instituição em que trabalham:

Tabela 8: Vínculo institucional dos participantes da pesquisa

Vínculo institucional	Frequência	Percentual
Horista	39	19,1
Contrato de tempo parcial (20h semanais)	131	64,2
Contrato de tempo integral (40h semanais)	13	6,4
Contrato de tempo integral (Dedicação Exclusiva)	21	10,3
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No que tange o tipo de vínculo institucional que melhor retrata a natureza do trabalho dos participantes da pesquisa, averiguou-se que a maioria dos docentes trabalha por contrato de tempo parcial, ou seja, 20 horas semanais; em seguida estão os docentes que são horistas; depois os que trabalham sob contrato de tempo integral, exercendo sua função com dedicação exclusiva; e por fim, os que trabalham sob contrato de tempo integral, com 40 horas semanais (6,4%).

Sobre o tempo de serviço na instituição, na Tabela 9 é possível visualizar os resultados.

Tabela 9: Tempo de serviço dos participantes da pesquisa

Tempo de serviço na instituição de ensino superior	Frequência	Percentual
Até um ano	12	5,9
Mais de 1 ano e menos de 5 anos	32	15,7
Mais de 5 anos e menos de 10 anos	45	22,1
Mais de 10 anos e menos de 15 anos	66	32,4
Mais de 15 anos	49	24
TOTAL	204	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A maior concentração de participantes da pesquisa incide sobre a faixa de docentes com mais de 10 anos e menos de 15 anos na instituição de ensino. Nota-se, ainda que, 24% dos docentes trabalham há mais de 15 anos na instituição de ensino; 22,1% trabalham há mais de 5 anos e menos de 10 anos; 15,7% estão na instituição há mais de um ano e menos de 5 anos, enquanto somente 5,9% têm menos de um ano de trabalho na instituição.

Por fim, têm-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa é do sexo masculino, residente da região nordeste, casado ou em relação estável, tem doutorado, renda individual de mais de oito salários mínimos, e renda familiar acima de oito salários mínimos; além disto, a maioria está lotada em centros universitários privados, trabalha em contrato de tempo parcial (20h) semanais; e tem mais de 10 anos e menos de 15 anos de atuação na IES.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS PESQUISADAS

Para cumprir os objetivos da pesquisa, foram analisadas as seguintes variáveis latentes: JE, CT e SOMATIZAÇÃO.

4.2.1 Contexto de trabalho

A EACT utilizada na presente pesquisa foi desenvolvida por Ferreira e Mendes (2008) e foi originalmente composta por 31 itens. De acordo com a escala, quanto maior a concordância com o item, maior a insatisfação com algum aspecto do contexto do trabalho. Ressalta-se ainda que, na presente pesquisa, o contexto de trabalho comporta as consequências do ensino remoto, já “precarizado” em função da pandemia.

De uma forma geral, o ensino remoto foi instituído de forma prematura e repentina e desestruturada, sem que houvesse a devida capacitação dos professores e sem que estes dispusessem dos recursos tecnológicos e infraestrutura mínima para ministrar as aulas; além disto, muitos docentes tiveram que ampliar a velocidade de conexão de dados e até mesmo comprar equipamentos com configurações mais avançadas para cumprir a sua jornada de trabalho em formato online (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Soma-se a isto, as dificuldades de adaptação aos meios tecnológicos, o aumento de horas trabalhadas e sobrecarga pelo excesso de atividades, além dos conflitos entre trabalho e família; e o próprio cenário de crise, considerado um agente estressor (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021). Essas mudanças impactaram sobremaneira na rotina de trabalho dos professores, acarretando em implicações psicossomáticas (ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

A Tabela 10 apresenta as estatísticas descritivas dos itens originais da EACT.

Tabela 10: Caracterização dos Indicadores de Contexto de Trabalho

Itens	N	Média	Desvio padrão	Variância	Assimetria		Curtose	
					Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
[OT1] O ritmo de trabalho é excessivo.	204	3,755	1,1612	1,348	-0,768	0,17	-0,306	0,339
[OT2] As tarefas são cumpridas com pressão de prazos.	204	3,564	1,2321	1,518	-0,587	0,17	-0,697	0,339
[OT3] Existe forte cobranças por resultados.	204	3,255	1,2372	1,531	-0,166	0,17	-1,039	0,339

[OT4] As normas para execução das tarefas são rígidas.	204	3,113	1,1062	1,224	-0,093	0,17	-0,756	0,339
[OT5] Existe fiscalização por desempenho.	204	3	1,1828	1,399	-0,018	0,17	-0,971	0,339
[OT6] O número de pessoas é insuficiente para realizar as tarefas.	204	3,235	1,333	1,777	-0,225	0,17	-1,148	0,339
[OT7] Os resultados esperados estão fora da realidade.	204	2,608	1,1924	1,422	0,234	0,17	-0,861	0,339
[OT8] Existe divisão entre quem planeja e quem executa.	204	2,975	1,3034	1,699	-0,022	0,17	-1,113	0,339
[OT9] As tarefas são repetitivas.	204	2,902	1,2035	1,448	0,036	0,17	-0,994	0,339
[OT10] Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho.	204	2,941	1,4337	2,056	0,084	0,17	-1,358	0,339
[OT11] As tarefas executadas sofrem descontinuidade.	204	3,02	1,2748	1,625	-0,051	0,17	-1,095	0,339
[CT12] As condições de trabalho são precárias.	204	2,49	1,2614	1,591	0,409	0,17	-0,922	0,339
[CT13] O ambiente físico é desconfortável.	204	2,343	1,2672	1,606	0,533	0,17	-0,901	0,339
[CT14] Existe muito barulho no ambiente de trabalho.	204	2,333	1,1939	1,425	0,646	0,17	-0,583	0,339
[CT15] O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.	204	2,51	1,3372	1,788	0,391	0,17	-1,113	0,339
[CT16] Os instrumentos de trabalho são insuficientes para a realização das tarefas.	204	2,647	1,3584	1,845	0,341	0,17	-1,169	0,339
[CT17] O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas.	204	2,348	1,2909	1,666	0,632	0,17	-0,769	0,339
[CT18] Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários.	204	2,495	1,2884	1,66	0,492	0,17	-0,902	0,339
[CT19] O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.	204	2,353	1,3656	1,865	0,664	0,17	-0,86	0,339
[CT20] As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas.	204	1,681	0,9528	0,908	1,402	0,17	1,273	0,339

A Escala de JE foi desenvolvida por Mitchell e Lee (2001) e foi originalmente composta por 40 itens. De acordo com a escala, quanto maior a concordância com o item, maior a satisfação com algum aspecto do JE, indicando que o indivíduo possui um elevado grau de JE. Do contrário, quanto menor a concordância com o item, menor a satisfação com algum elemento do JE, demonstrando que o indivíduo tem baixo grau de JE na organização/comunidade em que trabalha/mora.

Ressalta-se ainda que, os itens LC19 “Quantos parentes moram na comunidade?”; LC20 “Quantos de seus amigos próximos moram perto de você?”; LC21 “Há quanto tempo você está no seu atual cargo?”; LC22 “Há quanto tempo você trabalha para esta instituição de ensino superior?”; LC23 “Há quanto tempo você trabalha neste setor?”; LC24 “Com quantos colegas de trabalho você interage com frequência?”; LC25 “Quantos colegas de trabalho dependem bastante de você?”; LC26 “Você está em quantas equipes?”; e LC27 “Você está em quantos grupos de trabalho?”, apresentam-se em forma de questões e não de escala *Likert* de 5 pontos. Ademais, na presente pesquisa, o JE comporta as consequências do ensino remoto, em detrimento da pandemia. A Tabela 11 apresenta as estatísticas descritivas dos itens originais da Escala de JE.

Tabela 11: Caracterização dos Indicadores de *Job Embeddedness*

Itens	N	Média	Desvio padrão	Variância	Assimetria		Curtose	
					Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
[AC1] Eu amo o lugar onde eu moro.	204	4,167	0,9834	0,967	-1,313	0,17	1,449	0,339
[AC2] O clima onde eu moro é adequado para mim.	204	3,951	1,165	1,357	-1,131	0,17	0,452	0,339
[AC3] Esta comunidade é uma boa opção para mim.	204	4,02	1,0072	1,014	-1,004	0,17	0,593	0,339
[AC4] Eu considero a comunidade onde eu moro como um lar.	204	3,775	1,1439	1,309	-0,724	0,17	-0,313	0,339
[AC5] A região onde moro oferece atividades de lazer que eu gosto.	204	3,618	1,3685	1,873	-0,727	0,17	-0,748	0,339

[AO6] Gosto dos membros do meu grupo de trabalho.	204	3,892	0,9033	0,816	-0,636	0,17	0,124	0,339
[AO7] Meus colegas de trabalho se parecem comigo.	204	2,956	1,075	1,156	-0,08	0,17	-0,671	0,339
[AO8] Meu trabalho usa minhas habilidades e talentos de forma apropriada.	204	3,608	1,1111	1,235	-0,656	0,17	-0,321	0,339
[AO9] Sinto que sou um bom parceiro para esta instituição de ensino superior.	204	4,382	0,763	0,582	-1,243	0,17	1,711	0,339
[AO10] A cultura da empresa combina comigo.	204	3,338	1,1526	1,328	-0,379	0,17	-0,633	0,339
[AO11] Gosto da autoridade e da responsabilidade que tenho nesta instituição de ensino superior.	204	3,863	0,983	0,966	-0,789	0,17	0,341	0,339
AO12 Meus valores são compatíveis com os valores desta instituição de ensino superior.	204	3,74	1,1257	1,267	-0,791	0,17	-0,043	0,339
[AO13] Posso alcançar meus objetivos profissionais trabalhando para esta instituição de ensino superior.	204	3,926	1,1784	1,389	-1,06	0,17	0,248	0,339
[AO14] Sinto-me bem com meu crescimento e desenvolvimento profissional.	204	3,868	1,1392	1,298	-0,908	0,17	0,066	0,339
[LC15] Você é casado atualmente?	204	1,343	0,4759	0,227	0,666	0,17	-1,572	0,339
[LC16] Se você é casado, seu cônjuge trabalha fora de casa?	204	1,873	0,9007	0,811	0,255	0,17	-1,727	0,339
[LC17] Você é dono da casa em que mora?	204	1,25	0,4341	0,188	1,163	0,17	-0,653	0,339
[LC18] Minhas raízes familiares estão nesta comunidade.	204	2,941	1,7009	2,893	0,008	0,17	-1,72	0,339

[LC19] Quantos parentes moram na comunidade?	204	5,36	11,333	128,429	4,776	0,170	29,171	0,339
[LC20] Quantos de seus amigos próximos moram perto de você?	204	8,90	17,779	316,089	3,940	0,170	16,544	0,339
[LO21] Há quanto tempo você está no seu atual cargo?	204	9,98	8,225	67,655	1,401	0,170	2,171	0,339
[LO22] Há quanto tempo você trabalha para esta instituição de ensino superior?	204	11,53	8,672	75,206	1,206	0,170	1,423	0,339
[LO23] Há quanto tempo você trabalha neste setor?	204	12,00	8,830	77,965	0,953	0,170	0,304	0,339
[LO24] Com quantos colegas de trabalho você interage com frequência?	204	7,35	8,649	74,809	4,232	0,170	23,973	0,339
[LO25] Quantos colegas de trabalho dependem bastante de você?	204	4,40	9,206	84,753	4,098	0,170	20,765	0,339
[LO26] Você está em quantas equipes?	204	2,94	4,456	19,859	10,209	0,170	125,212	0,339
[LO27] Você está em quantos grupos de trabalho?	204	3,04	4,473	20,008	8,298	0,170	91,194	0,339
[SC28] Sair desta comunidade seria muito difícil.	204	3,225	1,4309	2,047	-0,312	0,17	-1,248	0,339
[SC29] As pessoas me respeitam muito na minha comunidade.	204	4,064	0,8938	0,799	-1,004	0,17	1,278	0,339
[SC30] Meu bairro é seguro.	204	3,799	0,9592	0,92	-0,703	0,17	0,055	0,339
[SO31] Tenho muita liberdade neste emprego para decidir como buscar minhas metas.	204	3,941	0,9858	0,972	-0,878	0,17	0,49	0,339
[SO32] Os benefícios neste trabalho são excelentes.	204	3,387	1,1239	1,263	-0,43	0,17	-0,444	0,339
[SO33] Sinto que as pessoas no trabalho me respeitam muito.	204	3,951	0,9713	0,943	-0,944	0,17	0,85	0,339

[SO34] Eu me sacrificaria bastante se saísse deste emprego.	204	3,51	1,3555	1,837	-0,506	0,17	-0,971	0,339
[SO35] Minhas chances de promoção são excelentes aqui.	204	3,029	1,2669	1,605	-0,144	0,17	-0,927	0,339
[SO36] Sou bem recompensado pelo meu nível de desempenho.	204	3,088	1,2165	1,48	-0,204	0,17	-0,983	0,339
[SO37] Os benefícios são bons neste trabalho.	204	3,196	1,2119	1,469	-0,349	0,17	-0,846	0,339
[SO38] Os planos de saúde oferecidos por esta instituição de ensino superior são excelentes.	204	2,343	1,2788	1,635	0,447	0,17	-1,033	0,339
[SO39] Os benefícios de aposentadoria fornecidos por esta instituição de ensino superior são excelentes.	204	2,706	1,31	1,716	0,107	0,17	-1,183	0,339
[SO40] As perspectivas de continuar trabalhando nesta instituição de ensino superior são excelentes.	204	3,544	1,2684	1,609	-0,583	0,17	-0,604	0,339

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A tabela 11 ilustra as estatísticas descritivas para os itens da Escala de JE. Averigua-se que os docentes apresentam um elevado grau de JE em relação à média, considerando o número de itens da escala com médias superiores a três. Observa-se que os itens que apresentaram maiores médias foram LO23 “Há quanto tempo você trabalha no setor?”; e LO22 “Há quanto tempo você trabalha para esta instituição de ensino superior?”. Destaca-se que as questões que apresentaram as maiores médias não são de escala *Likert*, mas questões abertas; assim, as elevadas médias justificam-se pelo fato de que a maior parte da amostra é composta por pessoas que trabalham há muitos anos na função/instituição de ensino.

4.2.3 Somatização de COVID-19

A Escala de Somatização da COVID-19 foi desenvolvida e validada pela autora, sendo composta por 18 itens que visam mensurar o grau dos sintomas psicológicos vivenciados

pelos professores durante o período em que exerceram suas atividades de forma remota, na pandemia da COVID-19. Ressalva-se que dentre os 18 itens, os itens SOMA8 “Sinto-me bem comigo mesmo da mesma forma como me sentia antes da pandemia” e SOMA11 “Sinto-me mais entusiasmado depois da pandemia”, são de escala reversa. Ainda, nesta pesquisa, buscou-se compreender se os sintomas mensurados através desta escala afetaram o CT e o JE dos docentes universitários.

Trata-se de uma escala do tipo *Likert* de 5 (cinco) pontos. Assim, quanto maior a concordância com o item, maior a insatisfação com algum aspecto da Escala de Somatização da COVID-19.

A Tabela 12 apresenta as estatísticas descritivas dos itens originais da Escala de Somatização da COVID-19.

Tabela 12: Caracterização dos Indicadores de Somatização da COVID-19

Itens	N	Média	Desvio padrão	Variância	Assimetria		Curtose	
					Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
[SOMA1] A pandemia me deixou preocupado com a minha situação financeira.	204	3,333	1,4026	1,967	-0,286	0,17	-1,307	0,339
[SOMA2] Sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia.	204	3,485	1,4434	2,084	-0,546	0,17	-1,125	0,339
[SOMA3] Sinto-me mais ansioso depois da pandemia.	204	3,51	1,4503	2,103	-0,548	0,17	-1,112	0,339
[SOMA4] A pandemia alterou meu sono.	204	3,235	1,542	2,378	-0,23	0,17	-1,472	0,339
[SOMA5] A pandemia alterou meus hábitos alimentares.	204	3,363	1,4574	2,124	-0,41	0,17	-1,272	0,339
[SOMA6] Sinto-me mais cansado devido ao aumento da minha carga de trabalho.	204	3,652	1,4147	2,001	-0,672	0,17	-0,967	0,339
[SOMA7] Perdi o prazer pelas coisas que eu costumava fazer antes da pandemia.	204	2,446	1,3903	1,933	0,54	0,17	-1,041	0,339

[SOMA8] Sinto-me bem comigo mesmo da mesma forma como me sentia antes da pandemia.	204	3,152	1,3759	1,893	-0,105	0,17	-1,316	0,339
[SOMA9] Sinto-me mais cansado do que de costume devido às mudanças na minha rotina durante a pandemia.	204	3,51	1,3914	1,936	-0,569	0,17	-1,009	0,339
[SOMA10] Choro constantemente depois da pandemia.	204	1,711	1,1403	1,3	1,553	0,17	1,381	0,339
[SOMA11] Sinto-me mais entusiasmado depois da pandemia.	204	2,083	1,1044	1,22	0,765	0,17	-0,256	0,339
[SOMA12] Sinto-me angustiado devido à pandemia.	204	3,015	1,44	2,074	-0,186	0,17	-1,352	0,339
[SOMA13] Tenho pouca energia para fazer minhas atividades se comparado com antes da pandemia.	204	2,725	1,4153	2,003	0,223	0,17	-1,294	0,339
[SOMA14] Sinto-me mais irritado com as mudanças que ocorreram na minha rotina devido à pandemia.	204	3	1,3932	1,941	-0,088	0,17	-1,35	0,339
[SOMA15] Sinto-me menos concentrado depois da pandemia.	204	3,049	1,4134	1,998	-0,13	0,17	-1,358	0,339
[SOMA16] Sinto-me mais triste do que de costume devido à pandemia.	204	2,917	1,3995	1,959	0,008	0,17	-1,315	0,339
[SOMA17] Sinto-me pessimista devido à pandemia.	204	2,922	1,3404	1,797	0,045	0,17	-1,198	0,339
[SOMA18] Sinto medo constantemente depois da pandemia.	204	2,574	1,4105	1,99	0,428	0,17	-1,141	0,339

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A tabela 12 destaca as estatísticas descritivas para os itens da Escala de Somatização da COVID-19. Observa-se que todos os itens apresentaram médias inferiores a três e que os itens que apresentaram maiores médias foram os itens SOMA5 “A pandemia alterou meus hábitos alimentares” e SOMA6 “Sinto-me mais cansado devido ao aumento da minha carga de trabalho”. Os valores encontrados de assimetria e curtose sugerem que os valores dos itens

fogem à distribuição normal, o que é compatível com as pesquisas que se utilizam de escala *Likert*.

4.3. ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA (AFE) PARA A ESCALA DE SOMATIZAÇÃO DA COVID-19

Uma análise fatorial com extração pela fatoração por eixo principal foi conduzida nos 18 itens com rotação ortogonal (Varimax). A medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) verificou a adequação amostral para a análise (KMO = 0,936) e o teste de hipóteses de esfericidade de Bartlett [qui-quadrado (153) = 2423,405, valor- p = 0,000], indicou que as correlações entre os itens são suficientes para a realização da análise. Realizou-se uma análise visual da diagonal principal da matriz de anti-imagem, e todas as variáveis apresentaram valores acima de 0,5, indicando adequação amostral. Foram excluídas da análise as assertivas que apresentaram baixa comunalidade, além dos itens que contribuíram com mais de um fator, com carga fatorial igual ou superior a 0,4, não sendo relevantes para discriminar os fatores (HAIR et al, 2010).

Verifica-se na tabela 13 que as comunalidades obtidas foram superiores a 0,5, com exceção de dois itens: Soma1 “A pandemia me deixou preocupado com a minha situação financeira” e Soma7 “Perdi o prazer pelas coisas que eu costumava fazer antes da pandemia”. Hair et al. (2005) postulam que os valores das comunalidades podem variar de 0 a 1, onde os valores aproximados de 0 demonstram que os fatores comuns não explicam a variância e os valores aproximados a 1 denotam que todas as variâncias podem ser explicadas pelos fatores comuns.

Os resultados relacionados às comunalidades podem ser visualizados na tabela 13.

Tabela 13: Comunalidade Somatização da COVID-19

Itens	Inicial	Extração
[SOMA1] A pandemia me deixou preocupado com a minha situação financeira.	1	0,257
[SOMA2] Sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia.	1	0,742
[SOMA3] Sinto-me mais ansioso depois da pandemia.	1	0,729
[SOMA4] A pandemia alterou meu sono.	1	0,723
[SOMA5] A pandemia alterou meus hábitos alimentares.	1	0,569

[SOMA6] Sinto-me mais cansado devido ao aumento da minha carga de trabalho.	1	0,626
[SOMA7] Perdi o prazer pelas coisas que eu costumava fazer antes da pandemia.	1	0,496
[SOMA8] Sinto-me bem comigo mesmo da mesma forma como me sentia antes da pandemia.	1	0,511
[SOMA9] Sinto-me mais cansado do que de costume devido às mudanças na minha rotina durante a pandemia.	1	0,655
[SOMA10] Choro constantemente depois da pandemia.	1	0,531
[SOMA11] Sinto-me mais entusiasmado depois da pandemia.	1	0,76
[SOMA12] Sinto-me angustiado devido à pandemia.	1	0,705
[SOMA13] Tenho pouca energia para fazer minhas atividades se comparado com antes da pandemia.	1	0,625
[SOMA14] Sinto-me mais irritado com as mudanças que ocorreram na minha rotina devido à pandemia.	1	0,745
[SOMA15] Sinto-me menos concentrado depois da pandemia.	1	0,55
[SOMA16] Sinto-me mais triste do que de costume devido à pandemia.	1	0,811
[SOMA17] Sinto-me pessimista devido à pandemia.	1	0,789
[SOMA18] Sinto medo constantemente depois da pandemia.	1	0,722

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Após a retirada das assertivas (SOMA1 “A pandemia me deixou preocupado com a minha situação financeira”; SOMA7 “Perdi o prazer pelas coisas que eu costumava fazer antes da pandemia”; SOMA8 “Sinto-me bem comigo mesmo da mesma forma como me sentia antes da pandemia”; SOMA11 Sinto-me mais entusiasmado depois da pandemia; SOMA13 “Tenho pouca energia para fazer minhas atividades se comparado com antes da pandemia”; SOMA14 “Sinto-me mais irritado com as mudanças que ocorreram na minha rotina devido à pandemia”; e SOMA15 “Sinto-me menos concentrado depois da pandemia”), a medida de adequação da amostragem permaneceu acima de 0,9, indicando uma adequação dos dados muito boa ($KMO = 0,0903$). A análise da diagonal da matriz de correlação anti-imagem apresentou correlações fortes e significativas, revelando adequação de amostragem (MSA). A análise mostrou a formação de dois fatores que obedeceram ao critério de Kaiser do autovalor (“*eigenvalue*”) maior que um e explicaram 68,672% da variância total. Considerando o tamanho da amostra, o *scree plot* e o critério de Kaiser, este foi o número de componentes mantido na análise final.

Os fatores encontrados a partir da análise fatorial são descritos a seguir:

Tabela 14: Fatores referentes à Escala de Somatização da COVID-19

Itens	Fator
-------	-------

	Fator 1	Fator 2
[SOMA2] Sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia.	0,801	
[SOMA3] Sinto-me mais ansioso depois da pandemia.	0,753	
[SOMA4] A pandemia alterou meu sono.	0,721	
[SOMA6] Sinto-me mais cansado devido ao aumento da minha carga de trabalho.	0,7	
[SOMA9] Sinto-me mais cansado do que de costume devido às mudanças na minha rotina durante a pandemia.	0,69	
[SOMA5] A pandemia alterou meus hábitos alimentares.	0,555	
[SOMA17] Sinto-me pessimista devido à pandemia.		0,821
[SOMA16] Sinto-me mais triste do que de costume devido à pandemia.		0,778
[SOMA18] Sinto medo constantemente depois da pandemia.		0,756
[SOMA12] Sinto-me angustiado devido à pandemia.		0,651
[SOMA10] Choro constantemente depois da pandemia.		0,527

Método de Extração: fatoração de Eixo Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Rotação convergida em 3 interações.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quanto às cargas fatoriais, os resultados também se apresentaram satisfatórios, visto que os valores foram superiores a 0,4 (Hair Jr. *et al.*, 2010). Fazendo-se uma análise individual por fatores, tem-se que no fator 1, as variáveis que apresentaram as maiores cargas fatoriais foram a SOMA2 “sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia”, apresentando o valor de 0,801; e a SOMA3 “sinto-me mais ansioso depois da pandemia”, com o valor de 0,753. Já no fator 2, as variáveis que apresentaram maiores cargas fatoriais foram a SOMA17 “sinto-me pessimista devido à pandemia” e a SOMA16 “sinto-me mais triste do que de costume devido à pandemia”.

No que se refere à variância total explicada, percebe-se na tabela 14 que, o primeiro fator foi composto por seis itens, com saturações variando entre 0,555 e 0,801, explicando 32,969% da variância total. Por ser composto pelos itens: SOMA2 “sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia”; SOMA “sinto-me mais ansioso depois da pandemia”; SOMA4 “a pandemia alterou meu sono”; SOMA6 “sinto-me mais cansado devido ao aumento da minha carga de trabalho”; SOMA9 “Sinto-me mais cansado do que o de costume devido às mudanças na minha rotina durante a pandemia.” SOMA5 “a pandemia alterou meus

hábitos alimentares”, o fator um foi denominado ansiedade. Já o fator dois foi composto por cinco itens, com saturações variando entre 0,821 e 0,527, explicando 29,142% da variância total. Como o fator foi composto pelos seguintes itens: SOMA17 “sinto-me pessimista devido a pandemia”; SOMA16 “sinto-me mais triste do que de costume devido a pandemia”; SOMA18 “sinto medo constantemente depois da pandemia”; SOMA12 “sinto-me angustiado devido a pandemia”; SOMA10 “choro constantemente depois da pandemia”, foi denominado melancolia.

O coeficiente alfa de Cronbach é usado para verificar se a amostra se encontra livre de vieses e se o conjunto de respostas é confiável (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014). Para tanto, mede a correlação dos itens de uma determinada escala e apresenta uma correção média entre as questões. O valor do alfa de Cronbach pode sofrer alterações dependendo do tamanho da população a qual foi aplicado. Além disto, o valor aumenta quando as intercorrelações entre os itens que formam a escala também aumentam; portanto, quanto maior o número de itens, maior é a variância. Assim, o valor mínimo aceitável é de 0,70, sendo um valor abaixo deste, considerado baixo; e o valor máximo aceitável é de 0,90, sendo um valor acima deste considerado redundante, o que indica a existência de questões praticamente iguais na escala (ALMEIDA; SANTOS; COSTA, 2010).

A tabela 15 apresenta a confiabilidade das dimensões ansiedade e melancolia da Escala de Somatização da COVID-19 pelo Alfa de Cronbach.

Tabela 15: Confiabilidade das dimensões Ansiedade e Melancolia pelo Alfa de Cronbach

Fatores	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
Ansiedade	0,899	0,898	6
Melancolia	0,888	0,886	5

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Com base na tabela 15 observa-se que as dimensões ansiedade e melancolia da escala de somatização da COVID-19, com valores de alfa de Cronbach igual a 0,899 e 0,888 respectivamente, atenderam satisfatoriamente os critérios de confiabilidade (HAIR Jr et al., 2010), viabilizando o uso destas dimensões na presente pesquisa.

4.4 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA (AFC) PARA A ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DO TRABALHO

Com o objetivo de avaliar a adequação das relações entre as variáveis latentes e as variáveis observáveis, previstas no modelo de mensuração, foi empreendida uma Análise Fatorial Confirmatória (CFA) para o construto Contexto de Trabalho, utilizando a escala EACT. As medidas de ajustamento para o construto são ilustradas na tabela 16, os valores de ajustes foram considerados satisfatórios e aceitáveis (HAIR Jr. et. al., 2005).

Tabela 16: Medidas de Ajustamento da CFA do Construto Contexto Do Trabalho

Índices	Valores de Referência	Modelo de Mensuração
<i>Medidas de Ajustamento Absoluto</i>		
χ^2		495,651
GL		288
χ^2/GL	≥ 5	1,721
GFI	$0,8 \leq GFI < 1$	0,844
RMSEA	$\geq 0,08$	0,06
<i>Medidas de Ajustamento Incremental</i>		
CFI	$0,9 \leq CFI < 1$,0,929
NFI	$0,9 \leq NFI < 1$	0,848

Fonte: Adaptada de Bilich, Silva e Ramos (2006).

Para determinar a aceitabilidade de um modelo MEE, a verificação do ajuste global de um modelo para a amostra estudada foi realizada através de indicadores de ajuste absoluto, utilizando os seguintes testes de hipóteses: $\chi^2/$, χ^2/GL , onde $CMIN/DF$ é a razão $\chi^2/$ com graus de liberdade, que deve ser < 3 ; assim, um resultado menor que três pode indicar a aceitação ou não de bom ajuste dos dados. Utilizou-se o CFI (*Comparative Fit Index*), que compara de forma geral o modelo estimado e o modelo nulo, levando em consideração valores que estão mais próximo de um, como indicadores de ajustamento satisfatório; sendo o parâmetro considerado adequado quando o $CFI \geq 0,90$. Realizou-se, ainda, a raiz do erro quadrático médio de aproximação, denominado *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), que averigua quão o modelo se ajusta à matriz de covariância ou correlação da população. Assim, o parâmetro $RMSEA < 0,08$ é considerado aceitável. Utilizou-se o NFI (*Normed Fit Index*), que varia de zero a um e pode ser e pode ser considerado aceitável para valores superiores a 0,9, sendo caracterizado por uma medida de comparação entre o modelo proposto e o modelo nulo, representando um ajuste incremental. E conduziu-se também o GFI

(*Goodness-of-Fit Index*), cujo índice absoluto varia de zero a um e possibilita a comparação dos resíduos decorrentes das matrizes de dados, sendo o zero considerado um ajuste fraco, enquanto o um representa o ajuste ideal; com isso, são considerados aceitáveis índices superiores a 0,8 (BILICH; SILVA; RAMOS, 2006).

Assim, buscou-se comparar tais índices aos resultados obtidos neste estudo. Contudo, tem-se: CMIN/DF = 1,721; CFI = 0,929; RMSEA = 0,060; NFI = 0,848; e GFI = 0,844 indicando um bom ajustamento ao modelo. Entretanto, novos ajustes foram feitos, com vistas a melhorar os valores do NFI e GFI.

A tabela 17 apresenta os itens de Validade Convergente e confiabilidade do construto, por meio da Variância Média Extraída (AVE) e Confiabilidade Composta (CC) representadas por meio das cargas fatoriais dos indicadores.

Tabela 17: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE)

VAR	DIM	CARGA	CONF COMP	AVE
[CT17] O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas.	CT	0,91		
[CT16] Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realização das tarefas.	CT	0,841		
[CT15] O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.	CT	0,837		
[CT18] Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários.	CT	0,805		
[CT19] O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.	CT	0,805		
[CT13] O ambiente físico é desconfortável.	CT	0,771		
[CT12] As condições de trabalho são precárias.	CT	0,699		
[CT21] O material de consumo é insuficiente.	CT	0,643		
[CT14] Existe muito barulho no ambiente de trabalho.	CT	0,63		
[CT20] As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas.	CT	0,59	0,931	0,577
[OT3] Existe forte cobrança por resultados.	OT	0,816		
[OT2] As tarefas são cumpridas com pressão de prazos.	OT	0,79		
[OT1] O ritmo de trabalho é excessivo.	OT	0,681		
[OT4] As normas para execução das tarefas são rígidas.	OT	0,647		
[OT7] Os resultados esperados estão fora da realidade.	OT	0,609		
[OT6] O número de pessoas é insuficiente para realizar a tarefas.	OT	0,539		
[OT5] Existe fiscalização por desempenho.	OT	0,529	0,845	0,445
[RS26] Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados.	RS	0,826		
[RS30] Falta apoio das chefias para meu desenvolvimento profissional.	RS	0,799		

[RS25] Os funcionários são excluídos das decisões.	RS	0,7		
[RS29] A comunicação entre funcionários é insatisfatória.	RS	0,65		
[RS28] Falta integração no ambiente de trabalho.	RS	0,642		
[RS24] A distribuição das tarefas é injusta.	RS	0,566		
[RS23] A autonomia é inexistente.	RS	0,547		
[RS31] As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso.	RS	0,527		
[RS27] Existem disputas profissionais no local de trabalho.	RS	0,495	0,864	0,421

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Com base nos resultados da tabela 17 em relação à Validade Convergente da escala, espera-se que os valores da CONF sejam maiores que 0,70. Já em relação ao poder de explicação de cada dimensão, espera-se que os valores da AVE sejam superiores a 0,50 (HAIR Jr. et al., 2005). Como efeito, foram excluídos os seguintes itens: OT5 “Existe fiscalização por desempenho” e RS27 “Existem disputas profissionais no local de trabalho”. Assim, deu-se procedimento aos testes estatísticos, a fim de melhor ajustar o modelo.

A tabela 18 mostra os resultados obtidos após os ajustes realizados no modelo:

Tabela 18: Medidas de Ajustamento da CFA do Construto Contexto Do Trabalho

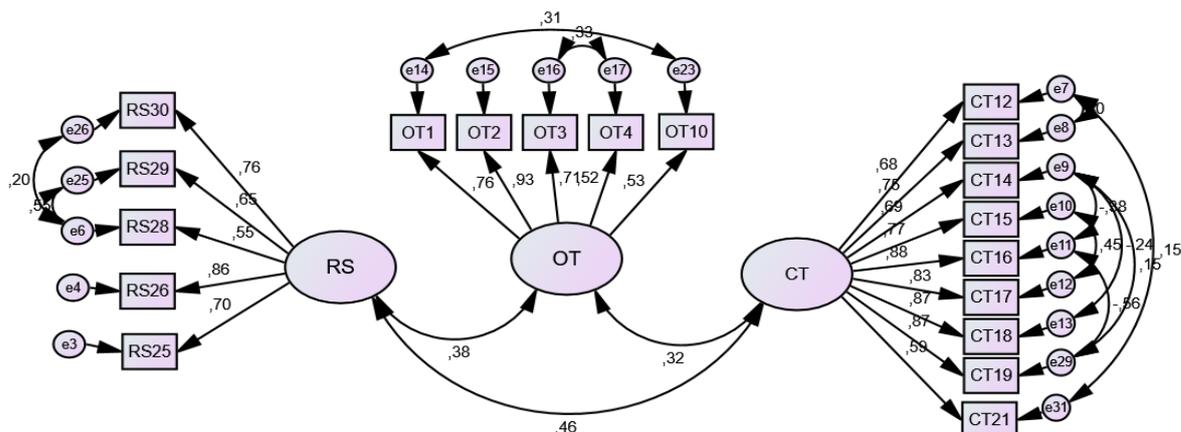
Índices	Valores de Referência	Modelo de Mensuração
<i>Medidas de Ajustamento Absoluto</i>		
χ^2		217,751
GL		138
χ^2/GL	≥ 5	1,578
GFI	$0,8 \leq GFI < 1$	0,901
RMSEA	$\geq 0,08$	0,053
<i>Medidas de Ajustamento Incremental</i>		
CFI	$0,9 \leq CFI < 1$	0,966
NFI	$0,9 \leq NFI < 1$	0,913

Fonte: Adaptada de Bilich, Silva e Ramos (2006).

Conforme pode-se observar na tabela acima, após os ajustes realizados no modelo, surgiram os seguintes os valores para os parâmetros $CMIN/DF = 1,578$; $CFI = 0,966$; e $RMSEA = 0,053$; $NFI = 0,913$; e $GFI = 0,901$, indicando um bom ajustamento ao modelo. Verifica-se que tanto o GFI quanto o NFI apresentaram valores melhores em relação ao modelo inicial.

Por fim, tem-se o modelo final da EACT, apresentado na figura 3:

Figura 3: Modelo da EACT



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A figura 3 apresenta a Análise Fatorial Confirmatória das dimensões da EACT.

A seguir, na tabela 19, apresentam-se os itens de Validade Convergente e confiabilidade do construto, por meio da Variância Média Extraída (AVE) e Confiabilidade Composta (CC) representadas por meio das cargas fatoriais dos indicadores, após os ajustes.

Tabela 19: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE) da EACT

VAR	DIM	ESTIMADOR	CONF COMP	AVE
[CT17] O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas.	CT	0,91		
[CT16] Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realização das tarefas.	CT	0,841		
[CT15] O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.	CT	0,837		
[CT18] Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários.	CT	0,805		
[CT19] O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.	CT	0,805		
[CT13] O ambiente físico é desconfortável.	CT	0,771		
[CT12] As condições de trabalho são precárias.	CT	0,699		
[CT21] O material de consumo é insuficiente.	CT	0,643		
[CT14] Existe muito barulho no ambiente de trabalho	CT	0,63		
[CT20] As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas.	CT	0,59	0,931	0,577
[OT3] Existe forte cobrança por resultado.	OT	0,816		
[OT2] As tarefas são cumpridas com pressão de prazos.	OT	0,79		
[OT1] O ritmo de trabalho é excessivo.	OT	0,681		
[OT4] As normas para execução das tarefas são rígidas.	OT	0,647		
[OT7] Os resultados esperados estão fora da	OT	0,609	0,836	0,509

realidade.				
[RS26] Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados.	RS	0,826		
[RS30] Falta apoio das chefias para meu desenvolvimento profissional.	RS	0,799		
[RS25] Os funcionários são excluídos das decisões.	RS	0,7		
[RS29] A comunicação entre funcionários é insatisfatória.	RS	0,65		
[RS28] Falta integração no ambiente de trabalho.	RS	0,642	0,847	0,529

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Um critério utilizado para avaliar a validade discriminante é a comparação das AVE com os quadrados dos valores de correlação entre os construtos. Para que exista validade discriminante, as raízes quadradas das AVE devem ser maiores do que a correlação entre os construtos. Analisou-se as variáveis discriminantes e verificou-se que a raiz quadrada da Variância Média Extraída de cada construto é superior as correlações entre os construtos, indicando que estes se diferenciam entre si.

Considerando os valores da CONF > 0,70 e da AVE > 0,50 (Hair Jr. et al., 2005), foram excluídos os seguintes itens após os ajustes: OT6 “O número de pessoas é insuficiente para realizar as tarefas”; OT5 “Existe fiscalização por desempenho”; RS24 “A distribuição das tarefas é injusta”; RS23 “A autonomia é inexistente”; RS31 “As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso” e RS27 “existe disputa profissional no local do trabalho”.

4.5 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA (AFC) PARA A ESCALA DE *JOB EMBEDDEDNESS*

Com o objetivo de avaliar a adequação das relações entre as variáveis latentes e as variáveis observáveis, previstas no modelo de mensuração, foi conduzida uma Análise Fatorial Confirmatória (CFA) para o construto *Job Embeddedness*. As medidas de ajustamento para o construto são ilustradas na tabela 20, os valores de ajustes foram considerados satisfatórios e aceitáveis (HAIR Jr. et al., 2005).

Tabela 20: Medidas de Ajustamento da CFA do Construto *Job Embeddedness*

Índices	Valores de Referência	Modelo de Mensuração
---------	-----------------------	----------------------

<i>Medidas de Ajustamento Absoluto</i>		
χ^2		1650,163
GL		731
χ^2/GL	≥ 5	2,257
GFI	$0,8 \leq GFI < 1$	0,709
RMSEA	$\geq 0,08$	0,079
<i>Medidas de Ajustamento Incremental</i>		
CFI	$0,9 \leq CFI < 1$	0,708
NFI	$0,9 \leq NFI < 1$	0,580

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Observando os resultados detalhados na Tabela 20, consideraram-se os seguintes testes de hipóteses como indicadores de ajustamento do modelo: χ^2 , χ^2/GL , CFI (*Comparative Fit Index*); RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*); NFI (*Normed Fit Index*) e GFI (*Goodness-of-fit Index*), considerando como ajuste satisfatório os seguintes valores: $\chi^2/$, χ^2/GL ou CMIN/DF superior a 3; CFI superior a 0,90; RMSEA inferior a 0,08; GFI superior a 0,90 e NFI superior a 0,90.

Assim, compararam-se tais índices com os resultados obtidos neste estudo. Portanto, tem-se: $\chi^2/$, χ^2/GL ou CMIN/DF = 2,257; CFI = 0,708; RMSEA = 0,079; NFI = 0,580 e GFI = 0,709, indicando um mau ajustamento ao modelo. Assim, novos ajustes foram feitos, com vistas a melhorar os valores destes parâmetros.

A tabela 21 apresenta os itens de Validade Convergente e confiabilidade do construto, por meio da Variância Média Extraída (AVE) e Confiabilidade Composta (CC) representadas por meio das cargas fatoriais dos indicadores, após os ajustes.

Tabela 21: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE) da Escala de Somatização da COVID-19

VAR	DIM	ESTIMADOR	CONF COMP	AVE
[AC3] Esta comunidade é uma boa combinação para mim.	AC	0,901		
[AC1] Eu amo o lugar onde moro.	AC	0,766		
[AC4] Eu considero a comunidade onde moro como um lar.	AC	0,753		
[AC5] A região onde moro oferece as atividades de lazer de que gosto.	AC	0,641		
[AC2] O clima onde eu moro é adequado para mim.	AC	0,604	0,856	0,548
[AO14] Sinto-me bem com meu crescimento e desenvolvimento profissional.	AO	0,852		
[AO13] Posso alcançar meus objetivos profissionais trabalhando para esta	AO	0,804		

instituição de ensino superior.				
[AO11] Gosto da autoridade e da responsabilidade que tenho nesta instituição de ensino superior.	AO	0,562	0,789	0,563
[SO36] Sou bem recompensado pelo meu nível de desempenho.	SO	0,75		
[SO37] Os benefícios são bons neste trabalho.	SO	0,734		
[SO35] Minhas chances de promoção são excelentes aqui.	SO	0,711		
[SO40] As perspectivas de continuar trabalhando nesta instituição de ensino superior são excelentes.	SO	0,701		
[SO32] Os benefícios neste trabalho são excelentes.	SO	0,689	0,841	0,515

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Observando as variáveis discriminantes, verificou-se que a raiz quadrada da Variância Média Extraída de cada construto é superior as correlações entre os construtos, indicando que diferenciam entre si.

Com base nos valores da $CONF > 0,70$ e da $AVE > 0,50$ (Hair Jr. et al., 2005), foram excluídos os seguintes itens na dimensão Ajustes com a Organização (AO): AO6 “Gosto dos membros do meu grupo de trabalho”; AO7 “Meus colegas de trabalho são semelhantes a mim”; AO8 “Meu trabalho utiliza bem minhas habilidades e talentos”; AO9 “Sinto que sou um bom parceiro para esta instituição de ensino superior”; AO10 “Eu me encaixo na cultura desta instituição de ensino superior”; AO12 “Meus valores são compatíveis com os valores da organização”, não sendo excluído nenhum item da dimensão ajustes com a comunidade.

A subcategoria Links com a Comunidade (LC) se apresentou com baixa significância estatística ($p=0,11$) e era composta pelos indicadores: LC: “Você é casado atualmente”; LC16 “Se você é casado, seu cônjuge trabalha fora de casa?”; LC17 “Você é dono da casa em que mora?”; LC18 “Minhas raízes familiares estão nesta comunidade”; LC19 “Quantos membros da família vivem nas proximidades?”; LC20 “Quantos de seus amigos próximos moram nas proximidades?”. A dimensão Links com a Organização (LO), composta pelos indicadores LO21 “Há quanto tempo você está na sua posição atual?”; LO22 “Há quanto tempo você trabalha para esta instituição de ensino superior?”; LO23 “Há quanto tempo você trabalha neste setor?”; LO24 “Com quantos colegas de trabalho você interage regularmente?”; LO25 “Quantos colegas de trabalho são altamente dependentes de você?”; LO26 “Em quantas equipes de trabalho você faz parte?”; LO27 “Em quantas comissões de trabalho você faz

parte?”, também teve seus itens excluídos, uma vez que estes - ou não foram estatisticamente significativos ($p > 0,05$) ou apresentaram baixo poder de explicação do construto.

No que se refere aos indicadores relativos aos sacrifícios, foram excluídos os itens referentes à dimensão Sacrifícios com a Comunidade: SC28 “Sair desta comunidade seria muito difícil”; SC29 “As pessoas me respeitam muito na minha comunidade”; SC30 “Meu bairro está seguro”, sendo excluídos todos os itens da referida dimensão. Sobre os Sacrifícios com a Organização (SO), foram excluídos os itens: SO31 “Tenho muita liberdade neste trabalho para decidir como perseguir meus objetivos”; SO33 “Sinto que as pessoas no trabalho me respeitam muito”; SO34 “Eu sacrificaria muito se deixasse este trabalho”; SO38 “Os benefícios de saúde fornecidos por esta organização são excelentes” e SO39 “Os benefícios de aposentadoria fornecidos por esta organização são excelentes”.

Observa-se que após os ajustes, muitos itens foram excluídos da Escala de JE, especificamente nas dimensões “Links com a Comunidade”, “Links com a Organização”, e “Sacrifícios com a Comunidade”. Isso pode ser justificado pelo fato de que a Escala de JE foi desenvolvida nos EUA e embora esta forneça uma estrutura útil para explicar a teia de forças que incorpora os indivíduos às suas organizações, um conjunto distinto de fatores culturais no Brasil e até mesmo institucionais afetam o JE nas IES. Em primeiro lugar, a questão da comunidade é algo mais forte para a cultura americana e menos evidente para a cultura brasileira. Assim, a cultura pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento e na manutenção das dimensões “Links com a Organização” e “Links com a Comunidade”, de forma que aqueles indivíduos que valorizam mais essa conexão com as pessoas do seu trabalho e com os indivíduos da comunidade onde moram, podem achar que estes fatores são mais influentes em suas decisões de permanecerem em um emprego. Porém, se os links são enfraquecidos por questões culturais, ocorre o contrário (LARKIN; PATZELT; CORTELLA (2021).

Em segundo lugar, a escala de JE foi desenvolvida para um contexto empresarial, ou seja, uma empresa é constituída de divisões por setores e relações hierárquicas entre estes; todavia, quando a escala é aplicada em uma IES, que apresenta uma forma de funcionamento diferente e uma estrutura hierárquica distinta, em que o professor tem autonomia para exercer suas atividades, sem uma cobrança advinda de uma chefia e sem precisar necessariamente de grupos de trabalho para desenvolver sua função, a escala torna-se passível de sofrer ajustes.

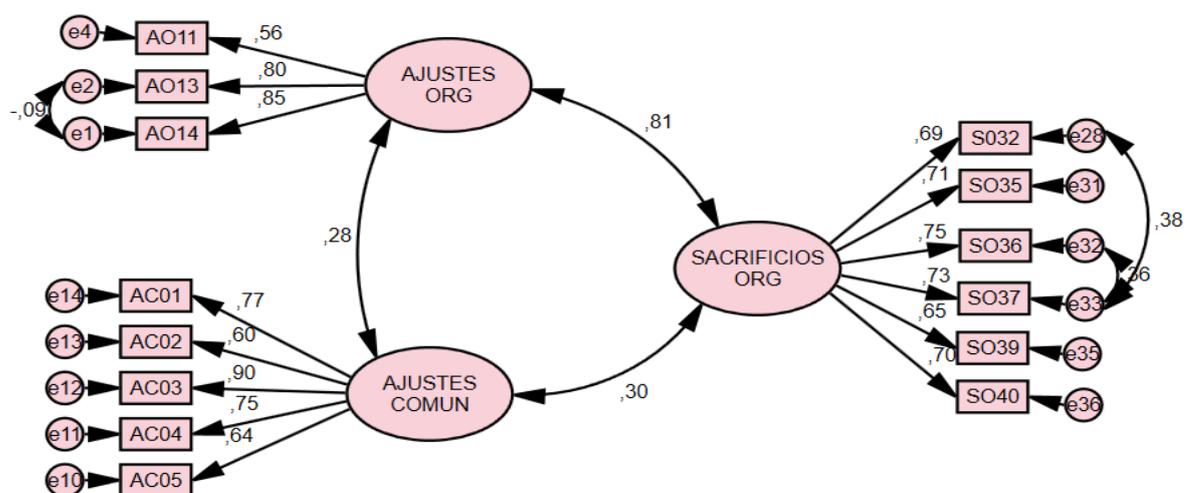
Além disto, outros aspectos podem contribuir com a redução da escala de JE neste estudo, como por exemplo: o isolamento social em detrimento da pandemia, o que interferiu

diretamente nas relações entre os indivíduos dentro e fora do trabalho. Sabe-se que a dimensão “Links com a Organização” se refere às ligações formais e informais que o indivíduo tem com as pessoas do seu trabalho, já a dimensão “Links com a Comunidade” diz respeito às ligações que os indivíduos mantêm com os amigos da comunidade em que vive, de modo que quanto mais fortes forem estes vínculos, tanto na organização quanto na comunidade, mais difícil será abandonar o emprego (MITCHEEL *et al.*, 2001; LEE *et al.*, 2004; AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017).

Assim, quando os professores passaram a exercer suas atividades na modalidade remota, essas relações passaram a ser mais rasas, com ausência de contato físico e interações interpessoais; o que justifica os ajustes feitos na escala de JE neste estudo. Larkin, Patzelt e Carletta (2021) sugerem que com as mudanças para o modo remoto de ensino durante a pandemia, fez-se necessário questionar sobre as habilidades e capacidade dos professores para estabelecer novos vínculos e sustentar os que já existem. Ademais, com a pandemia, os professores tornaram-se mais sobrecarregados, tendo pouco tempo para planejar e colaborar com os colegas, o que impacta no desenvolvimento dos links necessários para se sustentar profissionalmente. Assim, facilitar a criação de novos links, dentro da organização e da comunidade, surge como um caminho para aumentar o grau de JE entre os docentes.

Após a exclusão dos indicadores, já descritas e justificadas, obteve-se o seguinte modelo, ilustrado na figura 4:

Figura 4: Análise Fatorial Confirmatória das dimensões da Escala de JE



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A figura 4 apresenta a Análise Fatorial Confirmatória das dimensões da Escala de JE.

A escala de JE ajustada para este trabalho apresentou as seguintes medidas de ajustes, conforme Análise Fatorial Confirmatória (AFC):

Tabela 22: Medidas de Ajustamento da AFC do Construto Contexto do Trabalho

Índices	Valores de Referência	Modelo de Mensuração
<i>Medidas de Ajustamento Absoluto</i>		
χ^2		145,652
GL		70
χ^2/GL	≥ 5	2,081
GFI	$0,8 \leq GFI < 1$	0,910
RMSEA	$\geq 0,08$	0,073
<i>Medidas de Ajustamento Incremental</i>		
CFI	$0,9 \leq CFI < 1$	0,945
NFI	$0,9 \leq NFI < 1$	0,900

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Como pode-se observar na tabela 22, após os ajustes realizados no modelo, surgiram os seguintes valores para os parâmetros CMIN/DF 2,081; CFI = 0,945; RMSEA = 0,073; NFI = 0,900; e GFI = 0,910, indicando um bom ajustamento do modelo, viabilizando a continuidade do estudo das relações estruturais.

4.6 MODELO ESTRUTURAL

Partindo-se das escalas ajustadas de JE, EACT e Escala da Somatização da COVID-19, que apresentaram indicadores satisfatórios de validade e confiabilidade, prosseguiu-se com o modelo estrutural que analisa as relações propostas. Um dos critérios para que se possa analisar o modelo estrutural é a análise das medidas de ajustamento do modelo; esta avaliação do modelo se encontra na subseção a seguir. A subseção 4.6.2 apresenta a análise das relações estruturais, que visa responder as hipóteses do estudo.

4.6.1 Avaliação do Modelo Estrutural

Primeiramente, foram analisados os valores das medidas de ajustamento do modelo, descritas na Tabela 23: as Medidas de Ajustamento Absoluto e de Ajustamento Incremental

apresentaram valores satisfatórios, de acordo com os valores de referência recomendados pela literatura.

Tabela 23: Medidas de Ajustamento do Modelo Estrutural

Índices	Valores de Referência	Modelo de Mensuração
<i>Medidas de Ajustamento Absoluto</i>		
χ^2		636,603
GL		444
χ^2/GL	≥ 5	1,434
GFI	$0,8 \leq GFI < 1$	0,844
RMSEA	$\geq 0,08$	0,046
<i>Medidas de Ajustamento Incremental</i>		
CFI	$0,9 \leq CFI < 1$	0,946
NFI	$0,9 \leq NFI < 1$	0,94

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A tabela 24 apresenta os itens de Validade Convergente e confiabilidade do construto neste modelo completo. A Validade Convergente foi estimada por meio da Variância Média Extraída (AVE) e a confiabilidade foi estimada pela Confiabilidade Composta (CC); calculadas a partir das cargas fatoriais dos indicadores.

Tabela 24: Análise da Confiabilidade Composta e Validade Convergente (Variância Média Extraída – AVE) do Modelo Estrutural

CONST	DIM	VAR	ESTIMADOR	CONF COMP	AVE
Escala A... de Contexto do Trabalho	CT	[CT19] O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.	0,872	-	-
	CT	[CT13] O ambiente físico é desconfortável.	0,785	-	-
	CT	[CT15] O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.	0,748	-	-
	CT	[CT14] Existe muito barulho no ambiente de trabalho.	0,734	-	-
	CT	[CT12] As condições de trabalho são precárias.	0,687	0,877	0,589
	OT	[OT2] As tarefas são cumpridas com pressão de prazos.	0,857	-	-
	OT	[OT1] o ritmo de trabalho é excessivo.	0,824	-	-
	OT	[OT3] Existe forte cobrança por resultados.	0,649	0,823	0,612
	RS	[RS26] Existe dificuldade na comunicação entre chefia e subordinados.	0,87	-	-
	RS	[RS30] Falta apoio das chefias para meu desenvolvimento profissional.	0,756	-	-

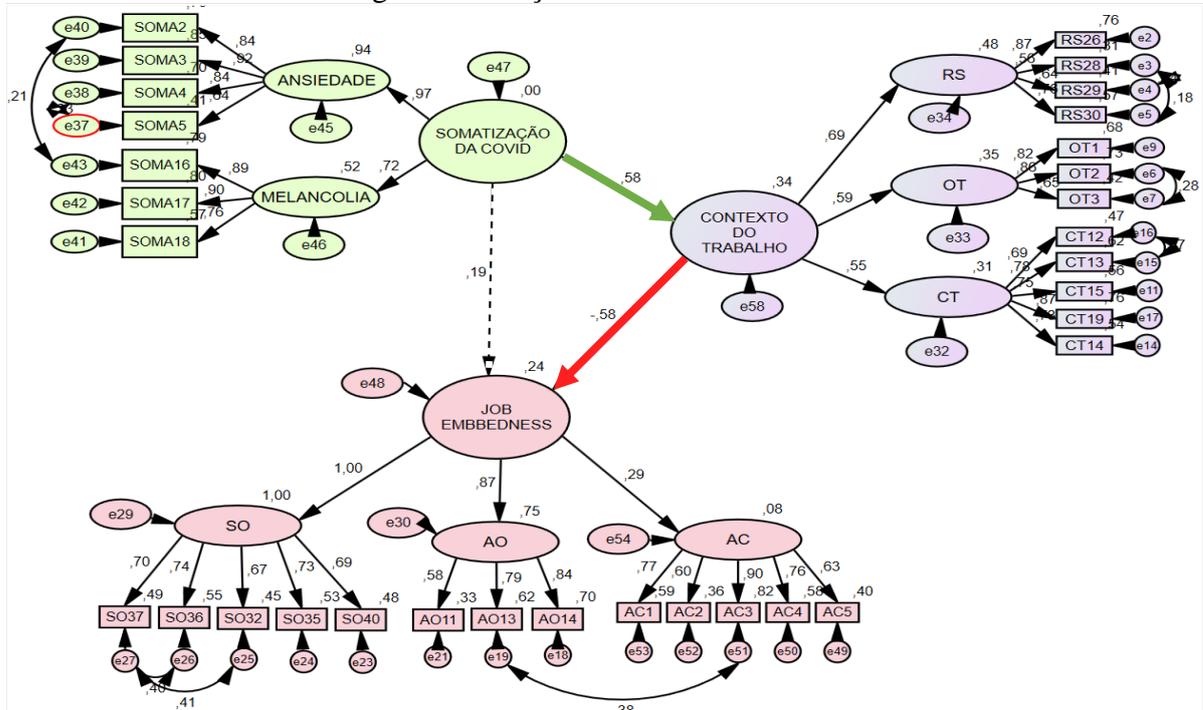
	RS	[RS29] A comunicação entre funcionários é insatisfatória.	0,644	-	-
	RS	[RS28] Falta integração no ambiente de trabalho.	0,559	0,805	0,514
Job Embedness	AC	[AC3] Esta comunidade é uma boa opção para mim.	0,903	-	-
	AC	[AC1] Eu amo o lugar onde moro.	0,769	-	-
	AC	[AC4] Eu considero a comunidade onde eu moro como um lar.	0,759	-	-
	AC	[AC5] A região onde eu moro oferece atividades de lazer que eu gosto.	0,633	-	-
	AC	[AC2] O clima onde eu moro é adequado para mim.	0,599	0,856	0,548
	AO	[AO14] Sinto-me bem com meu crescimento e desenvolvimento profissional.	0,837	-	-
	AO	[AO13] Posso alcançar meus objetivos profissionais trabalhando para esta instituição de ensino superior.	0,788	-	-
	AO	[AO11] Gosto da autoridade e responsabilidade que tenho nesta instituição de ensino superior.	0,575	0,782	0,551
	SO	[SO36] Sou bem recompensado pelo meu nível de desempenho.	0,739	-	-
	SO	[SO35] Minhas oportunidades promocionais são excelentes aqui	0,726	-	-
	SO	[SO37] Os benefícios são bons neste trabalho.	0,699	-	-
	SO	[SO40] As perspectivas de continuar trabalhando nesta instituição de ensino superior são excelentes.	0,691	-	-
	SO	[SO32] Os benefícios neste trabalho são excelentes.	0,669	0,832	0,497
	Somatização	ANSIEDADE	[SOMA3] Sinto-me mais ansioso depois da pandemia.	0,923	-
ANSIEDADE		[SOMA2] Sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia.	0,839	-	-
ANSIEDADE		[SOMA4] A pandemia alterou meu sono.	0,837	-	-
ANSIEDADE		[SOMA5] A pandemia alterou meus hábitos alimentares.	0,637	0,887	0,666
MELANCOLIA		[SOMA17] Sinto-me pessimista devido à pandemia.	0,895	-	-
MELANCOLIA		[SOMA16] Sinto-me mais triste do que de costume devido à pandemia.	0,889	-	-
MELANCOLIA		[SOMA18] Sinto medo constantemente depois da pandemia.	0,757	0,885	0,721

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Atendidos os critérios de validade e confiabilidade, foram analisadas as cargas fatoriais dos indicadores que mais contribuíram para o modelo.

Assim, a figura 5 apresenta o modelo final ajustado, com os respectivos parâmetros:

Figura 5: Relações estruturais estimadas



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A seta verde mostra uma relação significativa e positiva, a seta vermelha demonstra uma relação significativa e negativa, já a seta pontilhada mostra uma relação não significativa entre os construtos.

Para avaliação das hipóteses propostas nesta pesquisa, foram consideradas as magnitudes e significâncias estatísticas dos coeficientes de regressão padronizados estimados para o modelo. Os detalhes dessas relações estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 25: Análise dos Caminhos e Relações Estruturais

Construtos	Dimensões	β	Sig.
Somatização	→ Ansiedade	0,967	(***)
Somatização	→ Melancolia	0,722	(***)
Contexto de Trabalho	→ Relações Socioprofissionais	0,698	(***)
Contexto de Trabalho	→ Organização do Trabalho	0,592	(***)
Contexto de Trabalho	→ Condições de Trabalho	0,552	(***)
<i>Job Embeddedness</i>	→ Sacrifícios com a Organização	0,985	(***)

<i>Job Embeddedness</i>	→	Ajustes com a Organização	0,881	(***)	
<i>Job Embeddedness</i>	→	Ajustes com a Comunidade	0,277	(0,002)	
Relação Estrutural			β	Hipótese	Situação
Somatização	→	Contexto do Trabalho	0,583 (***)	H1	Corroborada
<i>Job Embeddedness</i>	→	Contexto de Trabalho	- 0,582 (0,001)	H2	Corroborada
Somatização	→	<i>Job Embeddedness</i>	0,199 (0,134)	H3	Rejeitada

*** significantes a um nível de significância de 0,01. (ns) não significante

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Analisando-se os construtos e suas dimensões, observa-se que ambas as dimensões da Somatização da COVID-19, Ansiedade e Melancolia, foram significantes e refletem bem o construto, sendo a Ansiedade a dimensão que melhor reflete o construto na amostra pesquisada, com um beta estimado de 0,967. A ansiedade é um fenômeno emocional desagradável que surge como resposta diante da percepção de uma possível ameaça ou risco; resultando em medo, preocupação e estresse, excitação fisiológica, dentre outros (MIELIMAÇA et al., 2017; BROOKS et al., 2020; ÖZDIN; ÖZDIN, 2020).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), a prevalência mundial de Transtorno de Ansiedade (TA) é de 3,6%, o que equivale a cerca de 264 milhões de pessoas. No Brasil, essa taxa é de 9,3%, sendo um dos países mais ansiosos do mundo. Os achados deste estudo podem ser confirmados por Araújo et al. (2020), que constaram que o cenário atual ocasionou ansiedade e depressão nos docentes do ensino superior, devido as consequências fisiológicas negativas do estresse. Ainda, segundo os autores, a solidão vivenciada pelos professores tem um impacto negativo na educação e, por isso, causam dor e sofrimento psicológico.

Em relação ao Contexto de Trabalho, todas as dimensões foram significativas; a dimensão Relações Socioprofissionais se sobressai em relação às dimensões Organização do Trabalho e Condições do Trabalho, talvez pela própria natureza do trabalho docente, compreendido como “uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). Assim, o objeto de trabalho dos professores são os seres individualizados e socializados; o que envolve a interação com os discentes e as relações humanas (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021).

Todavia, estudos anteriores averiguaram que as relações socioprofissionais foram modificadas com o surgimento do trabalho remoto na pandemia, visto que o contato físico foi substituído pelo contato virtual, através de reuniões em plataformas digitais. Além disto, o modelo remoto limita as trocas simbólicas no trabalho, fragilizando os laços entre os indivíduos e a organização, bem como entre os indivíduos e os seus colegas de trabalho (GUEDES et al., 2020).

As dimensões relativas à organização, “Ajustes com a Organização” e “Sacrifícios com a Organização” são as dimensões significativas mais relevantes para o *Job Embeddedness*; embora a dimensão Ajustes com a Comunidade (AC) também seja significativa para o construto, o coeficiente estimado é baixo ($\beta=0,277$). Isso sugere que o grau de *Job Embeddedness* para os docentes do ensino superior é elevado, especificamente no que diz respeito aos “Ajustes com a Organização”, o que implica que os docentes são bem adequados ao cargo e a organização, bem como a comunidade em que vive (AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2013; NG; FELDMAN, 2009; HOLMES; BAGHURST; CHAPMAN, 2013). Há também um alinhamento entre os objetivos e os valores dos docentes com a organização (HALBERSLEBEN; WHEELER, 2014).

Ainda, corroborando com os achados deste estudo, Larkin, Patzelt e Cortella (2021) postulam que se um indivíduo sente que se encaixa na comunidade em que trabalha, pode perceber um sentimento de pertença mais forte, levando a um grau mais alto de JE. Além disto, também se destaca a dimensão “Sacrifícios com a Organização”, sugerindo que os docentes percebem benefícios na IES e que isso influencia na sua decisão de permanecer na IES; portanto, sair do emprego geraria muitas perdas, como por exemplo, facilidade de deslocamento para o trabalho, boas relações, projetos de seus interesses, dentre outros (LEE et al., 2004; NG; FELDMAN, 2009; AMPOLFO; COETZER; POISAT, 2017).

Quanto à verificação das relações estruturais e os testes de hipóteses, a primeira hipótese da pesquisa (H1) versa que: A somatização da COVID-19 afeta o Contexto de Trabalho dos docentes do ensino superior. Esta relação foi comprovada por meio do modelo com significância estatística ($p=0,0000$). O coeficiente estimado desta relação foi de 0,583. A interpretação deste resultado é que: a somatização da COVID-19 apresenta grande poder de explicação da variação da insatisfação com o contexto do trabalho em uma relação positiva, e outras palavras, quanto maior a ansiedade e a melancolia do docente, mais insatisfeito estará com o seu contexto de trabalho (relações socioprofissionais, organização do trabalho e condições de trabalho).

Desse modo, percebe-se que a pandemia associada a medidas rigorosas de quarentena e isolamento social tem modificado o contexto de trabalho docente (AKOUR et al., 2020; CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021; TELES; GOMES; VALENTIM, 2021) e influenciado na sua saúde mental (LI et al., 2020; YANG et al., 2020). Ainda, corroborando com este achado, uma pesquisa conduzida pela NEA com docentes dos EUA durante a pandemia da COVID-19, apontou que 28% dos professores acreditam que a pandemia influenciou na sua decisão de se aposentar mais cedo e até mesmo de abandonar a profissão.

A segunda hipótese da pesquisa (H2) afirma que o Contexto de Trabalho afeta o *Job Embeddedness*. Esta relação foi corroborada a um nível de significância de 0,0001. O estimador padronizado desta relação foi negativo, ou seja, um aumento na insatisfação com o contexto do trabalho provoca uma diminuição no JE. Assim, Larkin, Patzelt e Cortella (2021) acreditam que com as transformações ocorridas no setor educacional, é preciso avaliar as maneiras pelas quais os professores se encaixam em seu contexto de trabalho, pois estes ambientes mudaram com os fechamentos das instituições de ensino, o isolamento social e o uso de tecnologias. Portanto, tais mudanças podem ter tido um grande impacto sobre como os docentes percebem sua adequação ao seu ambiente de trabalho.

Essas percepções podem ser ainda mais evidentes se os docentes enxergam que sua adequação ao trabalho apresenta divergências anteriormente desconhecidas na sua cultura ou visão de mundo. Assim, o trabalho reflete de forma positiva ou negativa na vida do indivíduo, a depender da forma de organização do trabalho e das relações existentes (FERREIRA; MENDES, 2008; CARMO; SILVEIRA, 2013).

Desta forma, a maneira como o indivíduo percebe o seu ambiente de trabalho é determinante para o bem-estar organizacional, bom desempenho e produtividade (CARMO; SILVEIRA, 2013). Como efeito, se o contexto de trabalho docente é precarizado, as teias que prendem os docentes à organização e a comunidade, como os links, ajustes e sacrifícios, podem ser enfraquecidas e o grau de JE declinar.

Por fim, a última hipótese levantada (H3) propõe que a somatização da COVID-19 afeta o *Job Embeddedness* em docentes do ensino superior. Esta relação direta entre os construtos foi rejeitada, uma vez que a relação apresentou significância estatística superior a 0,05 ($p=0,134$).

Considerando que o caminho Somatização da Covid-10 → Contexto do Trabalho → *Job Embeddedness* apresenta relações estatisticamente significantes, verificou-se adicionalmente a análise dos efeitos indiretos e efeitos totais estandardizados. O efeito da

Somatização da COVID-19 sobre o *Job Embeddedness*, mediado pelo Contexto do Trabalho, é de -0,339. Este efeito indireto, ao ser somado ao efeito direto e positivo (0,199) já encontrado, resulta em um efeito total negativo que a Somatização exerce sobre o JE. Isso implica que, devido ao efeito indireto, um incremento de uma unidade na ansiedade e melancolia dos docentes de nível superior provocadas pela pandemia, diminui em 0,140 o desejo de permanecer naquela atividade/função.

Corroborando com estes achados, um estudo conduzido em Portugal demonstrou que o ensino remoto é considerado uma experiência negativa e difícil, que leva ao esgotamento mental dos professores, a exaustão emocional e a desmotivação (SANTOS, 2020). De igual modo, outro estudo realizado no Brasil demonstrou que a ansiedade e a depressão são as duas principais causas de adoecimento mental entre os professores do ensino superior na pandemia (CRUZ et al., 2021).

Outros estudos demonstraram que durante a pandemia da COVID-19, os docentes tornaram-se mais predispostos a abandonarem a sua profissão e até mesmo a se aposentarem mais cedo (NEA, 2021). Esses dados revelam que as mudanças ocorridas devido à pandemia da COVID-19 afetam a saúde mental dos professores (DIBIASE, 2000; ARAÚJO et al., 2020; WANG; WANG, 2020).

4.7 ANÁLISE DE VARIÂNCIA

O último objetivo específico que este estudo se propôs a explicar foi identificar as diferenças na somatização da COVID-19, no Contexto de trabalho e no *Job Embeddedness* em relação às regiões estudadas e aos tipos de vínculos institucionais. Para tanto, foram utilizados os construtos ajustados e validados no modelo estrutural, além de duas formas de agrupamento: o agrupamento por regiões (Nordeste e Sul) e o agrupamento por vínculo institucional (Universidade Pública Federal; Universidade Pública Estadual; Institutos Federais; Universidade Privada; Centro Universitário Privada e Faculdade). A Tabela 26 apresenta as médias dos construtos e suas dimensões em relação às regiões geográficas pesquisadas:

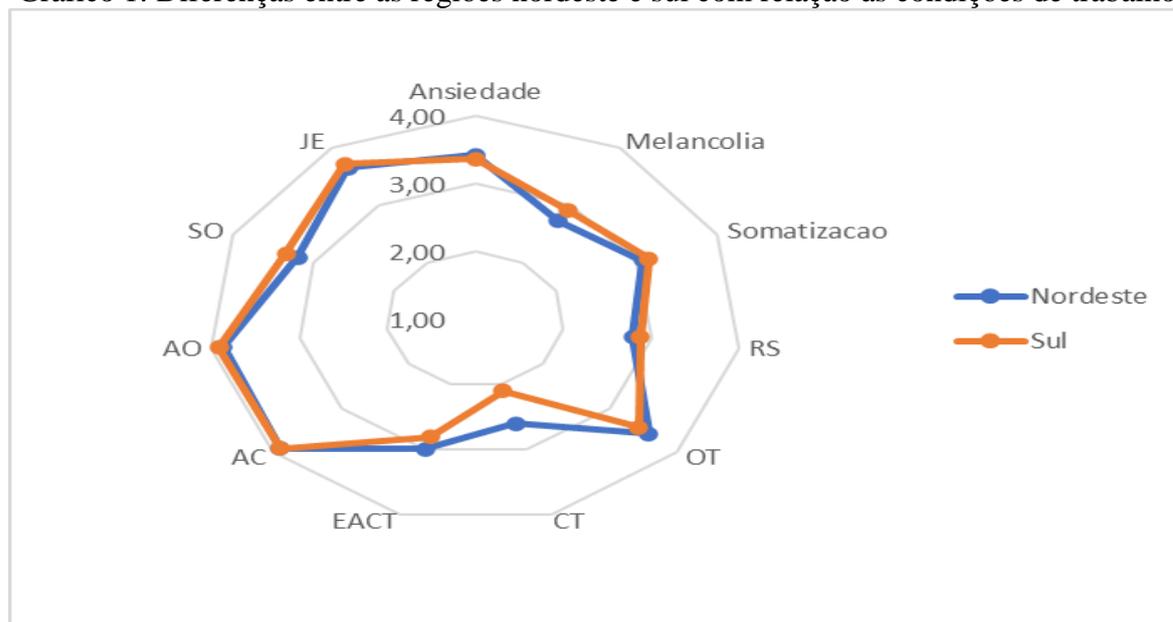
Tabela 26: Médias dos construtos e suas dimensões em relação às regiões estudadas

Itens	Região	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média	Levene (sig.)	Teste T (sig.)
Ansiedade	NE	3,4194	1,24839	0,11211	0,297	0,769695
	S	3,3656	1,32284	0,1479		
Melancolia	NE	2,7285	1,25902	0,11306	0,335	0,281544
	S	2,9208	1,21552	0,1359		
Somatização	NE	3,0739	1,13583	0,102	0,984	0,672519
	S	3,1432	1,15071	0,12865		
RS	NE	2,7964	1,14425	0,10276	0,01	0,563502
	S	2,8813	0,93624	0,10467		
OT	NE	3,5833	1,06146	0,09532	0,982	0,321994
	S	3,4333	1,0412	0,11641		
CT	NE	2,6032	1,0856	0,09749	0,076	0,000827
	S	2,1	0,94721	0,1059		
EACT	NE	2,9943	0,83544	0,07502	0,023	0,079649
	S	2,8049	0,68874	0,077		
AC	NE	3,9065	0,92673	0,08322	0,096	0,991013
	S	3,905	0,8503	0,09507		
AO	NE	3,8656	0,96358	0,08653	0,366	0,697949
	S	3,9167	0,83775	0,09366		
SO	NE	3,1919	1,03481	0,09293	0,075	0,294482
	S	3,3375	0,84709	0,09471		
JE	NE	3,6547	0,75339	0,06766	0,272	0,527701
	S	3,7197	0,65688	0,07344		

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A única diferença estatisticamente significativa em relação às regiões foi as Condições de Trabalho. Ressalva-se que a EACT tem uma conotação negativa, a média do NE sugere que os 124 docentes da região Nordeste têm uma percepção mais negativa das condições de trabalho, do que os 80 docentes pesquisados na região Sul. Esses resultados também podem ser visualizados no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Diferenças entre as regiões nordeste e sul com relação às condições de trabalho



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Embora sejam escassos os estudos que avaliam o contexto de trabalho docente durante a pandemia, verificou-se através do estudo de Saraiva, Nonato e Braga (2021), que a os docentes da região nordeste tinham poucos recursos tecnológicos para realizarem suas aulas quando comparado com os docentes da região sul; podendo-se, assim, inferir uma baixa satisfação dos docentes da região nordeste com as suas condições de trabalho durante a pandemia da covid-19, o que confirma os achados deste estudo.

Para realizar a Análise de Variância dos construtos da pesquisa em relação aos tipos de instituição aos quais os docentes estão vinculados, realizou-se um teste de Levene para testar a homogeneidade das variâncias nos grupos. Os resultados do teste indicaram que os grupos têm desvios padrão que são desiguais, assim utilizou-se a técnica de Welch que é a forma apropriada para comparar médias e variâncias com grupos sem a suposição de que as variâncias são homogêneas. A Tabela 27 ilustra estes resultados.

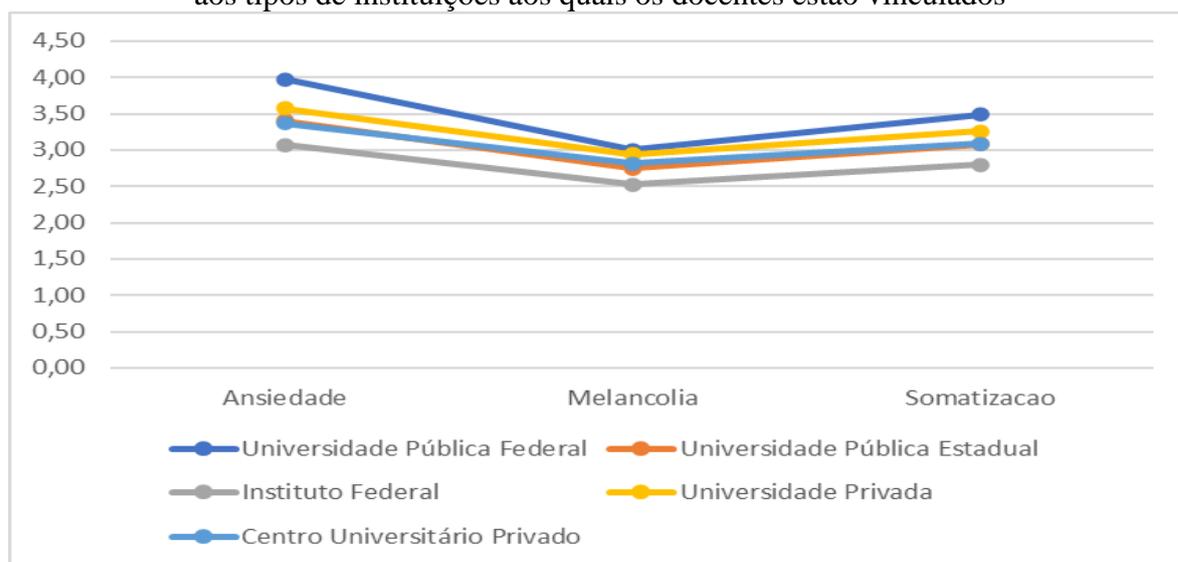
Tabela 27: Médias dos construtos e suas dimensões em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados.

	Universidade Pública Federal	Universidade Pública Estadual	Instituto Federal	Universidade Privada	Centro Universitário Privado	Welch	Sig
Ansiedade	3,97	3,41	3,07	3,58	3,37	0,899	0,475
Melancolia	3,00	2,75	2,52	2,94	2,82	0,503	0,734
Somatização	3,49	3,08	2,80	3,26	3,09	0,813	0,525

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Com relação a Somatização da COVID-19, percebe-se que não há diferenças significativas entre os grupos ($\text{sig} > 0,05$). Os resultados também podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Diferenças entre a Ansiedade, Melancolia e Somatização da COVID-19 em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A análise do Teste *Games-Howell*, que compara todos os pares de grupos possíveis dentro dos grupos possíveis, indicou que em relação às Relações Socioprofissionais, destacasse a baixa insatisfação dos docentes das Universidades Privadas; e no que se refere às Condições de Trabalho, os docentes das Universidades Públicas Federais são os menos insatisfeitos.

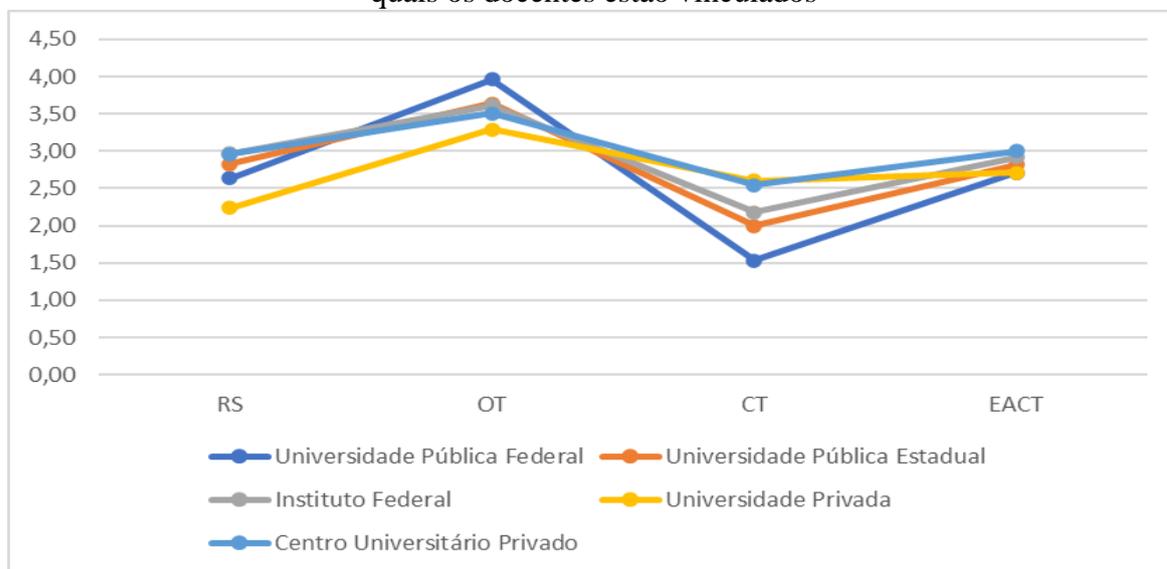
Tabela 28: Médias do RS, OT, CT e EACT em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados.

	Universidade Pública Federal	Universidade Pública Estadual	Instituto Federal	Universidade Privada	Centro Universitário Privado	Welch	Sig
RS	2,64	2,82	2,96	2,24	2,96	3,406	0,018
OT	3,96	3,64	3,62	3,29	3,51	0,625	0,648
CT	1,53	2	2,18	2,61	2,54	7,898	0
EACT	2,71	2,82	2,92	2,71	3	1,103	0,37

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Conforme pode ser observado na tabela acima, há diferença estatisticamente significativa em CT e RS. Os resultados também são ilustrados no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Diferenças entre o RS, OT, CT e EACT em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Corroborando com estes achados, Petroski (2005) constatou que os docentes de instituições de ensino públicas têm baixa satisfação com as suas condições de trabalho, devido a elementos como jornada de trabalho, carga de trabalho, espaço físico e materiais e equipamentos adequados. Ainda, segundo o estudo, os docentes de instituições de ensino públicas que se envolvem assiduamente com as atividades de ensino, pesquisa e extensão e com a pós-graduação, têm uma menor percepção de satisfação com o contexto de trabalho. Outro estudo, cujo objetivo consistia em identificar os fatores críticos do contexto laboral dos docentes do ensino superior público associados a riscos à saúde mental, identificou que o contexto de trabalho docente foi avaliado como crítico, com as condições de trabalho consideradas precárias e insuficientes (TUNDIS; MONTEIRO, 2018).

Ainda, confirmando os achados desta pesquisa acerca da baixa satisfação dos docentes de instituições de ensino privadas com a dimensão Relação Socioprofissionais, Maciel (2009) averiguou que a maioria dos problemas que preocupa os professores no seu contexto de trabalho está relacionada com a qualidade das suas relações pessoais. Potgieter, Coetzee e Ferreira (2018), afirmam que boas relações no local de trabalho levam a maior satisfação e retenção organizacional.

Acerca da tabela 29, os Ajustes com a Organização dos docentes das IES estaduais diferem estatisticamente dos demais grupos; já com relação aos Sacrifícios com a Organização, os docentes das IES estaduais apresentam baixo grau, diferente dos docentes dos centros universitários e universidades privadas, que demonstraram um alto grau com relação a esta mesma dimensão.

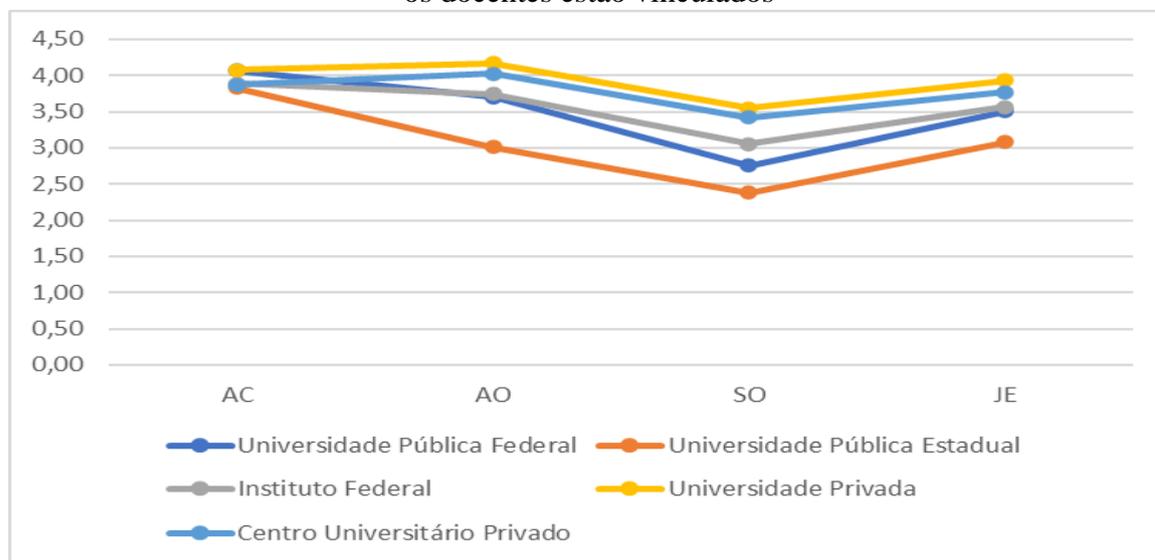
Tabela 29: Médias do AC, AO, SO e JE em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados

	Universidade Pública Federal	Universidade Pública Estadual	Instituto Federal	Universidade Privada	Centro Universitário Privado	Welch	Sig
AC	4,07	3,83	3,89	4,08	3,87	0,376	0,824
AO	3,7	3,01	3,75	4,17	4,03	5,248	0,002
SO	2,76	2,38	3,06	3,54	3,42	6,093	0,001
JE	3,51	3,08	3,56	3,93	3,77	4,221	0,007

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O gráfico 4 também sintetiza os resultados acima citados.

Gráfico 4: Diferenças entre o AC, AO, SO e JE em relação aos tipos de instituições aos quais os docentes estão vinculados



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

De uma forma geral, o grau de JE dos docentes das instituições estaduais é baixo em relação aos docentes dos centros universitários e universidades privadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi mensurar os sintomas psicológicos vivenciados pelos professores durante o período de isolamento social no qual exerceram suas atividades profissionais remotamente, a fim de compreender se estes sintomas afetam o seu contexto de trabalho, bem como o seu grau de JE. Assim, pode-se afirmar que o objetivo do estudo foi atingido através de uma pesquisa empírica com as profissionais docentes supracitados.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi buscar medir o grau de JE em docentes do nível superior das regiões nordeste e sul do Brasil. Assim, o resultado obtido conclui que, de modo geral, o JE dos docentes das instituições estaduais é baixo em relação aos docentes dos centros universitários e universidades privadas.

O segundo objetivo específico consistiu em mensurar a percepção de contexto de trabalho dos docentes do nível superior nas regiões nordeste e sul do Brasil. Desta forma, os achados revelam que a única diferença estatisticamente significativa encontrada foi no que se refere as Condições de Trabalho, sendo que os docentes da região Nordeste têm uma percepção mais negativa das condições de trabalho, do que os docentes da região Sul.

O terceiro objetivo específico consiste mensurar o grau de somatização da COVID-19 nos docentes do nível superior nas regiões nordeste e sul do Brasil, e tem-se que não há diferenças significativas entre os grupos.

Por fim, o quarto objetivo específico busca identificar as diferenças na somatização da COVID-19, no Contexto de trabalho e no *Job Embeddedness* em relação às regiões estudadas e aos tipos de vínculos institucionais. A partir dos achados, tem-se que a Somatização exerce um efeito negativo sobre o JE, podendo-se concluir que a partir da ansiedade e melancolia gerados pela pandemia, os docentes apresentam menor desejo de permanecer naquela atividade/função.

Além disso, com relação a somatização da COVID-19, tem-se que quanto maior a ansiedade e a melancolia do docente, mais insatisfeito estará com o seu contexto de trabalho (relações socioprofissionais, organização do trabalho e condições de trabalho). Vale destacar que não houve associação significativa ao relacionar a somatização da COVID-19 com o JE. No que se associa a relação entre Contexto de Trabalho e JE, os resultados evidenciaram que um aumento na insatisfação com o contexto do trabalho provoca uma diminuição no JE.

Destacando-se a relevância gerencial da pesquisa, recomenda-se que as organizações (IES) adotem condições de trabalho exequíveis para os docentes dentro no modal remoto e

presencial. É primordial o emprego de práticas que preconizem o mantimento da saúde das profissionais, adotando estratégias que possam mitigar o surgimento de adoecimentos físicos e mentais, buscando assegurar o bem-estar laboral, e o mantimento da eficácia e eficiência na execução das atividades, além reduzir possíveis questões de rotatividade organizacional.

As contribuições teóricas são evidenciadas a partir da perspectiva da originalidade, atualidade e rigor metodológico, contribuindo, portanto, para a geração de conhecimento cumulativo na área debatida. Assim, este estudo possui uma base relevante de dados capaz de subsidiar investigações futuras.

Por fim, para fins de recomendações sociais, propõe-se que haja reflexões associadas as condições de trabalho docente e o reflexo disso na qualidade do ensino superior gerada. Faz-se necessário considerar a tendência pós pandemia, na qual visa adotar um caráter híbrido, mantendo parte de suas atividades de ensino no remoto.

Como limitações desta pesquisa, destaca-se a dificuldade para coleta de dados, e obtenção de uma amostra válida. Entende-se que o período pandêmico potencializou as restrições, tendo em vista a impossibilidade de contato presencial, exigindo, portanto, que toda coleta fosse depreendida de modo virtual.

Apesar deste estudo ter atendido aos objetivos pretendidos, recomenda-se que sejam realizadas novas investigações teórico-empíricas. A princípio, pode-se inferir que estudos futuros adotem outro delineamento epistemológico, como o interpretativo, mensurando, qualitativamente indivíduos a fim de se aprofundar na temática sob outro viés. Finalmente, espera-se que este estudo possa ser visualizado como uma porta para pesquisadores da área encontrar novos *gaps* de pesquisa, e possa assim, realizar incursões empíricas dentro de outras realidades laborais.

REFERÊNCIAS

ABODUNRIN, O.; OLOYE, G.; ADESOLA, B. Coronavirus pandemic and its implication on global economy. **International journal of arts, languages and business studies**, v. 4, p.13-23 2020.

ADNAN, M.; ANWAR, K. Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. **Online Submission**, v. 2, n. 1, p. 45-51, 2020.

AKOUR, A.; AL-TAMMEMI, A. B.; BARAKAT, M.; FAKHOURI, H. N.; MALKAWI, A.; MUSLEH, G. The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: a cross-sectional study in Jordan. **The American journal of tropical medicine and hygiene**, v. 103, n. 6, p. 2391, 2020.

AL-GHAZALI, B. M. Transformational leadership, career adaptability, *Job Embeddedness* and perceived career success: a serial mediation model. **Leadership & Organization Development Journal**, 2020.

ALLEN, D. G. Do organizational socialization tactics influence newcomer embeddedness and turnover?. **Journal of management**, v. 32, n. 2, p. 237-256, 2006.

ALMEIDA, D.; SANTOS, M. A. R. dos.; COSTA, A. F. B. Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública. *In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 2010, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos: ABEPRO, 2010. p. 1-12.

ALVES, R.; LOPES, T.; PRECIOSO, J. Teachers' well-being in times of COVID-19 pandemic: factors that explain professional well-being. **IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation**, n. 15, p. 203-217, 2021.

AMPOFO, T. E.; COETZER, A.; POISAT, P. Relationships between JE and employees' life satisfaction. **Employee Relations**, v. 39, n. 7, 2017. p 951-966.

ANDRADE, M. M.. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação: Noções Práticas**, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARAÚJO, F.J. O.; LIMA, S. L. A.; CIDADE, P. I. M.; NOBRE, C. B.; NETO, M. L. R. Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. **Psychiatry Research**, v. 288, p. 112977, 2020.

BAVEL, J. J. V. et al. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. **Nature Human Behaviour**, v. 4, p. 460-471, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 de dez. 2021.

- BEACH, L. R. **Image theory: Theoretical and empirical foundations**. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 1998.
- BERGDAHL, N.; NOURI, J. COVID-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, p. 1-17, 2020.
- BERGIEL, E. B.; NGUYEN, V. Q.; CLENNEY, B. F.; TAYLOR, G. S. Human resource practices, *Job Embeddedness* and intention to quit. **Management Research News**, v. 32, n. 3, p. 205-219, 2009.
- BENTLER, P. M.; CHOU, C-P. Practical issues in structural modeling. **Sociological Methods & Research**, v. 16, p. 78-117, 1987.
- BILICH, F.; SILVA, R.; RAMOS, P. Análise de flexibilidade em economia da informação: modelagem de equações estruturais. **JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 3, n. 2, p. 93-122, 2006.
- BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020.
- BURTON, J. P.; HOLTOM, B. C.; SABLINSKI, C. J.; MITCHELL, T. R.; LEE, T. W. The buffering effects of *Job Embeddedness* on negative shocks. **Journal of Vocational Behavior**, v. 76, n. 1, p. 42-51, 2010.
- BURTON, J.; HOLTOM, B.; SABLINSKI, C.; MITCHELL, T.; LEE, T. The buffering effects of *Job Embeddedness* on negative shocks. **Journal of Vocational Behavior**, v. 76, n. 1, p. 42-51, 2010.
- CALDERÓN, A.; SCANLON, D.; MACPHAIL, A.; MOODY, B. An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-16, 2020.
- CAMPOS, Juliana Faria; DAVID, Helena Scherlowski Leal. Work context assessment in intensive therapy units from the perspective of work psychodynamics. **Rev Esc Enferm USP**, v. 45, n. 2, p. 363-8, 2011.
- CANDAN, H. A research on the relationship between JEwith performance and burnout of academicians in Turkey. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 18, 2016. p. 68-80.
- CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. **Seminário de pesquisa em educação da Região Sul**, v. 9, p. 1-16, 2012.
- CARMO, S. M.; SILVEIRA, A. D. Contexto de trabalho: um estudo de caso no setor de cobrança da empresa Prati Donaduzzi da cidade de Toledo/PR. In: CONTE, O. A (org.). *Gestão de Pessoas: Produções Científicas*. 1 ed. Paraná: Fasul, 2013, p. 13-27. Disponível em: <http://fagcoc.com.br/editora-fasul/e-books/livro31.pdf#page=20>. Acesos em: 21 jun. 2020.

- CARNEIRO, L. A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D. N. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p.1-18, 2020.
- CHARLIER, S. D.; GUAY, R. P.; ZIMMERMAN, R. D. Plugged in or disconnected? A model of the effects of technological factors on employee *Job Embeddedness*. **Human Resource Management**, v. 55, n. 1, 2016. p. 109-126.
- CHENG, C. A longitudinal study of newcomer *Job Embeddedness* and sales outcomes for life insurance salespersons. **Journal of Business Research**, v. 67, n. 7, p. 1430-1438, 2014.
- CHRISTIAN, D. D.; MCCARTY, D. L.; BROWN, C. L. Experiential Education during the COVID-19 Pandemic: A Reflective Process. **Journal of Constructivist Psychology**, p. 1-14, 2020.
- CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração online**, v. 1, n. 1, p. 25, 2000.
- COHEN, A. An examination of the relationships between work commitment and nonwork domains. **Human Relations**, v. 48, n.3, p. 239– 263, 1995.
- COELHO, C. L. S.; ÁVILA, L. A. CONTROVÉRSIAS SOBRE A SOMATIZAÇÃO. **Archives of clinical psychiatry**, v. 34, p. 278-284, 2007.
- COSTA, A. Z. J.; NETO, P. J. Organitelling: uma proposta de utilização das TICs na comunicação interna C&S. **Revista de Pós-Graduação em Comunicação Social**, v.. 39, n. 2, p. 259-284, 2017.
- COSTA, F. P.; SILVA, M. M. P.; BESSA, V. T. P.; CALDAS, I. F. P. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf. Acesso em 22 de Out. 2021.
- CORREA, S. M. M. A inovação educacional na época do Coronavírus. **Salutem Scientia Spiritus (Online)**, v. 6, n. 1, 2020.
- CROSSLEY, C. D.; BENNETT, R. J.; JEX, S. M.; BURNFIELD, J. L. Development of a global measure of *Job Embeddedness* and integration into a traditional model of voluntary turnover. **Journal of applied Psychology**, v. 92, n. 4, p. 1031-1042, 2007.
- CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C.; WELTER, M.; GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 4, 2010.
- CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. V. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DANIEL, J. Educação e a pandemia COVID-19. **Perspectivas**, v. 49, n. 1, p. 91-96, 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction: The discipline and practice of qualitative research**. In: _____; _____ (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1 – 32.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement. **Education policy analysis archives**, v. 8, p. 1, 2000.

DELIZA, R.; ROSENTHAL, A.; COSTA, M. C. da. Tradução e Validação para a língua portuguesa de questionário utilizado em estudos de consumidor. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 43-48, 2003.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/DIRE%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O/PORTARIA_N%C2%BA_544_DE_16_DE_JUNHO_DE_2020_-_PORTARIA_N%C2%BA_544_DE_16_DE_JUNHO_DE_2020_-_DOU_-_Imprensa_Nacional.PDF. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

DIRICAN, A. H; ERDIL, O. Linking abusive supervision to *Job Embeddedness*: The mediating role of perceived organizational support. **Current Psychology**, p. 1-16, 2020.

DOUGLAS, S. P.; CRAIG, C. S. Collaborative and iterative translation: An alternative approach to back translation. **Journal of International Marketing**, n. 15, v. 1, p.30-43, 2007.

FAGUNDES, B. G, A. M. **Engajamento e o Contexto de Trabalho em uma sala de recuperação**. 2017. 103.p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde, 2017.

FÁVERO, M. L.A. **Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1994, p 149- 177.

FELPS, W.; HEKMAN, D. R.; MITCHELL, T. R.; LEE, T. W.; HARMAN, W. S.; HOLTOM, B. C. Turnover contagion: How coworkers' *Job Embeddedness* and job search behaviors influence quitting. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 3, p. 545-561, 2009.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, p. 1-10, 2020.

FLORES, M. A.; SWENNEN, A. The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 453-456, 2020.

GUEDES, A. P.; ROVEDA, A.; SIMEÃO, C. F. O.; BRUNING, C.; RAGNINI, E. C. S.; ZANIN, F. C.; REGO, J. A. Saúde mental no trabalho em tempos de COVID-19: atuações da psicologia. **Cadernos de psicologia**, n. 1, p. 1-11, 2020. \

GOMES, E. SILVA. **Análise laboral e custo humano no serviço público**. Trabalho de Conclusão de Curso em Enfermagem. 22.p Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, 2005.

HAIR J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. B. W.C. **Multivariate Data Analyss**. Pretince Hall, New Jersey. v. 5, 1998.

HAIR JR. J. F. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009

HAIR JR. J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate data analysis**. 7. ed. New Jersey: Pearson, 2010.

HALBESLEBEN, J. R. B; WHEELER, A. R. The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. **Work & Stress**, v. 22, n. 3, p. 242-256, 2008.

HOLMES, E. S.; SANTOS, S. R.; FARIS, J. A.; COSTA, M. B. S. Burnout syndrome in nurses acting in primary care: an impact on quality of life. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 6, n. 4, p. 1384-1395, 2014.

HOLMES, P.; CHAPMAN, T.; BAGHURST, T. Employee *Job Embeddedness*: Why people stay. **International Journal of Business Management & Economic Research**, v. 4, n. 5, 2013.

HOLTOM, B. C.; MITCHELL, T. R.; LEE, T. W. Increasing human and social capital by applying *Job Embeddedness* theory. **Organizational dynamics**, v. 35, n. 4, p. 316-331, 2006.

HOLTOM, B. C.; MITCHELL, T. R.; LEE, T. W.; EBERLY, M. B. 5 turnover and retention research: a glance at the past, a closer review of the present, and a venture into the future. **Academy of Management annals**, v. 2, n. 1, p. 231-274, 2008.

HOM, P. W.; MITCHELL, T. R.; LEE, T. W.; GRIFFETH, R. W. Reviewing employee turnover: Focusing on proximal withdrawal states and an expanded criterion. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 5, p. 831, 2012.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C, K. B. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020.

HOUSTON, D.; MEYER, L. H.; PAEWAI, S. Carga de trabalho do corpo docente e satisfação no trabalho: expectativas e valores na academia. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 28, n. 1, p.17-30, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pandemia impactou 70% das indústrias. Disponível em:
<https://noticias.portaldaindustria.com.br/entrevistas/pandemia-impactou-70-das-industrias/>
Acesso em 07 de Abr. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Visão geral de conjuntura. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/category/atividade-economica/>. Acesso em 07 de Abr. 2022.

JENA, P. K. Impact of Pandemic COVID-19 on Education in India. **International Journal of Current Research**, v. 12, n. 7, p. 12582-12586, 2020.

JOSHI, A.; VINAY, M.; BHASKAR, P. Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. **Interactive Technology and Smart Education**, v. 18, n.2, 2020.

KAMINSKI, J. Theory applied to informatics-Lewin's change theory. **Canadian Journal of Nursing Informatics**, v. 6, n. 1, p.1-4, 2011.

KARATEPE, M, O. "High performance work practices, work social support and their effects on JE and turnover intentions", **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 25, n. 6, 2017. p. 903-921.

KAUARK, F. da S.; MANHÃES, F. C.; SOUZA, C. H. M. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via litterarum, 2010.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. 3. ed. EUA: Guilford Press, 2011.

KRAMER, A.; KRAMER, K. Z. The potential impact of the COVID-19 pandemic on occupational status, work from home, and occupational mobility. **Journal of Vocational Behavior**, v. 119, p.103442, 2020.

LARKIN, D.; PATZELT, S. P.; CARLETTA, L. Toward a Theory of *Job Embeddedness* in Teacher Retention: Implications for the COVID-19 Pandemic Era. Disponível em:
<https://www.montclair.edu/teaching-and-learning/wp-content/uploads/sites/123/2021/05/AERA-2021-paper%E2%80%9494JE-framework-v06.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2022.

LEE, T. W.; BURCH, T. C.; MITCHELL, T. R. The story of why we stay: A review of *Job Embeddedness*. **Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.**, v. 1, n. 1, p. 199-216, 2014.

LEE, T. W.; MITCHELL, T. R. An alternative approach: The unfolding model of voluntary employee turnover. **Academy of management review**, v. 19, n. 1, p. 51-89, 1994.

LEE, T. W.; MITCHELL, T. R.; SABLYNSKI, C.; BURTON, J.; HOLTOM, B. C. The effects of *Job Embeddedness* on organizational citizenship, job performance, volitional absences, and voluntary turnover. **Academy of management journal**, v. 47, n. 5, p. 711-722, 2004.

Lei 205/2009:

https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_4474/Anexos/ECDU_DL_205_09.pdf

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; FRANCO, S. R. K.; BARCELLOS, P. S. C. C. COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020.

MACIEL, A. M. Desenvolvimento e realização profissional docente: A saúde emocional no processo autoeducativo. In: *Pedagogia universitária: Tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM. 2009, p. 149-62.

MAISSIAT, G. S. et al. Contexto de trabalho, prazer e sofrimento na atenção básica em saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 36, p. 42-49, 2015.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Bookman Editora. 2012.

MALLOL, C. M.; HOLTOM, B. C.; LEE, T. W. *Job Embeddedness* in a culturally diverse environment. **Journal of Business and Psychology**, v. 22, n. 1, p. 35-44, 2007.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARUYAMA, G. M. **Basics of structural equation modeling**. London: Sage Publications, 1998.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1996.

MASETTO, M T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T (Org). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MATTOS, C. A. C.; VIDAL, D. O.; ENDRINGER, D. O.; COSA, N. L.; CORRADI, A. Contexto de trabalho: uma investigação entre professores e técnicos administrativos de uma instituição federal de ensino superior, **Revista de Estudos Sociais**, n. 33, v. 17. p 72, 2015.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Contexto de trabalho. In: Mirlene Maria Matias Siqueira (Org). **Medidas do Comportamento Organizacional. Ferramentas de Diagnóstico e Gestão**. Porto Alegre RS: Artmed, 2008, p. 111-123.

- MIELIMAŁA, M.; RUTKOWSKI, K.; CYRANKA, K.; SOBAŃSKI, J. A.; DEMBIŃSKA, E.; MÜLDNER-NIECKOWSKI, Ł. Trait and state anxiety in patients treated with intensive short-term group psychotherapy for neurotic and personality disorders. **Psychiatr**, v.51, n. 6, 2017.
- MITCHELL, T. R.; HOLTOM, B. C.; LEE, T. W.; SABLINSKI, C.J.; EREZ, M. Why People Stay: Using Job Embeddedness to Predict Voluntary Turnover. **Academy of Management Journal**, v. 44, n 6, p. 1102-1121, 2001.
- MOBLEY, W. H. Turnover: causas, consequências e controle. Porto Alegre; Ortiz, 1992.
- MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Necessidade de Informação e Tecnologia da Informação e Comunicação: Ensaio sobre uso e necessidade de informação para alinhamento estratégico entre TIC e Negócios. **Tecnologias em Projeção**. v.5, n.2, 2014.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION – NEA. Safety Concerns Over COVID-19 Driving Some Educators Out of the Profession. Disponível em: <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/safety-concerns-over-COVID-19-driving-some-educators-out>. Acesso em 22 de Outubro de 2020.
- NG, T. W. H.; FELDMAN, D. C. Occupational embeddedness and job performance. **Journal of Organizational Behavior**, v. 30, n. 7, p. 863-891, 2009.
- NGUYEN, Q, V.; TAYLOR, S.; BERGIEL, E. "Organizational antecedents of *Job Embeddedness*", **Management Research Review**, v. 40, n. 11, 2017. p. 1216-1235.
- NICOLA, M.; ALSAFI, Z.; SOHRABI, C.; KERWAN, A.; AL-JABIR, A.; LOSIFIDIS.; AGHA, M.; AGHA, R. The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. **International journal of surgery**, v. 78, p. 185, 2020.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 13-34, 1995.
- O'BRIEN, W.; ADAMAKIS, M.; O'BRIEN, N.; ONOFRE, M.; MARTINS, J.; DANIA, A.; MAKOPOULOU, K.; NG, F. H. K.; COSTA, J. Implications for european physical education teacher education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 503-522, 2020.
- ÖZDIN, S.; ÖZDIN, B. Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. **International Journal of Social Psychiatry**, v. 66, n. 5, p. 504-511, 2020.
- OLIVEIRA, S. J. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Gestão Administrativa e Operacional da Segurança Pública**. 143 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação e Direitos Humanos na Segurança Pública) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- PETROSKI, E. C. **Qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários**. [Tese de Doutorado em

Engenharia de Produção]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. 2005.

POTGIETER, I. L.; COETZEE, M.; FERREIRA, N. The role of career concerns and workplace friendship in the job embeddedness–retention practices satisfaction link. **Journal of Industrial Psychology**, v. 44, n. 1, p. 1-9, 2018.

QUEZADA, R. L.; TALBOT, C.; QUEZADA-PARKER, K. B. From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 472-483, 2020.

RAPANTA, C.; BOTTURI, L.; GOODYEAR, P.; GUÀRDIA, L.; KOOLE, M. Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. **Postdigital Science and Education**, v. 2, p.923–945, 2020.

RATTEN, V. Coronavirus (COVID-19) and the entrepreneurship education community. **Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy**, 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RINGL, R. W. **The relationship between, Job Embeddedness and work engagement**. Unpublished Master Theses. The Faculty of Department of Psychology San Jose University, 2013.

RINGLE, C. M.; DA SILVA, D.; BIDO, D. S. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *Revista Brasileira de Marketing*, v. 13, n. 2, p. 56-73, 2014.

ROCKWELL, S. K.; SCHAUER, J.; FRITZ, S.; MARX, D. B. Incentives and obstacles influencing higher education faculty and administrators to teach via distance. **Online journal of distance learning administration**, v. 2, n. 3, p. 53, 1999.

ROLDÃO, F. D.; JUNIOR, I. C. C.; SCHWARZ, J. C.; CAMARGO, D. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FARIA, P. M. F.; CARMAGO, D.; VERÂNCIO, A. C. L. (org.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 41-60.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237-243, 2021.

SANTOS, H. M. R. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Praxis educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020.

SCHNEIDER, R. P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Edições, 1993.

SARAIVA, A. M. A.; NONATO, B. F.; BRAGA, D. S. Trabalho docente na pandemia: uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 302-317, 2021.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/rn/sebraeaz/estudos-e-pesquisas,bc7c9aca093f3510VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em: 17 Fev. 2018.

SEPULVEDA-ESCOBAR, P.; MORRISON, A. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 587-607, 2020.

SHAH, I. A. et al. Factors Affecting Staff Turnover of Young Academics: *Job Embeddedness* and Creative Work Performance in Higher Academic Institutions. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

SHAW, K.. Colleges expand VPN capacity, conferencing to answer COVID-19. **Network World**, v. 2, 2020.

SILVA, M. F. S. Comportamento organizacional: a rotatividade de pessoal em foco. **Revista de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 59-70, 2002.

SILVA, R. S. **A percepção dos servidores acerca do contexto de trabalho no âmbito do instituto federal da Paraíba**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Guarabira, 2017.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

SOUZA, J. C.; PINTO, F. R.; ARAÚJO, A. P. **Síndrome de burnout e resiliência humana na atividade docente superior: existe correlação significativa entre esses dois constructos?** Novas edições acadêmicas, 2017.

SUN, TAO.; ZHAO, X. W.; YANG, L. B.; FAN, L. H. The impact of psychological capital on *Job Embeddedness* and job performance among nurses: a structural equation approach. **Journal of advanced nursing**, v. 68, n. 1, p. 69-79, 2012.

TELES, N.; GOMES, T.; VALENTIM, F. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, 2021. p. 1-24.

TREVOR, C. O.; NYBERG, A. J. Keeping your headcount when all about you are losing theirs: Downsizing, voluntary turnover rates, and the moderating role of HR practices. **Academy of Management Journal**, v. 51, n. 2, p. 259-276, 2008.

TORRES, A. C. M.; ALVES, L. R. G; COSTA, A. C. N. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. **Scielo preprint**, 2020.

TOSTES, M. V. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em debate**, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018.

TUNDIS, A. G. O.; MONTEIRO, J. K. Ensino superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública. **Psicologia da Educação**, n. 46, 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL – UNESCO. 2020. Scientific and Cultural Organization. Education: From disruption to recovery. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 24 de Setembro de 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIDYA, C. T.; PRABHEESH, K. P. Implications of COVID-19 pandemic on the global trade networks. **Emerging Markets Finance and Trade**, v. 56, n. 10, p. 2408-2421, 2020.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Orgs.) **Pandemias e pandemônio no Brasil**, São Paulo: Tirant lo Blonch, 2020, p. 261-278.

ZHANG, M.; FRIED, D. D.; GRIFFETH, R. W. A review of *Job Embeddedness*: Conceptual, measurement issues, and directions for future research. **Human Resource management review**, v. 22, n. 3, p. 220-231, 2012.

ZONATO, R. J.; PAVAN, A. C. N.; NARDI, A. O impacto da tecnologia na gestão de recursos humanos, **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, v.5, n.5, p.104-117, 2018.

YANG, Y.; LI, W.; ZHANG, Q.; ZHANG, L.; CHEUNG, T.; XIANG, Y. T. Mental health services for older adults in China during the COVID-19 outbreak. **The Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 4, p. e19, 2020.

WANG, J.; WANG, Z. Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) Analysis of China's Prevention and Control Strategy for the COVID-19 Epidemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 7, p. 2235, 2020

WATSON, J. M.; OLSON-BUCHANAN, J. Using *Job Embeddedness* to Explain New Teacher Retention. **Education Leadership Review**, v. 17, n. 1, p. 1-16, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. (2017). Depression and other common mental disorders: global health estimates. Geneva: WHO. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

1 - Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho – EACT (MENDES, 2007).

Orientações para responder as questões sobre contexto de trabalho:

- 1 = Discordo Totalmente
- 2 = Discordo Pouco
- 3 = Não tenho opinião a respeito
- 4 = Concordo Pouco
- 5 = Concordo Totalmente

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DE TRABALHO - EACT	1	2	3	4	5
1 - O ritmo de trabalho é excessivo					
2 - As tarefas são cumpridas com pressão de prazos					
3 - Existe forte cobrança por resultado					
4 - As normas para execução das tarefas são rígidas					
5 - Existe fiscalização por desempenho					
6 - O número de pessoas é insuficiente para realizar a tarefa					
7 - Os resultados esperados estão fora da realidade					
8 - Existe divisão entre quem planeja e quem executa					
9 - As tarefas são repetitivas					
10 - Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho					
11 - As tarefas executadas sofrem descontinuidade					
12 - As condições de trabalho são precárias					
13 - O ambiente físico é desconfortável					
14 - Existe muito barulho no ambiente de trabalho					
15 - O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado					
16 - Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realização das tarefas					
17 - O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas					
18 - Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários					
19 - O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado					
20 - As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas					
21 - O material de consumo é insuficiente					
22 - As tarefas não estão claramente definidas					
23 - A autonomia é inexistente					
24 - A distribuição das tarefas é injusta					
25 - Os funcionários são excluídos das decisões					

26 - Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados					
27 - Existem disputas profissionais no local de trabalho					
28 - Falta integração no ambiente de trabalho					
29 - A comunicação entre funcionários é insatisfatória					
30 - Falta apoio das chefias para meu desenvolvimento profissional					
31 - As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso					

2 – Original Job Embeddedness Scale (MITCHEL; LEE, 2001).

Adjustment: Community	1	2	3	4	5
1. I love the place I live.					
2. I am compatible with the climate I live.					
3. This community is a good option for me.					
4. I consider the community where I live as a home.					
5. The área where I live offers the leisure options I like.					
Adjustment: Organization					
1. I like the members of my workgroup.					
2. My co-workers look like me.					
3. My work uses my skills and talents appropriately.					
4. I feel like a good option for this company.					
5. The company's culture matches with me.					
6. I like the authority and responsibility I have in this company.					
7. My values are compatible with the organization's values.					
8. I can achieve my professional goals working for this company.					
9. I feel good about my professional growth and development.					
Links: Community					
1. Are you currently married?					
2. If so, does your partner work outside home?					
3. Is the house you live yours?					
4. My family roots are in this community.					
5. How many relatives live nearby?					
6. How many of your close friends live near you?					
Links: Organization					
1. How long have you been in your current position?					
2. How long have you worked for this company?					
3. How long have you been working in this field?					
4. How many co-workers do you interact with frequently?					
5. How many co-workers depend on you a lot?					
6. How many teams are you on?					
7. How many workgroups are you in?					
Sacrifice: Community					
1. To leave this community would be very difficult.					
2. People respect me a lot in my community.					

3. My neighbourhood is safe.					
Sacrifice: Organization					
1. In this job, I have freedom enough to decide how to pursue my goals.					
2. The prerequisites in this job are amazing.					
3. I feel that people at work have a great respect for me.					
4. I would sacrifice myself a lot if I quit this job.					
5. My chances of promotion are excellent here.					
6. I am very well rewarded for my level of performance.					
7. The benefits of this job are good.					
8. The health plans offered by this company are excellent.					
9. The retirement benefits provided by this organization are excellent.					
10. The prospects for continuing to work at this company are excellent.					

3 – Escala de *Job Embeddedness* traduzida e validada a realidade brasileira (MITCHEL; LEE, 2001)

Para responder as questões abaixo, é necessário que o entrevistado se posicione de acordo com o grau de concordância com as afirmativas. 1 significa que o entrevistado discorda plenamente com a afirmativa e 5 significa que o entrevistado concorda plenamente com a afirmativa.

Ajuste: Comunidade	1	2	3	4	5
1. Eu amo o lugar onde moro.					
2. Eu sou compatível com o clima onde moro					
3. Esta comunidade é uma boa opção para mim.					
4. Eu considero a comunidade onde moro como um lar.					
5. A área onde moro oferece as opções de lazer que eu gosto.					
Ajuste: Organização					
1. Eu gosto dos membros do meu grupo de trabalho.					
2. Meus colegas de trabalho se parecem comigo.					
3. Meu trabalho usa minhas habilidades e talentos de forma apropriada.					
4. Sinto-me como uma boa opção para esta empresa.					
5. A cultura da empresa combina comigo.					
6. Gosto da autoridade e da responsabilidade que tenho nesta empresa.					
7. Meus valores são compatíveis com os valores da organização.					
8. Posso alcançar meus objetivos profissionais ao trabalhar para esta organização.					
9. Sinto-me bem em relação ao meu crescimento e desenvolvimento profissionais.					
Vínculos: Comunidade					
1. Você é casado atualmente?					

2. Em caso afirmativo, seu cônjuge trabalha fora?						
3. A casa onde você mora é de propriedade sua?						
4. Minhas raízes familiares estão nesta comunidade.						
5. Quantos parentes moram nas proximidades?						
6. Quantos dos seus amigos próximos moram perto de você?						
Vínculos: Organização						
1. Há quanto tempo você está no seu atual cargo?						
2. Há quanto tempo você trabalha para esta empresa?						
3. Há quanto tempo você trabalha neste ramo?						
4. Com quantos colegas de trabalho você interage com frequência?						
5. Quantos colegas de trabalho dependem bastante de você?						
6. Você está em quantas equipes?						
7. Você está em quantos grupos de trabalho?						
Sacrifício: Comunidade						
1. Deixar esta comunidade seria muito difícil.						
2. As pessoas me respeitam bastante na minha comunidade.						
3. Meu bairro é seguro.						
Sacrifício: Organização						
1. Tenho muita liberdade neste emprego para decidir como buscar minhas metas.						
2. Os pré-requisitos neste emprego são incríveis.						
3. Sinto que as pessoas no trabalho têm grande respeito por mim.						
4. Eu me sacrificaria bastante se saísse deste emprego.						
5. Minhas chances de promoção são excelentes aqui.						
6. Sou muito bem compensado pelo meu nível de desempenho.						
7. Os benefícios deste trabalho são bons.						
8. Os planos de saúde oferecidos por esta organização são excelentes.						
9. Os benefícios de aposentadoria fornecidos por esta organização são excelentes.						
10. As perspectivas de continuar trabalhando nesta empresa são excelentes.						

ANEXOS

1 - Escala da Somatização da COVID-19

Leia as questões a seguir e assinale a afirmativa de acordo com o seu grau de concordância, onde: 1 indica que o entrevistado discorda totalmente com a afirmativa e 5 indica que o entrevistado concorda totalmente com a afirmativa.

1. A pandemia me deixou preocupado com a minha situação financeira.
2. Sinto-me mais estressado hoje do que antes da pandemia.
3. Sinto-me mais ansioso depois da pandemia.
4. A pandemia alterou o meu sono.
5. A pandemia alterou os meus hábitos alimentares.
6. Sinto-me mais cansado devido ao aumento da minha carga de trabalho.
7. Perdi o prazer pelas coisas que eu costumava fazer antes da pandemia.
- 8. Sinto-me de bem comigo mesmo da mesma forma como me sentia antes da pandemia.**
9. Sinto-me mais cansado do que o de costume devido às mudanças na minha rotina durante a pandemia.
10. Choro constantemente depois da pandemia.
- 11. Sinto-me mais entusiasmado depois da pandemia.**
12. Sinto-me angustiado devido à pandemia.
13. Tenho pouca energia para fazer as minhas atividades se comparado com antes da pandemia.
14. Sinto-me mais irritado com as mudanças que ocorreram na minha rotina devido à pandemia.
15. Sinto-me menos concentrado depois da pandemia.
16. Sinto-me mais triste do que de costume devido à pandemia.
17. Sinto-me pessimista devido à pandemia.
18. Sinto medo constantemente depois da pandemia.

2 - Efeito total, efeito direto e efeitos indiretos dos construtos e das suas dimensões referentes a modelagem de equações estruturais.

Tabela 1 – Total Effects (Group number 1 – Default model)

	SOMATIZ	CONT_TRAB	JE	AC	MELANCOLIA	ANSIEDADE	SO	AO	OT	CT	RS
CONT_TRAB	0,313	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JE	-0,095	-0,734	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AC	-0,029	-0,223	0,304	0	0	0	0	0	0	0	0

MELANCOLIA	0,661	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANSIEDADE	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO	-0,095	-0,734	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AO	-0,061	-0,47	0,641	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OT	0,313	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CT	0,239	0,764	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	0,405	1,294	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 2 - Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	SOMATIZ	CONT_TRAB	JE	AC	MELANCOLIA	ANSIEDADE	SO	AO	OT	CT	RS
CONT_TRAB	0,583	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JE	-0,14	-0,582	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AC	-0,039	-0,161	0,277	0	0	0	0	0	0	0	0
MELANCOLIA	0,722	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANSIEDADE	0,967	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO	-0,138	-0,573	0,985	0	0	0	0	0	0	0	0
AO	-0,123	-0,513	0,881	0	0	0	0	0	0	0	0
OT	0,345	0,592	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CT	0,322	0,552	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	0,407	0,698	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 3 - Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	SOMATIZ	CONT_TRAB	JE	AC	MELANCOLIA	ANSIEDADE	SO	AO	OT	CT	RS
CONT_TRAB	0,313	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JE	0,135	-0,734	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AC	0	0	0,304	0	0	0	0	0	0	0	0
MELANCOLIA	0,661	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANSIEDADE	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
AO	0	0	0,641	0	0	0	0	0	0	0	0
OT	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CT	0	0,764	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	0	1,294	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 4 – Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	SOMATIZ	CONT_TRAB	JE	AC	MELANCOLIA	ANSIEDADE	SO	AO	OT	CT	RS
CONT_TRAB	0,583	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

JE	0,199	-0,582	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AC	0	0	0,277	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MELANCOLIA	0,722	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANSIEDADE	0,967	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO	0	0	0,985	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AO	0	0	0,881	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OT	0	0,592	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CT	0	0,552	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	0	0,698	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 5 – Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	SOMATIZ	CONT_TRAB	JE	AC	MELANCOLIA	ANSIEDADE	SO	AO	OT	CT	RS
CONT_TRAB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JE	-0,23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AC	-0,029	-0,223	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MELANCOLIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANSIEDADE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO	-0,095	-0,734	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AO	-0,061	-0,47	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OT	0,313	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CT	0,239	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	0,405	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Tabela 6 - Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	SOMATIZ	CONT_TRAB	JE	AC	MELANCOLIA	ANSIEDADE	SO	AO	OT	CT	RS
CONT_TRAB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JE	-0,339	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AC	-0,039	-0,161	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MELANCOLIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANSIEDADE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SO	-0,138	-0,573	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AO	-0,123	-0,513	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OT	0,345	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CT	0,322	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	0,407	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).