

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA

VITÓRIA LISSA MENDES ROCHA

**FATORES ASSOCIADOS À SATISFAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL: uma análise multinível a partir dos microdados do Saeb 2023**

Juiz de Fora
2026

VITÓRIA LISSA MENDES ROCHA

**FATORES ASSOCIADOS À SATISFAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL: uma análise multinível a partir dos microdados do Saeb 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Economia Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira

Juiz de Fora

2026

Vitória Lissa Mendes Rocha

FATORES ASSOCIADOS À SATISFAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: uma análise multinível a partir dos microdados do Saeb 2023

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Economia Aplicada. Área de concentração: Economia.

Aprovada em 31 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcel de Toledo Vieira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr.ª Flaviane Souza Santiago

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Pedro Luis do Nascimento Silva

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Juiz de Fora, 30/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Marcel de Toledo Vieira, Professor(a)**, em 01/04/2026, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Luis do Nascimento Silva, Usuário Externo**, em 02/04/2026, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flaviane Souza Santiago, Professor(a)**, em 06/04/2026, às 14:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2925971** e o código CRC **D464D12E**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família, por todo apoio e incentivo que recebi ao longo da vida. Pelos conselhos sussurrados entre abraços e por me dizer que a única coisa que nunca seria plausível de mudança é a presença e a intensidade do amor entre nós.

Ao meu grande amor, João Vítor Santos, por caminhar comigo nos últimos quatro anos, sendo a âncora do meu coração. Quem me incentivou a ir atrás dessa oportunidade, ainda que a distância tenha sido sufocante. Cada passo ao seu lado é como respirar, natural, confortável, seguro e feliz. Na escala do amor, você sabe bem o quanto eu te amo.

Amigos são a pulsação da vida. Os meus são leais, cheios de sonhos e propensos a piadas absurdas. Meus agradecimentos a cada um deles, nomeados ou não. Com Ingrid Mendonça, Matheus Reis e Vitória Ayala, compartilhei horas exaustivas de estudos para a Anpec. As minhas idas à Belo Horizonte e nossos almoços tardios, reclamando dos preços do cuscuz e da falta que uma pamonha faz, são sempre uma festa que anseio.

Às grandes amizades que fiz em Juiz de Fora, vocês foram uma grande e maravilhosa surpresa. Minha turma foi unida, colaborativa e cheia de pessoas inteligentes e generosas, que não deixaram a competitividade do mundo acadêmico consumir as nossas relações. Deixo meu carinho, especialmente, a Thaís Lima e Sinara Anastácio, que me fazem sentir uma falta imensa daqueles dias. Tenho muito orgulho do sucesso de cada um de vocês.

Aos membros docentes e técnicos do PPGE-UFJF, especialmente ao meu orientador, Marcel Vieira, por todo ensinamento e dedicação nesse processo. Seu tato, paciência e diligência, são acompanhados de gentileza que uma orientanda como eu só pode agradecer e torcer para sempre encontrar em todos os professores pelo caminho.

Aos membros do Laboratório de Análise de Microdados (LAM/UFG), que sempre me proporcionaram as maiores e mais incríveis oportunidades, em especial ao professor e amigo, Sandro Monsueto, por me empurrar pela beirada da prancha para ir sozinha a uma cidade desconhecida. Em todas as grandes aventuras há um mago sábio para guiar o iniciante e eu me considero sortuda por tê-lo como mentor da minha.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de pesquisa, sem o qual a realização deste trabalho não seria possível.

RESUMO

Esta dissertação investiga os fatores individuais, institucionais e contextuais associados à satisfação dos professores brasileiros, usando os microdados do Saeb 2023. A pergunta central é: quais características dos docentes, das escolas e do perfil médio das turmas sob sua responsabilidade estão associadas à variação nos níveis de satisfação profissional no magistério brasileiro? Para responder, estima-se um modelo multinível de dois níveis, professor e escola, incorporando variáveis sobre perfil sociodemográfico, vínculo e experiência, índices de clima acadêmico, infraestrutura, segurança escolar e medidas agregadas de turma. A amostra final contempla 177.939 professores da educação básica, com questionários completos, atuantes no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas séries finais do Ensino Médio. Os resultados mostram que a satisfação docente está fortemente associada a fatores individuais, como gênero, raça, experiência e escolaridade. Entre as dimensões institucionais, o clima acadêmico, a infraestrutura e a segurança apresentam as maiores associações positivas. As características agregadas das turmas apresentam variações menos expressivas. A proporção de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) não foi estatisticamente significativa, mas sua inclusão revela possibilidades interpretativas importantes sobre heterogeneidade de associação e necessidade de suporte institucional. O Coeficiente de Correlação Intraclassa (ICC), que mede a proporção da variabilidade total atribuível às diferenças entre escolas, quase nulo indica que a maior parte da variação ocorre no nível individual, justificando intervenções que combinem melhorias estruturais com políticas de reconhecimento, formação e apoio psicossocial ao docente.

Palavras-Chave: Satisfação docente; Saeb 2023; Modelo multinível; Inclusão escolar; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study investigates the individual, institutional, and contextual factors associated with the job satisfaction of Brazilian teachers using microdata from the *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)* 2023 assessment. The central research question is: which characteristics of teachers, schools, and the average profile of the classes under their responsibility are associated with variations in levels of professional satisfaction in Brazilian teaching?

To address this question, a two-level multilevel model (teacher and school) is estimated, incorporating variables related to sociodemographic profile, employment conditions and experience, academic climate indices, infrastructure, school safety, and aggregated classroom measures. The final sample includes 177,939 basic education teachers with complete questionnaires, working in the 5th and 9th grades of Elementary School and in the final years of Upper Secondary Education.

The results show that teacher satisfaction is strongly associated with individual factors such as gender, race, experience, and educational attainment. Among institutional dimensions, academic climate, infrastructure, and school safety present the largest positive effects. Aggregated classroom characteristics show less pronounced effects. The proportion of students with Special Educational Needs (SEN) was not statistically significant; however, its inclusion reveals important interpretative possibilities regarding heterogeneity of association and the need for institutional support.

The Intraclass Correlation Coefficient (ICC), which measures the proportion of total variability attributable to differences between schools, is nearly zero, indicating that most variation occurs at the individual level. This finding supports interventions that combine structural improvements with policies of recognition, professional development, and psychosocial support for teachers.

Keywords: Teacher job satisfaction; Saeb 2023; Multilevel modeling; School inclusion; Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Síntese da revisão de literatura	22
Quadro II – Descrição das variáveis	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas dos docentes sobre satisfação no trabalho.....	34
Tabela 2 – Estatísticas descritivas para variáveis do corpo docente.....	36
Tabela 3 – Estatísticas descritivas para outras variáveis de controle.....	37
Tabela 4 – Características das escolas	38
Tabela 5 – Modelo econométrico.....	39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	12
3. METODOLOGIA.....	25
3.1 Base de dados.....	25
3.2 Estratégia empírica	30
3.3 Construção dos Índices	32
4. RESULTADOS	34
4.1 Estatísticas Descritivas	34
4.2 Resultados Econométricos	38
4.3 Discussão	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma atividade complexa e qualifica habilidades e atribuições multidimensionais, que envolvem experiências e vivências importantes para alunos e professores. O ambiente escolar integra diversas demandas que exigem um esforço físico e emocional, que pode levar ao adoecimento psíquico desses profissionais. Em sua revisão sistemática de literatura sobre a intenção de abandono profissional em professores brasileiros, Kuhn et al. (2024) encontram como principais fatores de risco o baixo salário, a indisciplina e desinteresse dos alunos, a insatisfação com a estrutura do sistema educacional, condições de trabalho inadequadas, desvalorização profissional, sobrecarga, falta de apoio dos pais dos estudantes, falta de possibilidade de crescimento profissional e a falta de tempo livre. A melhoria da qualidade do ambiente de trabalho do professor pode resultar em uma maior dedicação às funções docentes, bem como uma menor rotatividade, atraindo e retendo profissionais mais qualificados (Cardoso e Costa, 2016).

Um aspecto chave na investigação sobre o bem-estar na carreira docente é a satisfação laboral, já que ela representa um indicador da percepção que os indivíduos têm entre aquilo que são as expectativas perante o trabalho e aquilo que são as recompensas intrínsecas ou extrínsecas que efetivamente retiram dessas situações, passível de revelar os sentimentos de realização pessoal e de participação no sistema através do trabalho (Borges e Daniel, 2009). Apesar de não haver uma única definição consolidada, é possível explorar tanto fatores intrínsecos, como a autonomia e aspectos emocionais, quanto fatores extrínsecos, como remuneração, oportunidades de progressão na carreira, reconhecimento, condições materiais de trabalho e relações com outros profissionais. Entre as variáveis de natureza intrínseca, tem-se destacado a realização pessoal e o gosto pela profissão, como fatores que motivam e contribuem para sua satisfação (Trevizani e Marin, 2020).

Baroudi et al. (2022) aponta que em países menos desenvolvidos, quando as necessidades extrínsecas dos professores são atendidas há uma melhora significativa no nível de satisfação no trabalho. No entanto, os fatores intrínsecos possuem maior influência, o que implica que os pesquisadores dediquem uma atenção para aspectos da dimensão pessoal dos docentes, em países de baixo nível socioeconômico, e investiguem outras variáveis que possam ter uma forte relação nesse contexto.

No Brasil, os estudos que tratam desse tema abordam fatores multidimensionais, desde aspectos individuais do professor, de ordem organizacional e institucional, relações interpessoais, clima escolar ou até violência em sala de aula (Costa e Prottis, 2019; Vieira e Pereira Junior, 2020; Poloni, Lopes e Oliveira, 2022; Campos e Palma, 2023). Mesmo que

tenham resultados convergentes e robustos, identificou-se uma lacuna com relação à associação do bem-estar laboral docente e as características de seus alunos e turmas, principalmente em abrangência nacional.

Este trabalho parte da hipótese de que a satisfação docente é multifatorial e resulta da interação entre características individuais, condições institucionais e composição das turmas. Em particular, incorpora como novidade empírica a inclusão da proporção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no conjunto de covariáveis agregadas por turma, uma variável ainda não explorada em análises nacionais de larga escala. Além disso, devido à ausência da informação sobre dependência administrativa nas bases do Saeb 2023, utilizou-se o Nível Socioeconômico (NSE) médio da escola como proxy para capturar parte das diferenças estruturais entre redes.

A presente pesquisa tem como objetivo principal identificar fatores individuais e institucionais associados à satisfação docente na educação básica no Brasil, a partir de uma análise multinível com dados do Saeb 2023. Como objetivos secundários, o estudo busca (a) avaliar o papel das características agregadas das turmas atendidas pelos docentes, explorando sua associação com os níveis de satisfação; e (b) discutir implicações de política pública voltadas à valorização e ao bem-estar do magistério, à luz dos resultados obtidos. Para tanto, são utilizados dados dos questionários do Saeb 2023 integrados nas bases de professores, alunos e escolas; as variáveis de índice institucional foram construídas por Análise Fatorial Exploratória e o modelo foi estimado em estrutura multinível (professores aninhados em escolas), permitindo decompor a variância entre níveis.

A escolha do Saeb 2023 decorre de sua abrangência nacional, riqueza de informações sobre perfil docente e contexto escolar, e da novidade das variáveis de composição das turmas em sua edição mais recente. Cabe destacar que o ciclo 2022–2023 é a edição mais recente do Saeb com dados completos divulgados pelo Inep até o momento de realização deste estudo, garantindo a atualidade dos dados utilizados. A amostra final inclui 177.939 professores com questionários preenchidos integralmente, e considera as etapas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as séries finais do Ensino Médio onde as informações permitiram agregação de indicadores por turma.

Após esta introdução, a seção 2 apresenta a revisão de literatura, apresentando evidências empíricas e fundamentações teóricas sobre satisfação no trabalho docente, capital humano e implicações, além de lacunas que este estudo busca preencher. A seção 3 descreve a base de dados, a construção das variáveis e a estratégia empírica. A seção 4 expõe resultados descritivos e econométricos, seguidos da discussão que relaciona os achados com a literatura.

Finalmente, a seção 5 apresenta as considerações finais, implicações de política pública, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A satisfação no trabalho é um dos fatores mais investigados nos estudos sobre comportamento organizacional. Manifesta-se a partir da avaliação de diversos aspectos que envolvem características pessoais e condições do ambiente de trabalho, podendo ser influenciada pelas percepções de bem-estar e qualidade de vida do trabalhador (Franciosi, Vieira e Both, 2023). A literatura nesta área indica que a satisfação, no contexto dos profissionais da educação, possui grandes implicações para os trabalhadores docentes, elevando a motivação e entusiasmo com o ensino (Poloni, Lopes e Oliveira, 2022; Ferreira *et al*, 2020; Gil-Flores, 2017). Professores satisfeitos são menos suscetíveis ao esgotamento, ansiedade e depressão, além de possuírem melhor percepção de saúde (Lorenzo, 2020; Moraes, Abreu e Assunção, 2023). Além das repercussões para a qualidade da educação como um todo, também há evidências de que alunos de professores que estão satisfeitos com seu trabalho se saem melhor na escola (Purwanto, 2020; Khan, Russain e Zaid, 2022).

Sob a ótica econômica, o trabalho docente pode ser compreendido como um insumo essencial na função de produção educacional, em que os professores representam um componente central do capital humano do setor (Hanushek, 1979; Todd & Wolpin, 2003). A satisfação laboral, nesse sentido, é um indicador relevante de eficiência na utilização desse insumo, uma vez que níveis elevados de insatisfação comprometem tanto a produtividade individual quanto o desempenho coletivo das escolas (Dolton e Marcenaro, 2011). O bem-estar e a satisfação são determinantes indiretos da eficiência produtiva do sistema de ensino, que influenciam a retenção de profissionais qualificados e o uso efetivo do capital humano existente. Em termos práticos, a satisfação no trabalho pode ser vista como uma variável de eficiência organizacional, isto é, uma condição necessária para que o sistema de ensino converta recursos financeiros e humanos em resultados educacionais de qualidade (Hanushek, 1986; Rivkin, Hanushek e Kain, 2005).

Sob a ótica microeconômica, essa relação é coerente com a teoria do capital humano de Becker (1964), segundo a qual o trabalho e o conhecimento acumulado pelos indivíduos são formas de capital que geram retornos produtivos ao longo do tempo. A satisfação no trabalho, ao aumentar o engajamento e reduzir a rotatividade, contribui para preservar e ampliar o estoque de capital humano no sistema educacional, permitindo que os investimentos em formação e experiência docente resultem em ganhos reais de produtividade.

Além disso, como destaca Dixit (2002), em ambientes de incentivos limitados, como o setor público, a motivação intrínseca e a satisfação profissional desempenham papel central na eficiência organizacional. Quando recompensas monetárias são restritas ou uniformes, fatores não monetários, como o reconhecimento, a autonomia e a qualidade do ambiente de trabalho,

tornam-se essenciais para estimular o esforço e evitar a subutilização do potencial humano. Assim, promover condições que favoreçam o bem-estar e a satisfação dos professores não se limita apenas a uma questão de valorização profissional, mas uma estratégia de eficiência econômica, garantindo que um insumo fundamental da função de produção educacional, o trabalho docente, seja plenamente utilizado em favor dos resultados de aprendizagem e da sustentabilidade do sistema escolar (Hanushek, 1997; Glewwe et al., 2014).

Essa abordagem também permite compreender as diferenças entre os setores público e privado da educação brasileira. No setor privado, a insatisfação se manifesta principalmente em altas taxas de rotatividade, uma vez que os professores podem buscar outras instituições ou carreiras. Esse movimento representa uma ineficiência de mercado, pois gera custos de substituição e perda de capital humano acumulado. No setor público, por outro lado, a estabilidade do vínculo efetivo reduz a saída, mas a insatisfação tende a se traduzir em absenteísmo, licenças médicas e professores presentes, porém esgotados e desmotivados, ou seja, capital humano subutilizado. Reconhecer essa dinâmica é partir de um princípio fundamental para formular hipóteses e interpretar evidências empíricas no contexto brasileiro, onde coexistem redes públicas e privadas com experiências muito diferentes (Dolton & van der Klaauw, 1999; OECD, 2022).

Em um sistema marcado por disparidades salariais, precarização das condições de trabalho e sobrecarga de tarefas, lecionar é uma das atividades profissionais mais estressantes e expostas à exaustão emocional (Costa e Prottis, 2019; Ramos *et al.*, 2018; Souza *et al.*, 2023). Muitos estudos internacionais apontam evidências de esgotamento profissional em professores da Educação Básica (Asaloei et al., 2020; Bottiani et al., 2019; García Carmona et al., 2019; Pressley et al., 2021). No estudo de Asaloei et al. (2020), que utiliza uma análise de correlação de Pearson para analisar os dados de 352 professores da Indonésia, há uma correlação negativa significativa entre o estresse relacionado ao trabalho e o desempenho no trabalho em docentes de escolas primárias. Essa situação se torna especialmente desafiadora para aqueles que estão iniciando a profissão, pois além da adaptação a um novo ambiente de trabalho, frequentemente se deparam com dificuldades adicionais como a falta de apoio institucional, incertezas sobre o futuro e pressão laboral. Professores experientes são menos propensos a deixar a profissão tão rapidamente quanto professores em início de carreira, que podem se sentir menos preparados para lidar com desafios profissionais da mesma forma que seus colegas mais experientes (Towers et al., 2020).

Usando uma abordagem de métodos mistos, Gunn e McRae (2021) entrevistaram 300 professores iniciantes em Alberta, Canadá, sobre suas experiências durante os primeiros três anos de ensino. As intenções eram entender melhor suas necessidades, garantir a retenção e

ajudá-los a prosperar na carreira escolhida. Ao investigar as percepções dos professores em início de carreira sobre desenvolvimento profissional, orientação e contexto escolar, além das características de bem-estar pessoal e resiliência, os resultados demonstraram que fatores profissionais e pessoais são igualmente influentes na retenção de professores para além dos primeiros três anos.

No Brasil, essa categoria conta com um expressivo número de profissionais, altamente heterogênea em termos de tipo de escola, tempo de experiência na atuação e nível de ensino. Apesar de seu papel fundamental, é vista como uma das profissões mais desvalorizadas, resultado da intensa precarização da educação e da carga excessiva de tarefas assumidas. Como consequência, observam-se inúmeras retiradas de licenças, ausências no trabalho e intenções de abandono da docência (Azevedo, 2021; Moraes, Abreu e Assunção, 2023; Carlotto e Diehl, 2023; Levorato, 2016). Além disso, há um risco de aumento da rotatividade nos postos de trabalho. Mesmo que não resulte em abandono da profissão, a pretensão de mudança para outras escolas possui diversos custos para o sistema escolar, sejam organizacionais, financeiros ou de aprendizagem dos alunos (Pereira Junior e Oliveira, 2018).

Evidências sugerem que os principais motivos para essa rotatividade são a falta de prestígio do docente, progressão continuada, baixa remuneração, falta de tempo para formação continuada, tamanho das turmas, organização escolar, entre outros fatores (Pereira Junior e Oliveira, 2018; Gunn e McRae, 2021). Ainda que haja um investimento no recrutamento, contratação e treinamento de novos professores, o que requer recursos financeiros significativos, o aumento de profissionais na categoria pode não ser a solução para a retenção desses trabalhadores, desde que continuem descontentes com a situação laboral em que serão inseridos. Portanto, as medidas políticas para enfrentar a crise dos professores não se resumem aos esforços de atratividade de ingresso na carreira docente, mesmo que a diminuição dessa escolha ocupacional também seja um problema a ser enfrentado de imediato, mas também precisam levar em conta as condições de trabalho no longo prazo (Britto, 2019).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 incluía metas específicas voltadas à valorização da carreira docente. Em complemento, a Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024, estabeleceu diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, com foco em planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho que assegurem dignidade profissional. Em 2025, o novo PNE 2024-2034 destaca a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes como eixo estruturante, reconhecendo a centralidade do professor no sistema de ensino. As novas diretrizes reforçam que os planos de carreira devem contemplar requisitos de ingresso por concurso público, progressão vinculada à qualificação e ao desempenho, além de incentivos à permanência e dedicação exclusiva à

mesma rede de ensino. Também se prevê a adequação das condições de trabalho, como a limitação adequada do número de alunos por turma, a melhoria da infraestrutura e a promoção de ambientes escolares saudáveis e colaborativos.

Nesse debate, foi instituído o Programa Mais Professores para o Brasil, por meio do Decreto nº 12.358/2025, como uma política complementar às metas do novo PNE, voltada à valorização e à qualificação do magistério da educação básica. Estruturado em cinco eixos: seleção e ingresso na docência, atratividade das licenciaturas, alocação de profissionais, formação docente e valorização da carreira; o programa busca enfrentar desafios históricos da profissão, como a escassez de professores em determinadas áreas e a desmotivação decorrente de condições laborais precárias. Entre suas principais ações estão a criação da Prova Nacional Docente (PND), voltada à seleção de novos profissionais; o Pé-de-Meia Licenciaturas, que oferece bolsas para estudantes de licenciatura; e o lançamento de uma plataforma nacional de formação continuada e de pós-graduação para docentes em exercício.

No entanto, em notas públicas de entidades representativas da categoria, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Todos Pela Educação, aponta-se que a efetividade do Mais Professores dependerá de sua articulação com políticas estruturantes, como o cumprimento do piso salarial, a ampliação das condições de trabalho e a redução da precarização dos vínculos, para que a valorização docente se traduza em permanência, engajamento e eficiência no sistema educacional brasileiro. Por se tratar de uma iniciativa recente, cujas ações ainda se encontram em fase de implementação, ainda é prematuro avaliar de forma robusta os efeitos do programa sobre a valorização docente e a qualidade do ensino, sendo necessário um acompanhamento contínuo e dados que permitam mensurar seus resultados ao longo do tempo.

Nesse cenário, compreender a efetividade de políticas voltadas à valorização docente também requer atenção às condições reais de trabalho e às percepções subjetivas dos professores sobre seu bem-estar e desempenho. O quadro de problemas das condições de trabalho oferecidas aos professores no Brasil e a demanda do cumprimento das metas presentes no PNE, já foram e seguem sendo amplamente discutidas na literatura. Nesse sentido, muitos estudos são voltados para a avaliação de diversos aspectos que contribuem para o processo de desinteresse pela carreira docente, tais como a qualidade de vida no trabalho, satisfação profissional e com a vida, as competências emocionais, autopercepção de saúde, síndrome de *Burnout*, entre outros (Alcantara et al., 2019; Stasiak, 2020; Morais, 2021; Kuhn e Carlotto, 2024; Guimarães et al., 2023; Silva et al., 2023; Campos e Palma, 2023).

Pereira *et al.* (2014) investiga a percepção de satisfação com o ambiente, condições de trabalho e qualidade de vida de professores da educação básica de escolas públicas (estaduais e municipais) de Florianópolis. Como abordagem, utilizou o método de regressão linear para analisar uma amostra de 349 professores. Os dados indicam que as questões relacionadas a “remuneração e benefícios”, “condição de ruído e temperatura” e a questão “crescimento e aperfeiçoamento profissional oferecidos pela instituição” foram as que apresentaram maiores percentuais de professores insatisfeitos. Levorato (2016) analisa uma amostra de 20 escolas da Rede Estadual de Ensino de Londrina-PR utilizando uma regressão de Poisson e encontra menores níveis de satisfação com o “salário”, além dos componentes “volume de trabalho” e “oportunidades para atingir aspirações e ambições”.

Grochoska e Gouveia (2020) fazem um estudo descritivo sobre a percepção dos professores acerca da valorização profissional e da qualidade de vida em duas redes municipais de ensino do Paraná, a partir de questionários que foram aplicados em escolas de dois municípios do Estado do Paraná nos anos de 2014 e 2017. Entre as principais conclusões, destacam que a percepção acerca da valorização docente está relacionada à remuneração, valorização das titulações, condições de trabalho e quantidade de alunos atendidos. Esses achados evidenciam que variáveis que representam as dimensões clássicas da economia do trabalho, apresentam-se como preditores relevantes da satisfação docente, reforçando a ideia de que a valorização e a retenção de professores dependem de uma alocação eficiente de recursos e incentivos no setor educacional.

Trevizani e Marin (2020) investigam a competência emocional autopercebida de professores do ensino fundamental e sua relação com o tempo de prática docente e satisfação com o trabalho, utilizando uma análise de correlação de Pearson. A amostra abrange 53 professores que lecionavam em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Os professores com mais formação e tempo de docência possuíam maior satisfação intrínseca no trabalho. Além disso, a maior satisfação com o ambiente físico de trabalho esteve relacionada a maiores níveis de competências emocionais (capacidades referentes às estratégias de gestão emocional). As autoras destacam que, frente à precariedade do trabalho docente, é possível afirmar que ser professor demanda esforços para além das habilidades técnicas e se o professor for competente emocionalmente, isso o ajudará no enfrentamento do estresse laboral. Sob a ótica econômica, é possível interpretar essas competências emocionais como uma forma de capital humano complementar, cuja ausência reduz a eficiência do processo produtivo educacional.

Lorenzo (2020) faz um levantamento descritivo e uma análise de correlação para investigar a prevalência de indicadores de ansiedade, Síndrome de *Burnout*, depressão,

satisfação no trabalho e qualidade de vida de professores do primeiro ciclo de ensino fundamental da rede pública. A coleta foi realizada em municípios de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo e composta por 50 professores. Os docentes com indicativos de ansiedade, *Burnout* e depressão apresentaram menor satisfação no trabalho e qualidade de vida. Além disso, o perfil de risco identificado nesse estudo com a maior ocorrência desses problemas é definido por professores que lecionavam em uma única escola sob condições laborais e ambientais consideradas por elas insatisfatórias e que relataram mais afastamentos e reclamações de saúde no último ano.

O Estudo Educatel, conduzido em 2015, composto por 6.510 professores brasileiros demonstrou que as características do trabalho interferiram diretamente no estado de saúde e capacidade para o trabalho, especialmente os fatores de ruído e indisciplina dos alunos (Alcantara et al., 2019). A partir da amostra desse estudo, Assunção e Abreu (2019) evidenciaram que 70% dos professores que haviam avaliado negativamente a própria saúde sentiram-se pressionados a comparecer ao trabalho em situações em que se encontravam doentes ou com dor. Corroborando com os resultados encontrados por Silva (2020), que analisa fatores associados à qualidade de vida e saúde dos professores do município de Cuiabá, destacando características do trabalho, de hábitos de vida e sono, transtornos mentais, queixa osteomuscular e distúrbios da voz. Resultados similares para condições de saúde física e mental e características do trabalho docente são encontrados em Fillis (2017).

Notadamente, a satisfação no trabalho é multidimensional e possui uma gama de elementos possivelmente preditores e, além disso, apresenta definições variadas, dependendo do contexto e da perspectiva teórica adotada. No contexto da psicologia do trabalho, a satisfação laboral pode ser descrita como uma condição de contentamento, resultante da importância que a pessoa atribui às metas que deseja alcançar no trabalho e que efetivamente consegue desempenhar (Saçço, 2015). Frequentemente, estudos sobre os docentes utilizam uma variável de “autoeficácia” conjuntamente à satisfação. Aplicando técnicas de análise fatorial e de correspondência aos dados do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Ferreira *et al.* (2020) encontra uma associação moderada entre esses dois fatores e que as condições de trabalho podem influenciá-los. De acordo com os autores, a satisfação está condicionada pela percepção de desempenho, ou seja, à realização das atribuições e habilidades que são exigidas na docência. Entretanto, além das realizações pessoais, a satisfação também está reconhecidamente atrelada à sensação de conforto com as condições e circunstâncias de trabalho desse indivíduo (Toropova, Myrberg e Johansson, 2021), o que se alinha à perspectiva econômica segundo a qual o bem-estar no

trabalho influencia a produtividade marginal do fator “trabalho docente” e, portanto, o desempenho agregado do sistema educacional.

Por se tratar de um construto complexo, a métrica da satisfação no trabalho docente geralmente é estabelecida por meio de instrumentos padronizados, como questionários (Pereira et al., 2014; Lorenzo, 2020; Stasiak, 2020; Trevizani e Marin, 2020; Franciosi, Vieira e Both, 2023) e escalas de resposta psicométrica (Levorato, 2016; Ferreira et al., 2020; Araoz e Ramos, 2021). Grande parte desses trabalhos não possuem amostras representativas para o Brasil, como no caso de Souza et al. (2023) que faz uma análise de rede, aplicando um questionário sociodemográfico acompanhado de oito diferentes tipos de escala (Autoestima, Autoeficácia, Satisfação com a vida, Afetos positivos e negativos, Autocompaixão, Suporte Social, Sentimentos positivos pelos colegas e Engajamento no trabalho), mas reconhece a limitação de coletar as respostas de uma amostra composta por 100 professores. À exceção, alguns trabalhos permitem a comparação de resultados mais abrangentes, utilizando respostas de pesquisas como o Estudo Educatel ou de sistemas de avaliação em larga escala, como PISA, TALIS e SAEB.

Costa e Prottis (2019) utilizam os dados públicos do questionário aplicado aos professores pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015, delimitando uma amostra de 2.162 profissionais. O estudo utilizou a análise de agrupamentos ou análise de taxonomia (*two-step clusters analysis*), visando identificar grupos homogêneos da amostra. Para medição do fator de satisfação, foi utilizada uma escala de resposta para os itens “Eu gosto de trabalhar nesta escola” e “Eu recomendo esta escola como um bom lugar para trabalhar”. Os resultados destacam a importância das interações estabelecidas na escola e a percepção positiva dos docentes em relação às condições de trabalho e carreira para a satisfação e o engajamento profissional.

Vieira e Pereira Junior (2020) realizaram a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” em 2009-2010, para uma amostra de 6.684 profissionais, analisando indicadores de percepção das condições da sala de aula, condições da unidade educacional, satisfação profissional e quantidade de alunos por turma (média). A estratégia escolhida foi a Modelagem de Equações Estruturais (MEE). O indicador de satisfação foi composto por quatro itens: 1) Frustração com o trabalho; 2) Pensa em parar de trabalhar na educação; 3) Trabalhar na educação proporciona grandes satisfações; e 4) Escolheria trabalhar em educação se tivesse que recomeçar a vida profissional. Os resultados apontam que quanto maior a percepção sobre as condições da sala de aula, maior foi a medida de satisfação profissional. O mesmo ocorreu em relação às percepções das condições da unidade escolar. Portanto, reafirmam a importância de características do local de trabalho para a percepção dos docentes.

Poloni, Lopes e Oliveira (2022), a partir dos dados para o Brasil do Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013, analisaram informações sobre 14.291 professores de turmas do sexto ao nono ano, do ensino fundamental de escolas públicas e privadas. Usando modelos de análise multinível, demonstraram que, ao nível da escola, a relação professor-aluno e o clima escolar (respeito mútuo, delinquência e violência) são os fatores que melhor explicam a satisfação profissional dos docentes. Por outro lado, ao nível do professor, as variáveis gênero e experiência foram importantes preditoras. Além disso, o clima disciplinar em sala de aula possui maior associação com a satisfação docente, quer ao nível do professor, quer ao nível da escola. Esses resultados indicam que as variáveis do professor são melhores preditoras da satisfação no trabalho docente do que as variáveis organizacionais.

Utilizando uma abordagem da Teoria das Discrepâncias Múltiplas, Campos e Palma (2023) investigam os dados levantados pelo questionário dos professores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2019, para analisar as características profissionais, territoriais e dos sistemas de ensino que se correlacionam à satisfação docente. Como estratégia estatística utilizaram uma regressão logística e para a métrica de satisfação foram utilizadas as respostas para os itens: i) realização de sonho; ii) profissão valorizada; iii) vantagens superam desvantagens; e iv) satisfação com a profissão. Apesar de se mostrarem inconclusivos no tocante às características dos sistemas de ensino, os resultados obtidos demonstram que as características profissionais (anos de experiência, número de escolas em que atua e vínculo funcional) e territoriais (área rural, urbana e grandes regiões) estão associadas à satisfação docente.

Para além da disponibilidade de dados e nível de abrangência, poucos estudos para o Brasil têm adentrado o contexto de características específicas dos alunos e das turmas, como o comportamento coletivo, o respeito em sala de aula, contexto socioeconômico e até mesmo os resultados educacionais, que possivelmente podem influenciar a percepção dos professores sobre seu ambiente de trabalho. Essa hipótese carece de investigação no Brasil, uma vez que a satisfação dos professores pode estar relacionada com as relações que os professores estabelecem com os seus alunos (Gil-Flores, 2017). Lavy e Bocker (2017) classificam essa relação como um fator que pode ter implicações práticas importantes para a compreensão da satisfação profissional dos professores. Além disso, há evidências em outros países de que alunos de professores que estão satisfeitos com seu trabalho também se sentem melhor (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011).

Nesse sentido, também existem estudos internacionais dedicados à investigação de um “efeito professor” sobre o aluno, considerando o fator de satisfação docente. Caprara et al. (2006), por exemplo, descobriram que a autoeficácia do professor afeta a satisfação no trabalho

e o desempenho dos alunos, mesmo quando se controlam os níveis anteriores de desempenho. Tek (2014) examina uma amostra de escolas públicas de Massachusetts, cobrindo desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. O autor realiza análises de regressão múltipla para investigar a hipótese de que a liderança escolar, a satisfação no trabalho do professor e o desempenho do aluno em testes padronizados em Artes da Língua Inglesa e Matemática também estão relacionados. Para ambas as disciplinas, a satisfação no trabalho dos professores apresentou associações positivas e significativas com o desempenho dos alunos. Esses resultados sugerem que a satisfação docente não apenas melhora o ambiente escolar, mas também potencializa os resultados dos alunos, reforçando o argumento de que o bem-estar dos professores é um fator de eficiência e retorno econômico do investimento educacional.

Crawford (2017) fez uma pesquisa com professores de escolas públicas no sudoeste do Missouri para o ano de 2017 e utilizou uma análise de correlação para avaliar a amostra, encontrando uma relação positiva entre a satisfação no trabalho do professor e as pontuações do Índice de Desempenho do Missouri. Purwanto (2020) investiga uma amostra de 150 professores de Ensino Médio da Indonésia, utilizando uma Análise Fatorial Confirmatória e regressões lineares para os fatores latentes. Os resultados mostram que a relação entre satisfação no trabalho e desempenho escolar é significativa. Khan, Hussain e Zaid (2022) entrevistaram 600 professores no Paquistão, de escolas públicas e privadas. Através de uma análise de correlação de Pearson, concluíram que existe uma relação robusta entre a satisfação no trabalho docente e os resultados educacionais dos alunos.

Os resultados de algumas investigações também apresentam essa relação como não significativa. Ejimofor (2015) utiliza dados do *Early Childhood Longitudinal Study - Kindergarten (ECLS-K)* para os Estados Unidos, para estudar a relação entre as características dos professores, o status socioeconômico das crianças e seu desempenho acadêmico. Como abordagem de análise foram utilizados Modelos Hierárquicos. Os resultados indicam que a satisfação geral dos professores não está significativamente associada ao desempenho acadêmico dos alunos.

Denton (2016) realiza uma análise multinível para alunos da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, testando as hipóteses de que i) as percepções do professor sobre o clima escolar seriam preditivas da satisfação do professor e ii) que a satisfação do professor serviria como um fator intermediário entre o clima escolar e o desempenho dos alunos em leitura e matemática. Ou seja, se a satisfação dos professores mediará essa relação, implicando que os fatores ambientais influenciam primeiramente a satisfação dos professores, e essa satisfação, por sua vez, estaria associada ao desempenho dos alunos. No entanto, nenhum desses estava significativamente relacionado ao desempenho do aluno. Semelhante ao

encontrado por Iqbal et al. (2016), que analisa dados sobre 322 professores de ensino médio do Paquistão, aplicando o coeficiente de correlação de Pearson. Nesse estudo, o desempenho dos alunos não mostrou correlação significativa com a satisfação profissional dos professores. Apesar de tais resultados, a maior parte da literatura ainda concorda com a hipótese de que a satisfação no trabalho em relação aos professores reflete sua forte motivação e dedicação ao desempenho dos alunos (Manandhar et al., 2021).

Sobretudo, é possível perceber que os estudos que examinam associações entre a satisfação do professor e a proficiência do aluno são frequentemente desenhados de forma unidirecional, onde as hipóteses são construídas para testar se características do professor se associam aos resultados dos alunos. No entanto, é possível que haja uma relação de simultaneidade, visto que as características dos alunos também se relacionam com os professores. Os níveis de satisfação podem, portanto, ser impactados por quão bem os professores percebem o desempenho de seus alunos. Para Ejimofor (2015) é relevante discutir se o desempenho acadêmico dos estudantes pode estar relacionado com a satisfação laboral relatada pelos professores. Embora os coeficientes de correlação não sugiram causalidade, ou a direção da variação, é relevante investigar uma associação significativa entre esses dois fatores.

Portanto, o presente trabalho pretende investigar os fatores que influenciam a satisfação no trabalho dos professores da educação básica no Brasil. Particularmente, pretende-se explorar a dimensão de características das turmas que possam estar associadas à satisfação profissional dos professores. As amplas informações da base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do INEP, com atualização periódica, permitem a expansão das análises realizadas na literatura prévia. Do ponto de vista da produção nacional, os estudos revisados se limitam a amostras locais e regionais, ou não integram de forma sistemática as características dos alunos e das turmas. O presente trabalho contribui exatamente nesse ponto, ao analisar, em abrangência nacional, as associações entre satisfação docente, características individuais dos professores, dimensões institucionais das escolas e o perfil agregado das turmas atendidas, por meio de uma modelagem multinível adequada à estrutura dos dados do Saeb.

O Quadro 1 sintetiza os principais estudos empíricos revisados, apresentando o país de origem, a base de dados utilizada e a metodologia empregada. Revisões sistemáticas e estudos de natureza teórica foram excluídos dessa síntese, que se concentra nas investigações com desenho empírico direto sobre fatores associados à satisfação docente.

Quadro I - Síntese da revisão de literatura

(continua)

Ano	Autor(es)	País	Base de Dados	Metodologia
2006	Caprara et al.	Itália	Questionários aplicados a 2.184 professores de 75 escolas públicas de ensino fundamental II (<i>Junior high schools</i>) italianas.	Modelagem de Equações Estruturais (SEM)
2014	Pereira et al.	Brasil	Questionário com 349 professores de Educação Básica de Florianópolis das redes estadual e municipal de ensino.	Estudo descritivo-transversal, com método de regressão linear.
2014	Tek	EUA	Questionário Tell MASS 2012 (<i>Teaching, Empowering, Leading and Learning</i> — Massachusetts)	Análise fatorial exploratória e confirmatória, modelagem linear hierárquica e regressão múltipla.
2015	Ejimofofor	EUA	Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten (ECLS-K), base de acesso público patrocinada pelo National Center for Education Statistics (NCES) do U.S. Department of Education (EUA).	Modelo hierárquico.
2016	Denton	EUA	Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten (ECLS-K), base de acesso público patrocinada pelo National Center for Education Statistics (NCES) do U.S. Department of Education (EUA).	Modelagem de equações estruturais multinível.
2016	Iqbal et al.	Paquistão	Questionário com 322 professores de ensino médio do Paquistão.	Coefficiente de correlação de Pearson
2016	Levorato	Brasil	Estudo transversal, com população de estudo composta por professores das 20 escolas da Rede Estadual de Ensino de Londrina-PR.	Análises descritivas e regressão de Poisson, com cálculo de razão de prevalência (RP) e intervalo de confiança (IC).
2017	Crawford	EUA	Questionário com 69 professores do ensino médio em 5 distritos escolares do Missouri (EUA), MODESE (Missouri Department of Elementary and Secondary Education).	Análise de correlação
2017	Gil-Flores	Espanha	TALIS 2013 Espanha.	Modelagem linear hierárquica
2018	Ramos et al.		Questionário com 495 docentes da Educação Básica de uma rede privada de ensino, em três estados brasileiros, Pará, Amapá e Maranhão.	Análise fatorial e análise de correspondência.
2019	Alcantara et al.	Brasil	Educatel.	Modelagem de equações estruturais (MEE) e coeficientes padronizados (CP).

(continuação)

Ano	Autor(es)	País	Base de Dados	Metodologia
2019	Assunção e Abreu	Brasil	Educatel.	Teste qui-quadrado de Pearson e árvore de decisão.
2019	Costa e Prottis	Brasil	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2015.	Análise de agrupamentos e análise de taxonomia.
2020	Ferreira et al.	Brasil	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Pará (UFPA).	Análise descritiva, análise fatorial e de correspondência.
2020	Grochoska e Gouveia	Brasil	Questionário de professores da educação básica em duas redes municipais do Paraná, Brasil: São José dos Pinhais (n = 284) e Piraquara (n = 177); coleta em 2014 e 2017, respectivamente.	Análise qualitativa.
2020	Lorenzo	Brasil	Questionário com 50 docentes em municípios de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo.	Análise descritiva e correlação.
2020	Purwanto	Indonésia	Questionário com 150 professores de Ensino Médio de Jacarta, Indonésia.	Análise fatorial confirmatória e regressão linear.
2020	Trevizani e Marin	Brasil	Questionário com 53 professores que lecionavam em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre.	Análise descritiva e correlação de Pearson.
2020	Vieira e Pereira Junior	Brasil	Questionário com 6.684 professores brasileiros.	Modelagem de Equações Estruturais (MEE).
2021	Gunn e McRae	Canadá	Alberta Teachers' Association (ATA).	Análise qualitativa (Escala likert), teste qui-quadrado e D de Somers
2022	Khan, Hussain e Zaid	Paquistão	Questionário com 600 professores no Paquistão, de escolas públicas e privadas.	Análise de correlação de Pearson.
2022	Towers et al.	Inglaterra	National Union of Teachers.	Análise qualitativa.
2023	Campos e Palma	Brasil	Saeb 2019.	Modelo de regressão logística.
2023	Franciosi, Vieira e Both	Brasil	Questionário com 59 professores de Educação Física vinculados às redes municipal e estadual e atuantes na cidade de Arapongas – PR.	Testes qui-quadrado, correlação de Spearman e de Friedman.
2023	Souza et al.	Brasil	Questionário com 100 professores da educação básica no Brasil.	Análise de rede.
2020	Stasiak	Brasil	Amostra de 122 professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Imbituva-PR.	Análise descritiva.

(conclusão)

Ano	Autor(es)	País	Base de Dados	Metodologia
2021	Araoz e Ramos	Brasil	Questionário com 185 professores no Brasil.	Análise de correlação.
2021	Morais	Brasil	Educatel.	Modelo de regressão logística de chances proporcionais.
2022	Poloni, Lopes e Oliveira	Brasil	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2013	Modelo multinível.
2023	Guimarães et al.	Brasil	Questionário com 368 professores de Educação Física das escolas pertencentes às redes municipais de educação no Brasil.	Testes de Qui-quadrado, Mann-Whitney e Kruskal Wallis.
2023	Kuhn e Carlotto	Brasil	Questionário com 189 professores da Educação Básica brasileiros.	Regressão linear múltipla (método stepwise)
2023	Silva et al.	Brasil	Questionário com professores de 11 escolas públicas, de cinco municípios do Rio Grande do Sul.	Análise qualitativa e descritiva (Escala Likert).

Fonte: Elaboração própria.

A próxima seção apresenta a base de dados e a estratégia empírica conduzida, que busca se estabelecer na extensa literatura aqui revisada.

3. METODOLOGIA

3.1 Base de dados

A principal fonte de dados do presente estudo tem origem nos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir da integração dos questionários dos professores, dos alunos e das escolas, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os microdados do Saeb estão organizados em quatro grandes grupos de respondentes: alunos, professores, diretores de escola e dirigentes municipais de educação. O Saeb é aplicado periodicamente desde a década de 1990 e representa o principal instrumento nacional para diagnóstico e monitoramento da qualidade da educação básica. Este estudo utiliza os microdados referentes ao ciclo 2022–2023, a última edição com dados completos divulgada pelo Inep até o momento.

Foram integradas as bases de professores, escolas e alunos. As bases de alunos foram empilhadas, de modo a manter um conjunto comum de variáveis de proficiência e características socioeconômicas. Em seguida, as informações foram agregadas por turma, resultando em médias e proporções e foram vinculadas à base de professores, mantendo a unidade de análise no nível professor–turma, e posteriormente cruzada com as variáveis das escolas.

A amostra final é composta por 177.939 professores, com questionários docentes preenchidos integralmente, especialmente nas questões que compõem o índice de satisfação profissional. Além disso, foram consideradas apenas as etapas 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º e 4º anos do Ensino Médio, nas quais há informações completas sobre o contexto dos alunos, permitindo a agregação de indicadores de nível socioeconômico e desempenho. As turmas do 2º ano do Ensino Fundamental foram excluídas, dada a limitação de variáveis disponíveis.

As bases foram ponderadas com os pesos amostrais disponibilizados pelo Inep — PESO_ALUNO_LP, PESO_ALUNO_MT e PESO_ALUNO_INSE — utilizados na etapa de agregação dos dados de alunos ao nível do professor. Cabe destacar que o Saeb 2023 não disponibiliza peso amostral específico para o questionário do professor, uma vez que o desenho amostral do estudo tem como unidade primária o aluno, sendo os professores incorporados à amostra como consequência do sorteio de turmas. Dessa forma, a ausência de pesos específicos para o nível do professor impede que se assegure plena representatividade dessa população, constituindo uma limitação. Os resultados são representativos dos professores vinculados às turmas avaliadas pelo Saeb 2023, devendo-se considerar essa delimitação na generalização para o conjunto de professores da educação básica brasileira.

Ademais, outra limitação importante da base utilizada diz respeito à ausência, no Saeb 2023, de uma variável que identifique a dependência administrativa da escola (municipal, estadual, federal ou privada). Essa restrição impede a comparação direta entre redes de ensino e a identificação de diferenças intra-redes, as quais são relevantes para compreender variações na satisfação docente. A literatura sobre diferenças entre dependências administrativas afirma que escolas federais, por exemplo, tendem a apresentar melhores condições de trabalho, infraestrutura mais adequada e planos de carreira mais estruturados, enquanto as escolas municipais e estaduais apresentam maior heterogeneidade na gestão e nos recursos disponíveis. (Costa e Oliveira, 2021; Gatti et al., 2019)

Diante dessa limitação, optou-se por utilizar o nível socioeconômico (NSE) médio dos estudantes da escola como uma proxy para capturar parte dessas diferenças estruturais entre redes. Essa variável corresponde ao Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Saeb 2023, calculado pelo Inep a partir de 17 itens do questionário do aluno, que abrangem a escolaridade dos pais ou responsáveis e a posse de bens e serviços no domicílio, como acesso à internet, computadores, automóveis e outros indicadores de riqueza material (Brasil. Inep, 2025).

O indicador foi desenvolvido com base em técnicas de Teoria de Resposta ao Item (TRI), sob modelo unidimensional de Resposta Graduada, com evidências de validade e confiabilidade expressivas, incluindo coeficiente ômega total de 0,90 e correlações acima de 0,93 com as edições anteriores do mesmo indicador. Os escores são distribuídos em oito níveis socioeconômicos e calculados em escala equalizada, permitindo comparabilidade com as edições de 2019 e 2021 do Saeb (Brasil. Inep, 2025).

No presente estudo, o Inse foi agregado ao nível da escola como média ponderada dos estudantes, refletindo tanto a composição social da escola quanto as desigualdades regionais de renda, financiamento e infraestrutura. Assim, o NSE da escola foi mantido como controle das diferenças contextuais que podem afetar tanto a satisfação docente quanto os resultados educacionais. Cabe destacar, contudo, que o NSE não substitui plenamente a informação sobre a rede administrativa, uma vez que incorpora também desigualdades sociais e regionais mais amplas, o que exige cautela na interpretação dos coeficientes a ele associados nos resultados.

As variáveis originalmente associadas ao nível da turma, foram agregadas ao nível do professor, refletindo o contexto médio das turmas sob sua responsabilidade. Essa escolha metodológica deve-se ao fato de que a variável dependente do modelo, a satisfação docente, é medida no nível individual e não apresenta variação significativa entre as turmas de um mesmo professor. Na prática, isso significa que um mesmo professor produz respostas idênticas independentemente da turma à qual está vinculado no momento do preenchimento, como se respondesse ao mesmo questionário repetidas vezes, obtendo sempre o mesmo resultado. Isso

significa que a satisfação declarada pelo professor é invariante entre suas turmas por construção do instrumento, o que inviabiliza a modelagem com turma como nível hierárquico intermediário.

Entre essas variáveis agregadas, destaca-se a proporção de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), definida no SAEB como incluindo alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação. Ao serem agregadas por docente, essas informações passam a representar o grau de exposição do professor a turmas mais heterogêneas do ponto de vista das demandas educacionais, permitindo avaliar em que medida esse contexto influencia sua satisfação no trabalho.

Os professores participantes do Saeb 2023 responderam a um questionário que aborda diferentes dimensões da experiência docente, organizado em três eixos temáticos principais: (i) *Profissionais da educação*, que contempla informações sobre formação inicial e continuada, vínculos empregatícios, múltiplas alocações e remuneração; (ii) *Ensino e aprendizagem*, com foco em práticas pedagógicas, condições de ensino e percepção sobre o trabalho em sala de aula; e (iii) *Equidade e gestão escolar*, que abrange aspectos de clima, infraestrutura e apoio institucional.

Diferentemente de edições anteriores, o instrumento de 2023 inclui variáveis sociodemográficas mais detalhadas, como sexo e raça/cor, permitindo caracterizar de forma mais completa o perfil dos professores e suas condições de trabalho. Essa ampliação do escopo do questionário representa um avanço relevante para a pesquisa sobre docência no Brasil, ao possibilitar análises que articulam dimensões individuais, institucionais e contextuais de forma integrada e em abrangência nacional.

O Quadro 2 descreve as principais variáveis utilizadas na análise, suas definições, escalas e transformações realizadas no processo de preparação dos dados.

Quadro II – Descrição das variáveis

Nível	Variável	Descrição	Tipo
Variável dependente	satisf_z	Índice padronizado de satisfação docente, obtido a partir das questões do questionário.	Contínua (Z-score)
Nível 1 – Professor	sexo_prof	Sexo do professor.	Binária (1=Fem; 0=Mas)
	raca_branco	Autodeclaração racial	Binária (1=Branco; 0=Outros)
	vinculo	Tipo de vínculo com a rede de ensino, em quatro categorias: efetivo/concursado; temporário; CLT/contrato temporário ou parcial; e outros vínculos (ver Tabela 2).	Categórica (dummies)
	exp_prof_c, exp_prof_c_quad	Tempo de experiência docente (em anos) e seu termo quadrático.	Numéricas discretas
	prof_com_posgrad	Possui curso de pós-graduação.	Binária (1=Sim; 0=Não)
	adequacao_formacao	Formação adequada à área/disciplina lecionada.	Binária (1=Sim; 0=Não)
	prof_multiplas_escolas	Atua em mais de uma escola.	Binária (1=Sim; 0=Não)
	salario_prof_ord	Faixa salarial mensal, em oito faixas (ver Tabela 2).	Categórica ordinal numérica
	disc_port, disc_mat, disc_hum, disc_nat	Dummies para área principal de atuação: Linguagens, Matemática, Humanas, Naturais.	Binárias
Variáveis de contexto da turma (agregadas ao nível do professor)	prof_med_z	Média padronizada das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática das turmas.	Contínua (Z-score)
	esc_mae_media	Escolaridade média das mães dos alunos das turmas sob responsabilidade do professor.	Ordinal (1 a 5)
	esc_pai_media	Escolaridade média dos pais dos alunos das turmas sob responsabilidade do professor.	Ordinal (1 a 5)
	prop_mulheres	Proporção média de alunas nas turmas do professor.	Contínua (0–1)
	prop_alunos_nee	Proporção média de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas do professor.	Contínua (0–1)
	id_serie	Etapa/ano escolar predominante das turmas sob responsabilidade do professor.	Categórica
Nível 2 – Escola	nse_escola	Índice de nível socioeconômico médio dos alunos da escola.	Categórica ordinal numérica
	id_regiao	Macrorregião do país.	Categórica (dummies regionais)
	escola_rural	Localização da escola.	Binária (1=Rural; 0=Urbana)
	indice_infra_recursos_z	Índice padronizado de infraestrutura e recursos escolares.	Contínua (Z-score)
	clima_academico_z	Índice padronizado de clima acadêmico da escola.	Contínua (Z-score)
	seguranca_escolar_z	Índice padronizado de segurança no ambiente escolar.	Contínua (Z-score)

Fonte: Elaboração própria.

A variável dependente principal, denominada *satisfação no trabalho* (*satisf_z*), foi construída a partir de cinco itens do questionário docente do Saeb 2023 (TX_Q015 a TX_Q019), cujos enunciados constam da Tabela 1 e que capturam dimensões relacionadas à realização vocacional, à percepção de valorização social da profissão, ao balanço entre vantagens e desvantagens da carreira, à satisfação geral com o trabalho e à intenção de abandonar a profissão. As respostas foram registradas em escala Likert de quatro pontos (A = Discordo fortemente; B = Discordo; C = Concordo; D = Concordo fortemente), recodificadas numericamente de 1 a 4.

O item TX_Q019 "Tenho vontade de desistir da profissão", apresenta polaridade inversa em relação aos demais, uma vez que valores mais elevados indicam menor satisfação. Por essa razão, antes da construção do índice, esse item foi recodificado pela transformação ($5 - \text{TX_Q019}$), de modo que todos os itens passassem a compartilhar a mesma direção: valores mais altos indicando maior satisfação.

A consistência interna da escala foi verificada pelo coeficiente alfa de Cronbach, que resultou em 0,747, valor considerado adequado para escalas de percepção em ciências sociais. O índice foi calculado como a média aritmética dos cinco itens recodificados e, em seguida, padronizado por meio de z-score, gerando uma medida contínua com média zero e desvio-padrão igual a um na amostra analisada. O tratamento da média de itens de uma escala Likert como variável contínua em análises de regressão encontra respaldo na literatura metodológica, que evidencia a robustez desse procedimento quando os itens integram uma escala com consistência interna adequada (CARIFIO; PERLA, 2008; NORMAN, 2010). Valores positivos indicam níveis de satisfação acima da média amostral; valores negativos, abaixo da média.

A padronização por z-score é particularmente adequada nesse contexto, porque a variável dependente resulta de uma média de itens ordinais e não de uma escala contínua com unidade de medida interpretável em si mesma, de modo que os valores brutos da média não têm significado substantivo direto. A padronização converte essa média em uma medida relativa à distribuição amostral, tornando os coeficientes estimados interpretáveis como variações em desvios-padrão da satisfação docente.

É importante destacar que as questões de satisfação docente do Saeb 2023 não fazem referência a uma turma específica, mas à experiência profissional do professor como um todo. Por essa razão, não há variação intraprofessor entre diferentes turmas, o que limita o uso do nível de turma como unidade de análise. Assim, as variáveis originalmente agregadas ao nível de turma (como média de proficiência, composição socioeconômica e proporção de meninas ou estudantes com NEE) foram agregadas ao nível do professor, permitindo captar o contexto

médio das turmas atendidas por cada docente. Além disso, diferenças sistemáticas entre áreas de ensino foram controladas por dummies de disciplina, permitindo capturar variações entre professores de diferentes campos de atuação sem introduzir um novo nível hierárquico. Dessa forma, o modelo adotado possui dois níveis e será descrito na seção a seguir.

3.2 Estratégia empírica

A heterogeneidade da satisfação docente entre professores e escolas requer uma abordagem econométrica capaz de considerar a estrutura hierárquica dos dados educacionais e os sistemas educacionais apresentam uma organização naturalmente estruturada em níveis. No caso deste estudo, essa hierarquia se manifesta porque os professores estão vinculados a escolas específicas, e parte das informações utilizadas é coletada fazendo referência ao nível da própria escola. Assim, cada docente compartilha características do ambiente institucional ao qual pertence, configurando uma disposição dos dados compatível com a modelagem estatística apropriada.

Diante desse tipo de estrutura, os modelos multiníveis tornam-se vantajosos, pois incorporam explicitamente o fato de que as unidades de análise de nível inferior (os professores) estão agrupadas dentro de unidades de nível superior (as escolas). Os modelos de regressão multinível têm por objetivo descrever a relação entre variáveis explicativas e a variável dependente considerando explicitamente estruturas hierárquicas presentes nos dados (Soares et al., 2003). Essa abordagem permite que a especificação do modelo reflita não apenas os fatores individuais, mas também a influência do contexto escolar sobre as respostas dos docentes (Goldstein, 1995; Bryk e Raudenbush, 1992).

Enquanto um modelo de regressão clássico assume que o intercepto e os coeficientes são fixos e comuns a todas as unidades, o modelo multinível admite que parte desses parâmetros possa variar entre escolas, reconhecendo que diferentes contextos institucionais podem alterar a relação entre as variáveis explicativas e o desfecho analisado. Desse modo, o intercepto e, potencialmente, a inclinação pode assumir valores distintos para cada escola, representando formalmente diferenças estruturais entre os ambientes educacionais (Soares et al., 2003).

Portanto, neste estudo emprega-se um modelo de regressão multinível (ou hierárquico linear) com dois níveis de agrupamento. Essa estrutura reflete a estrutura dos dados do Saeb 2023, no qual múltiplos professores pertencem a uma mesma escola, compartilhando parte das condições institucionais que podem influenciar sua satisfação no trabalho.

Essa técnica permite decompor a variância total do índice de satisfação docente em componentes atribuíveis às diferenças entre professores e às diferenças entre escolas,

controlando a dependência estatística entre observações pertencentes a uma mesma unidade escolar. A estimação foi realizada pelo método de Máxima Verossimilhança (ML, do inglês *Maximum Likelihood*), procedimento que estima simultaneamente os coeficientes fixos e os componentes de variância do modelo.

A forma geral do modelo é expressa como:

$$y_{ij} = \beta_0 + \sum_{k=1}^K \beta_k X_{k,ij} + \sum_{m=1}^M \gamma_m Z_{m,j} + u_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

em que:

- y_{ij} representa o índice padronizado de satisfação docente do professor i na escola j ;
- $X_{k,ij}$ são as variáveis explicativas de nível 1, relacionadas às características individuais do professor e às médias das turmas que leciona;
- $Z_{m,j}$ são as variáveis explicativas de nível 2, referentes às características institucionais e contextuais da escola;
- u_{0j} é o termo aleatório de nível 2 (associação específica da escola), assumido como $u_{0j} \sim N(0, \sigma_u^2)$;
- ε_{ij} é o erro idiossincrático de nível 1, assumido como $\varepsilon_{ij} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2)$.

A estimação foi conduzida tendo a satisfação docente (*satisf_z*) como variável dependente.

O modelo pode ser interpretado como uma extensão do modelo de regressão linear clássico, permitindo que o intercepto varie entre escolas. Assim, a equação de nível 2 pode ser representada como:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{(m=1)}^{(M)} \gamma_m Z_{mj} + u_{0j}$$

Substituindo-se na equação de nível 1, obtém-se a forma combinada:

$$y_{ij} = \gamma_{00} + \sum_{(k=1)}^{(K)} \beta_k X_{k,ij} + \sum_{(m=1)}^{(M)} \gamma_m Z_{mj} + u_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

A estimação do modelo nulo (sem covariáveis) permite decompor a variância total da satisfação docente entre níveis e calcular o Coeficiente de Correlação Intraclasse (ICC). Esse coeficiente mede a proporção da variabilidade total atribuível às diferenças entre escolas.

O coeficiente de intra-correlação é calculado através da seguinte fórmula:

$$ICC = \frac{\sigma_{u0}^2}{(\sigma_{u0}^2 + \sigma_\varepsilon^2)}$$

Valores próximos de zero indicam que a maior parte da variação ocorre entre professores dentro da mesma escola; valores mais elevados sugerem que fatores institucionais e contextuais das escolas exercem influência relevante sobre a satisfação docente.

3.3 Construção dos Índices

Para incorporar dimensões mais amplas do contexto escolar ao modelo hierárquico, foram utilizados índices compostos derivados de variáveis do questionário contextual do Saeb 2023. Esses índices sintetizam, em medidas padronizadas, diferentes aspectos do ambiente educacional e das condições institucionais das escolas brasileiras, permitindo captar dimensões que não são diretamente observáveis por variáveis isoladas.

Os índices utilizados foram construídos a partir da Análise Fatorial Exploratória (AFE), técnica estatística amplamente utilizada para a redução de dimensionalidade e identificação de fatores latentes (HAIR et al., 2019; COSTELLO; OSBORNE, 2005). A aplicação da AFE ao Saeb é recorrente em estudos que buscam compreender as relações entre clima escolar, infraestrutura e desempenho educacional, como em Alves e Soares (2013), Andrade e Laros (2007) e Soares, Andrade e Martinelli (2019).

Quadro III – Variáveis que compõem os Índices

Índice	Variáveis observadas (questionário Saeb 2023)
Infraestrutura e Recursos Escolares	Tamanho da sala; acústica; iluminação; ventilação; temperatura; instalações elétricas; limpeza; acessibilidade física; mobiliário; estado das paredes; lousa; disponibilidade de livro didático; televisão; projetor; computadores; softwares educacionais; acesso à internet; recursos do AEE.
Clima Acadêmico	Cumprimento de acordos e combinados da turma; assiduidade e presença consistente dos alunos; respeito dos alunos ao professor; respeito entre os próprios estudantes; participação e expressão de opiniões em sala; interesse dos estudantes nas atividades pedagógicas; nível de motivação dos alunos para aprender; e percepção docente sobre a capacidade dos alunos aprenderem
Segurança Escolar	Atentado contra a vida; lesão corporal; roubo ou furto; tráfico de drogas; uso de álcool; uso de outras drogas; porte de arma; assédio sexual; discriminação; bullying; invasão do espaço escolar; depredação do patrimônio; tiroteio.

Fonte: Elaboração própria.

No presente trabalho, a Análise Fatorial foi empregada para sintetizar três dimensões principais da escola, cada uma composta por um conjunto de variáveis do questionário dos professores:

1. Índice de Infraestrutura e Recursos Escolares: Esse índice reúne variáveis relacionadas às condições físicas e materiais da escola. A inclusão dessa dimensão é fundamental, pois estudos anteriores demonstram que a infraestrutura escolar está associada ao desempenho dos alunos e a satisfação dos professores (ALVES; SOARES, 2013; MURILLO; ROMÁN, 2011).
2. Índice de Clima Acadêmico: O segundo fator reflete percepções sobre as relações interpessoais, o engajamento dos alunos e o respeito. Essa dimensão se aproxima conceitualmente do “clima escolar” amplamente discutido na literatura internacional (BRYK; SCHNEIDER, 2002; OECD, 2020), apresentando-se como um dos principais preditores da motivação e do bem-estar docente.
3. Índice de Segurança Escolar: O terceiro índice agrega variáveis relacionadas à ocorrência de situações de violência ou sensação de insegurança dentro do ambiente escolar. Evidências empíricas apontam que ambientes escolares seguros e acolhedores estão positivamente associados à satisfação e à permanência dos professores (OECD, 2020; SOARES et al., 2019), além de contribuírem para um melhor clima organizacional e desempenho estudantil.

Todos os índices foram padronizados em escores z (média zero e desvio-padrão igual a um), de forma que valores positivos indicam condições mais favoráveis (melhor infraestrutura, clima mais positivo, maior segurança), e valores negativos indicam situações menos favoráveis. A adoção desses índices permite capturar dimensões latentes da qualidade escolar que não se refletem apenas em indicadores objetivos, complementando as análises que consideram características individuais dos professores e o perfil socioeconômico dos alunos. Assim, a modelagem hierárquica incorpora simultaneamente fatores individuais e institucionais, reforçando o caráter multifatorial da investigação sobre a satisfação docente.

4. RESULTADOS

Através da estratégia empírica adotada, os resultados obtidos são apresentados em duas etapas. Na primeira subseção são feitas algumas estatísticas descritivas, de maneira a apresentar a base de dados e algumas variáveis de interesse. A segunda parte é composta pelos resultados obtidos do modelo econométrico.

4.1 Estatísticas Descritivas

Como já mencionado, as cinco questões selecionadas para construir a variável dependente fazem parte do primeiro bloco do questionário do professor. A tabela 1 traz as estatísticas descritivas para as respostas dos professores aos itens 15 a 19.

Tabela 1 – Respostas dos docentes sobre satisfação no trabalho

Item	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
TX_Q015 – tornar-me professor(a) foi a realização de um dos meus sonhos.	1,31%	10,32%	55,13%	33,25%
TX_Q016 – a profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade.	31,87%	52,55%	14,06%	1,53%
TX_Q017 – as vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens.	10,75%	37,42%	46,46%	5,37%
TX_Q018 – no geral, estou satisfeito(a) com o meu trabalho de professor(a).	2,82%	17,13%	63,11%	16,94%
TX_Q019 – tenho vontade de desistir da profissão. ¹	31,92%	50,05%	14,35%	3,67%

¹ A variável TX_Q019 possui polaridade inversa em relação aos demais itens: valores mais elevados indicam menor satisfação. As estatísticas descritivas apresentadas nesta tabela referem-se à escala original (1 a 4). Para a construção do índice de satisfação docente, o item foi previamente recodificado pela transformação (5 – TX_Q019), de modo que todos os itens passassem a compartilhar a mesma direção antes da agregação e padronização.

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Saeb 2023 (Inep).

Os resultados apresentados na Tabela 1 evidenciam percepções contrastantes dos professores brasileiros sobre diferentes dimensões da satisfação no trabalho e da valorização profissional. Em primeiro lugar, observa-se que a grande maioria dos docentes declara realização pessoal com a escolha da profissão: cerca de 88% afirmam concordar ou concordar fortemente que “tornar-se professor foi a realização de um dos meus sonhos”. Esse indicador reflete uma dimensão vocacional ainda bastante presente na docência, mesmo diante das adversidades da carreira.

Por outro lado, as percepções sobre a valorização social da profissão são fortemente negativas. Mais de 84% dos professores discordam ou discordam fortemente da afirmação de que a profissão é valorizada pela sociedade, revelando um sentimento de desprestígio social

generalizado. Esse é um dos resultados mais consistentes na literatura sobre satisfação docente, frequentemente associado à desmotivação e à intenção de abandono da carreira (OECD, 2020; Garcia & Vieira, 2021).

A avaliação sobre o equilíbrio entre vantagens e desvantagens da profissão é igualmente moderada: 48% dos professores concordam que as vantagens superam as desvantagens, mas também há 48% que discordam, indicando uma percepção dividida, possivelmente refletindo desigualdades regionais e institucionais nas condições de trabalho docente. A questão que aborda a satisfação geral com o trabalho apresenta o resultado mais positivo: cerca de 80% dos docentes afirmam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com seu trabalho. Esse dado sugere que, apesar do reconhecimento limitado e das condições estruturais precárias em muitos contextos escolares, há uma satisfação intrínseca com a prática pedagógica e com o papel social desempenhado pela profissão.

Por fim, a variável que mede a vontade de desistir da profissão, reforça as contradições do quadro anterior. Quase 82% dos professores afirmam discordar ou discordar fortemente dessa afirmação, ou seja, a maioria não manifesta intenção de abandonar a docência. Ainda assim, cerca de 18% relatam concordar, o que, dada a magnitude do corpo docente nacional, representa um contingente expressivo de profissionais potencialmente propensos à evasão da carreira.

Em conjunto, esses resultados apontam para uma dupla dimensão da satisfação docente: elevada satisfação intrínseca, associada à realização pessoal e ao compromisso com o ensino; e baixa satisfação extrínseca, relacionada à valorização social, às condições estruturais e às recompensas percebidas da profissão. Essa dissociação reforça a importância de políticas que valorizem o magistério para além do ideal vocacional, abordando fatores objetivos de reconhecimento, remuneração e condições de trabalho, dimensões que, segundo estudos como os de Torres (2022) e OECD (2020), estão fortemente associados à motivação e a permanência docente.

O perfil docente, apresentado na Tabela 2, confirma tendências já discutidas na literatura sobre o magistério no Brasil. Observa-se uma predominância feminina no corpo docente, evidenciando a continuidade da feminização histórica da docência, sobretudo na educação básica (Gatti & Barreto, 2009; Alves & Pinto, 2011). Embora mais de 40% dos professores possuam algum tipo de pós-graduação, a maioria ainda carece de formação complementar, o que indica uma trajetória de qualificação em expansão, mas desigual (Gatti, 2013; Oliveira & Vieira, 2020).

Tabela 2 – Estatísticas descritivas para variáveis do corpo docente

Variável	Categoria	Frequência	%
Sexo do professor	Masculino	87.968	29,63
	Feminino	205.250	69,14
Raça (branco)	Não branco	5.383	1,81
	Branco	289.909	97,65
Pós-graduação	Não possui	173.710	58,51
	Possui	122.650	41,31
Leciona em mais de uma escola	Não	175.654	59,17
	Sim	116.246	39,16
Tipo de vínculo	Efetivo/concursado	189.221	63,74
	Temporário	89.324	30,09
	Contrato temporário/parcial	11.310	3,81
	Outros vínculos	2.111	0,71
Faixa salarial mensal	Até R\$ 1.320,00	4.511	1,52
	De R\$ 1.320,01 até R\$ 2.640,00	24.173	8,14
	De R\$ 2.640,01 até R\$ 3.960,00.	48.744	16,42
	De R\$ 3.960,01 até R\$ 5.280,00.	82.080	27,65
	De R\$ 5.280,01 até R\$ 6.600,00.	51.101	17,21
	De R\$ 6.600,01 até R\$ 7.920,00.	33.634	11,33
	De R\$ 7.920,01 até R\$ 9.240,00.	25.024	8,43
	Acima de R\$ 9.240,00.	22.926	7,72
	Total	296.874	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Saeb 2023 (Inep).

Cerca de 39% dos docentes lecionam em mais de uma escola, refletindo a necessidade de mais de um vínculo para complementação de renda e a consequente sobrecarga de trabalho, condição associada a menores níveis de bem-estar e satisfação (Soares Neto et al., 2019). Ademais, embora 63,7% apresentem vínculo efetivo, uma parcela significativa ainda se encontra em situações contratuais precárias, o que reforça a instabilidade estrutural da carreira (Oliveira, 2004; Codo, 2006). Por fim, a remuneração concentra-se entre cerca de três e cinco salários-mínimos, com apenas uma pequena fração ultrapassando as faixas superiores, evidenciando a baixa atratividade econômica da profissão em comparação a outras ocupações de nível superior (Barbosa Filho e Pessoa, 2022; OECD, 2023).

Em seguida, os resultados das estatísticas descritivas das variáveis contínuas, na Tabela 3, evidenciam um corpo docente experiente, com média de 44 anos e 16,7 anos de experiência profissional, o que indica relativa estabilidade na carreira, padrão semelhante ao identificado por Soares e Andrade (2006) e Bruns e Luque (2014) para o magistério brasileiro. O indicador

de adequação da formação docente, com média de 71,1 pontos, sugere que, embora a maioria dos professores possua formação condizente com a disciplina e o nível em que atua, ainda há espaço para aprimoramento na formação inicial e continuada.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas para outras variáveis de controle

Variável	Média	Desvio-padrão
Idade do professor (anos)	44,07	9,59
Experiência do professor (anos)	16,75	8,60
Indicador de adequação da formação docente	71,14	19,67
Proficiência média em língua portuguesa	248,04	35,31
Proficiência média em matemática	248,32	32,03
Proficiência média da turma (padronizada)	-0,04	0,75
Escolaridade média da mãe (1 a 5)	3,44	0,58
Escolaridade média do pai (1 a 5)	3,20	0,63
Proporção de alunas na turma	0,50	0,12
Proporção de alunos com nee	0,08	0,09
Número de observações	296.828	

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Saeb 2023 (Inep).

Em relação ao desempenho discente, as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática estão próximas, com desvio-padrão moderado, refletindo padrões já observados em análises nacionais do Saeb (INEP, 2023). A proficiência média padronizada da turma indica que, em geral, o desempenho está ligeiramente abaixo da média nacional.

No que se refere às características dos alunos, a proporção equilibrada entre meninas e meninos confirma a paridade de gênero nas turmas, enquanto a presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é de 8%, um índice que reflete o avanço das políticas de inclusão escolar, mas também os desafios de infraestrutura e formação docente para atender esse público (Carvalho, 2019; Costa & Oliveira, 2022). Por fim, a escolaridade média dos pais e mães, em torno de 3,2 e 3,4, respectivamente, numa escala de 1 a 5, sugere que as famílias situam-se entre o ensino fundamental completo e médio incompleto, o que evidencia um perfil socioeconômico intermediário, conforme classificação de Alves et al. (2013) para o índice de nível socioeconômico (NSE).

Tabela 4 – Características das escolas

Variável	Categoria	%
Localização da escola	Urbana	88,19
	Rural	11,81
Nível socioeconômico da escola (NSE)	Faixa 1	0,21
	Faixa 2	3,52
	Faixa 3	19,12
	Faixa 4	27,47
	Faixa 5	36,87
	Faixa 6	10,56
	Faixa 7	0,52
	Dados ausentes	1,74
Total de observações		296.874

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Saeb 2023 (Inep).

Os resultados indicam que a grande maioria das escolas (88,2%) está localizada em áreas urbanas, refletindo a concentração das redes de ensino e do corpo docente nas zonas mais povoadas do país. Essa predominância urbana não é surpreendente, dado que a expansão histórica do sistema educacional brasileiro acompanhou o processo de urbanização acelerado das últimas décadas, que deslocou progressivamente a população e as estruturas institucionais para os centros urbanos (Soares & Alves, 2013). Apenas 11,8% das observações correspondem a escolas rurais, o que aponta uma menor parcela de contextos rurais na amostra, que é uma característica comum em levantamentos nacionais como o Saeb.

Em relação ao Nível Socioeconômico das Escolas (NSE), observa-se uma distribuição concentrada nas faixas intermediárias (4 e 5), que juntas representam cerca de 64% das escolas. As faixas mais baixas (1 a 3) correspondem a aproximadamente 23%, enquanto apenas 11% das escolas estão nas faixas mais elevadas (6 e 7). Essa configuração reflete a estratificação socioeconômica do sistema educacional brasileiro, no qual a maior parte das escolas públicas atende populações de renda média ou média-baixa. Reforça, portanto, o caráter heterogêneo e desigual da rede pública brasileira, na qual predominam escolas de perfil socioeconômico médio ou médio-baixo, especialmente nas etapas do ensino fundamental e médio (Carvalho & Costa, 2020; Soares, 2021).

4.2 Resultados Econométricos

Nesta seção, estão apresentados os resultados da equação estimada. A tabela 5 traz os coeficientes do modelo de fatores associados à satisfação docente.

Tabela 5 – Modelo econométrico

(1) Índice de Satisfação Docente (padronizado)		
Sexo do professor (1 = Feminino)	-0.049***	(0.007)
Raça/Cor (1 = Branco)	0.046***	(0.021)
Vínculo (ref.: Concursado)		
Temporário	0.230***	(0.007)
CLT	0.228***	(0.018)
Outros	0.078***	(0.031)
Anos de experiência (centr.)	0.008***	(0.0004)
Anos de experiência ²	0.001***	(0.0001)
Pós-graduação (1 = Sim)	0.035***	(0.006)
Adequação da formação docente	-0.001***	(0.0002)
Trabalha em mais de uma escola (1 = Sim)	-0.064***	(0.006)
Faixa salarial (ordinal)	0.030***	(0.002)
Área de atuação (ref.: Outras)		
Língua Portuguesa	-0.048***	(0.019)
Matemática	-0.055***	(0.019)
Humanas	-0.044	(0.044)
Natureza	-0.059	(0.047)
Série da turma (ref.: 5º ano)		
9º ano	0.066***	(0.018)
3ª série EM	0.030**	(0.018)
Proficiência média da turma (padronizada)	-0.053***	(0.005)
Escolaridade média da mãe	-0.017***	(0.005)
Escolaridade média do pai	0.000	(0.004)
Proporção de alunas mulheres	-0.035**	(0.013)
Proporção de alunos NEE	-0.003	(0.020)
Nível socioeconômico da escola (ordinal)	-0.042***	(0.004)
Região (ref.: Norte)		
Nordeste	0.043***	(0.009)
Sudeste	-0.137***	(0.010)
Sul	-0.102***	(0.013)
Centro-Oeste	-0.123***	(0.014)
Escola em zona rural (1 = Sim)	0.037***	(0.008)
Infraestrutura e recursos	0.216***	(0.003)
Clima acadêmico e relacional	0.287***	(0.003)
Segurança escolar (índice fatorial)	0.077***	(0.003)
Constante	0.097***	(0.034)
N	248.749	
Log-Likelihood	-304.713,61	
Wald χ^2	67.800,95	
ICC	1,25e-13	

Erros padrão robustos entre parênteses. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Saeb 2023 (Inep).

Os resultados do modelo revelam alguns possíveis preditores associados à satisfação docente no Brasil. Em primeiro lugar, observa-se que professoras apresentam níveis menores

de satisfação, o que sugere desigualdades de gênero associadas às condições de trabalho e à valorização simbólica da profissão. Professores brancos relatam maior satisfação média, indicando potenciais disparidades raciais no reconhecimento e na percepção de valorização.

A experiência profissional mostra uma relação não linear com a satisfação: o coeficiente positivo para a variável linear e também para o termo quadrático indica que a satisfação tende a crescer com o tempo de carreira, mas de forma decrescente, ou seja, os ganhos de experiência aumentam a satisfação até certo ponto, mas podem estabilizar-se posteriormente. A remuneração também é positivamente associada à satisfação, enquanto lecionar em mais de uma escola reduz significativamente o bem-estar no trabalho, possivelmente em razão da sobrecarga e do deslocamento entre unidades. A titulação de pós-graduação está positivamente associada, sugerindo que maior qualificação também contribui para um sentimento de realização profissional.

A análise do vínculo empregatício revela um resultado diferente do esperado. Em comparação aos professores concursados/efetivos, o modelo indica que professores temporários, contratados via CLT e aqueles classificados em outros tipos de vínculo exibem níveis mais elevados de satisfação. Esse padrão, que contraria a literatura sobre precarização laboral e bem-estar docente, sugere que a satisfação no trabalho seria afetada por mecanismos distintos da estabilidade contratual formal. Uma possível interpretação é que docentes não concursados ocupam posições mais recentes ou transitórias na carreira, o que pode se associar a expectativas profissionais diferentes, menor desgaste acumulado ou menor exposição prolongada a pressões institucionais e burocráticas típicas do serviço público efetivo. Outra alternativa é que possivelmente esses profissionais enfrentem menor responsabilização administrativa ou tenham maior autonomia prática no cotidiano escolar, elementos que podem influenciar positivamente sua percepção de satisfação. Esses resultados sinalizam, portanto, que a relação entre tipo de vínculo e satisfação docente é mais complexa do que a literatura frequentemente assume, exigindo cautela nas interpretações teóricas e indicando a presença de dinâmicas contextuais específicas no conjunto de professores analisados.

Entre as variáveis contextuais, destaca-se o papel do clima acadêmico e relacional da escola, o índice de infraestrutura e recursos e a segurança escolar, todos com coeficientes expressivos, reforçando que condições institucionais favoráveis têm peso relevante na satisfação docente. A maior satisfação relatada por docentes que atuam em escolas rurais pode refletir características específicas desse contexto, frequentemente associadas a relações escolares mais próximas e comunitárias, turmas potencialmente menores e menos episódios de

conflitos. Além disso, o reconhecimento social do professor em localidades menos populosas pode contribuir para uma percepção mais positiva do cotidiano escolar.

Os resultados referentes às características agregadas das turmas e do contexto escolar revelam associações relevantes, embora heterogêneas, sobre a satisfação docente. A proficiência média da turma apresenta associação negativa com a satisfação, sugerindo que trabalhar com estudantes de maior desempenho pode implicar pressões adicionais, expectativas mais elevadas ou um ambiente pedagógico mais exigente. É importante lembrar, contudo, que a proficiência é uma variável potencialmente sujeita à simultaneidade, dado que o desempenho dos alunos pode ser influenciado pela própria satisfação e motivação docente. Ainda assim, sua inclusão no modelo é justificável, pois permite controlar diferenças estruturais entre turmas e capturar o contexto acadêmico em que o professor atua.

A escolaridade média das mães também se relaciona negativamente, indicando que turmas com maior capital familiar podem gerar demandas diferenciadas sobre o trabalho docente. Já a proporção de alunas mulheres exerce uma pequena variação negativa, possivelmente refletindo dinâmicas específicas de expectativas comportamentais. A proporção de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, embora teoricamente relevante, não apresentou significância. Além disso, escolas com nível socioeconômico mais alto exibem menor satisfação docente, um resultado que pode estar relacionado com a ideia de que ambientes mais competitivos e com maior cobrança de desempenho podem intensificar o estresse.

O ICC praticamente nulo indica que a variação residual da satisfação está concentrada em nível individual, e não entre escolas, o que é coerente com o fato de o indicador de satisfação medir percepções pessoais e não condições estruturais diretas. Os resultados confirmam que a satisfação docente é multifatorial, influenciada tanto por características individuais (gênero, experiência, formação, múltiplos vínculos) quanto por fatores institucionais (infraestrutura, clima e segurança escolar). Apesar do ICC baixo, optou-se por manter a estrutura hierárquica, pois as observações estão de fato aninhadas em escolas. O modelo permite estimar corretamente a variância e os erros-padrão mesmo em situações em que a correlação intraclasses é pequena. Além disso, a modelagem hierárquica é mais fiel ao desenho amostral do Saeb, que segue uma estrutura de clusterização natural por unidade escolar. O resultado reforça a interpretação de que a satisfação é uma característica essencialmente individual, moldada mais por percepções subjetivas e trajetórias pessoais do que por diferenças estruturais entre escolas. Isso também sugere que políticas de valorização e bem-estar docente devem se concentrar não apenas em

melhorias físicas ou salariais, mas em fatores de reconhecimento, autonomia e apoio psicossocial.

4.3 Discussão

Os resultados econométricos apresentados permitem uma reflexão mais ampla sobre os fatores associados à satisfação docente e suas implicações para as políticas educacionais brasileiras. O modelo confirma que a satisfação dos professores não é apenas um reflexo de condições objetivas de trabalho, mas o resultado de um conjunto complexo de fatores individuais, institucionais e contextuais que interagem entre si. Os achados confirmam uma natureza multifacetada da satisfação no trabalho docente, ao mesmo tempo em que evidenciam tensões importantes entre dimensões intrínsecas e extrínsecas da profissão, bem como entre características individuais e contextuais.

As estatísticas descritivas oferecem um diagnóstico revelador da experiência subjetiva dos professores brasileiros. Há uma coexistência de elevada realização pessoal e compromisso vocacional com percepções amplamente negativas de valorização social e reconhecimento externo. Essa dissociação dialoga diretamente com a literatura que distingue satisfação intrínseca, ligada ao sentido do trabalho, e satisfação extrínseca, associada a condições materiais, reconhecimento e recompensas institucionais. A constatação de que a maioria dos professores se declara satisfeita com o trabalho, ao mesmo tempo em que percebe a profissão como pouco valorizada socialmente, reforça a ideia de que o magistério se sustenta, em grande medida, por motivações simbólicas e identitárias, o que, por si só, já constitui um achado relevante para o debate de políticas públicas.

No entanto, a elevada proporção de docentes satisfeitos pode refletir, em parte, mecanismos de adaptação subjetiva, racionalização do percurso profissional ou seleção de sobreviventes, isto é, a permanência na carreira daqueles que conseguem desenvolver estratégias de enfrentamento ao desgaste estrutural da docência. Esse aspecto não invalida os achados, mas sugere que a satisfação observada não deve ser confundida com ausência de precarização ou de sofrimento laboral. A análise dos fatores associados a essa satisfação, apresentada a seguir, revela que suas determinantes são heterogêneas e atravessadas por desigualdades de gênero, raça e trajetória profissional.

A desigualdade de gênero observada, com professoras apresentando menores níveis médios de satisfação é um resultado recorrente na literatura internacional (Hargreaves, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017) e nacional (Oliveira & Gatti, 2021). Esse resultado pode ser

interpretado à luz da sobrecarga de responsabilidades que recai sobre as mulheres, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, e de uma possível percepção de menor reconhecimento profissional. No âmbito das políticas públicas, isso pode sugerir que ações de apoio ao bem-estar docente, tendem a beneficiar todo o corpo docente, mas podem ter influência especialmente relevante na redução das desigualdades vivenciadas pelas mulheres na profissão.

A diferença positiva na satisfação relatada por professores brancos também sugere que as experiências de reconhecimento e pertencimento no ambiente escolar não são igualmente distribuídas entre grupos raciais. Essa desigualdade pode refletir mecanismos sutis de discriminação e de desvalorização, o que se alinha a estudos sobre raça e subjetividade docente no Brasil (Carvalho & Nascimento, 2023). No âmbito da trajetória profissional, os resultados sugerem que a experiência docente acumula variações positivas sobre a satisfação. Essa relação não linear indica que, nos primeiros anos de carreira, o acúmulo de capital e o fortalecimento das competências profissionais geram ganhos de bem-estar, mas que, posteriormente, a satisfação tende a se estabilizar, possivelmente pela adaptação ao trabalho.

Quanto à estabilidade do vínculo empregatício, embora contraditório, o resultado pode refletir diferenças nas expectativas e nas condições de trabalho percebidas. Docentes efetivos tendem a enfrentar maior carga, responsabilização e expectativas institucionais mais rígidas, enquanto contratos temporários ou CLT, apesar de menos estáveis, podem oferecer maior flexibilidade ou menor pressão administrativa. Esse resultado converge com os resultados de Campos e Palma (2023), que encontram respostas positivas de satisfação para temporários e celetistas. Os autores argumentam que possuir vínculos trabalhistas ativos nas redes de ensino podem ser percebidos, pelos professores temporários, como um fator de aumento da satisfação em alternativa ao desemprego e pelo mesmo motivo, para esses professores, as vantagens de estar na docência tendem a superar as desvantagens.

Um ponto importante sobre a maior satisfação observada entre docentes não concursados é que esse resultado não deve ser automaticamente interpretado como evidência de maior eficácia ou produtividade pedagógica de docentes contratados sob regimes CLT ou temporário. Em vez disso, esse padrão pode refletir mecanismos estruturais que diferenciam os regimes de vínculo, como o perfil dos profissionais recrutados, expectativas de permanência, formas de supervisão, modalidades de alocação e substituição em caso de ausência, bem como a natureza das tarefas atribuídas aos diferentes grupos. Dessa forma, o resultado aponta que a insatisfação pode ser um sintoma de problemas estruturais que prejudicam o desempenho potencial de professores efetivos do setor público. Assim, os resultados de satisfação revelam a complexidade das relações entre tipo de vínculo, condições de trabalho e eficácia docente,

indicando a necessidade de investigações futuras que articulem essas dimensões de forma integrada.

Um aspecto importante deste estudo é a inclusão de variáveis agregadas ao nível da turma, que permitem observar como a composição dos grupos escolares influencia a satisfação docente. Entre elas, destaca-se a proporção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Embora o coeficiente estimado não tenha sido estatisticamente significativo, sua inclusão é relevante por captar dimensões do trabalho pedagógico pouco exploradas em análises quantitativas de larga escala. O atendimento a alunos NEE demanda estratégias diferenciadas de ensino, maior esforço emocional e adaptações metodológicas, o que pode impactar de maneiras diversas a percepção de satisfação dos professores, ora como fonte de sobrecarga, ora como expressão de realização profissional.

Esse resultado deve ser interpretado com cautela, sobretudo diante do contexto atual em que o aumento do número de diagnósticos de NEE entre crianças e adolescentes tem se tornado um tema central no debate educacional. Nas últimas décadas, o aumento no número de diagnósticos de NEE, em especial o crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, tem sido tema central nas discussões sobre inclusão escolar. Dados recentes do Censo Escolar indicam que as matrículas de alunos com TEA cresceram 44,4% entre 2023 e 2024, o que evidencia um movimento de ampliação da demanda por inclusão nas salas de aula regulares (Inep, 2025). Esse cenário impõe ao sistema de ensino desafios nunca antes enfrentados, pois exige adaptações estruturais, formação docente específica e oferta de apoio pedagógico adequado para atender a uma população cada vez maior de estudantes com necessidades especiais.

A ausência de associação significativa, portanto, não deve ser interpretada como irrelevância, mas possivelmente como evidência de heterogeneidade: a associação dessa variável pode variar conforme o suporte institucional e a adequação das políticas de inclusão implementadas, ou ainda a limitação de medidas agregadas em captar a complexidade do trabalho pedagógico com esses estudantes. Assim, mais do que indicar ausência de variação, o achado reforça a necessidade de análises mais aprofundadas que diferenciem tipos de NEE, níveis de suporte ofertado e condições institucionais que modulam a experiência docente.

Entre as variáveis institucionais, destacam-se o clima acadêmico e relacional, a infraestrutura e a segurança escolar todas fortemente associadas à satisfação. Esses resultados reforçam que a qualidade das relações interpessoais e das condições organizacionais tem grande peso entre os fatores de satisfação. O clima escolar positivo não apenas favorece o trabalho docente, mas também cria um ambiente de reconhecimento e respeito, essencial para o bem-

estar profissional (Day & Gu, 2014). A infraestrutura adequada, por sua vez, atua como um fator de suporte material, reduzindo o estresse e permitindo que o professor concentre seus esforços nas práticas pedagógicas.

A associação negativa do nível socioeconômico da escola com a satisfação docente é particularmente interessante. Ele sugere que escolas em contextos mais favorecidos, onde as expectativas de desempenho são mais elevadas e as pressões externas mais intensas, podem gerar maior estresse e menor percepção de reconhecimento, contrastando com ambientes mais vulneráveis, porém cooperativamente coesos. Esse achado desafia a ideia de que ambientes mais competitivos se traduzem automaticamente em maiores possibilidades na carreira e, portanto, na satisfação.

Do ponto de vista regional, as diferenças observadas entre macrorregiões reforçam a heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. As diferenças inter-regionais observadas nos resultados se alinham a um conjunto de evidências consolidadas na literatura sobre a docência no Brasil, que destacam a forte heterogeneidade territorial das condições de trabalho e dos arranjos institucionais das redes de ensino. Estudos como os de Gatti, Barretto e André (2011) e Gatti et al. (2019) mostram que a oferta de formação inicial e continuada, a estrutura das carreiras docentes e o grau de burocratização administrativa estão distribuídos de forma desigual no país, com maior concentração de oportunidades e maior densidade regulatória nos grandes centros urbanos do Centro-Sul. Essa configuração tende a gerar ambientes de trabalho mais pressionados por metas, avaliações externas e práticas gerenciais, o que a literatura associa a menores níveis de satisfação profissional. Em contraposição, regiões como Norte e Nordeste apresentam, segundo tais estudos, arranjos institucionais marcados por vínculos comunitários mais fortes, menor competição ocupacional e uma função social ampliada da escola, elementos que podem favorecer percepções de valorização e elevar a satisfação relativa dos docentes, mesmo diante de limitações estruturais persistentes. Achados recentes como os de Campos e Palma (2023), ao analisarem os dados do Saeb 2019, identificaram que a satisfação docente apresenta variação sistemática entre territórios. Os autores mostram que docentes das áreas urbanas das capitais do Centro-Sul, apesar de relatarem maior chance de verem o magistério como a realização de um sonho, são também os que manifestam maior insatisfação com as condições concretas de trabalho.

Por fim, o ICC praticamente nulo indica que a variabilidade da satisfação ocorre predominantemente em nível individual, o que tem implicações diretas para o desenho de políticas públicas. Se a satisfação é fortemente moldada por percepções subjetivas, então intervenções voltadas apenas à infraestrutura ou à remuneração tendem a ser insuficientes.

Políticas eficazes devem incorporar dimensões de reconhecimento simbólico, apoio emocional, fortalecimento da autonomia docente e melhoria das relações interpessoais dentro das escolas. Em síntese, os resultados deste estudo sugerem que a satisfação docente é um fenômeno multidimensional, no qual fatores estruturais e subjetivos se entrelaçam. O bem-estar do professor emerge não apenas do contexto material de trabalho, mas também de percepções de pertencimento, valorização e estabilidade. Reconhecer essa complexidade é essencial para o desenho de políticas que promovam não apenas a permanência, mas a realização plena dos docentes no sistema educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou os fatores associados à satisfação docente no Brasil a partir dos microdados do Saeb 2023, integrando variáveis individuais, institucionais e de composição das turmas, incluindo, de forma inédita em análise nacional de larga escala, a proporção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), reportadas por alunos que declaram possuir deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação. Os resultados oferecem quatro contribuições centrais. Primeiro, confirmam-se associações de características individuais com a satisfação: gênero e raça (com professoras e não brancos reportando menor satisfação média), experiência e escolaridade. Esses achados reforçam a importância de políticas que incorporem medidas de equidade, planos de carreira que valorizem a progressão e incentivos à qualificação continuada.

Segundo, entre as dimensões institucionais, o clima acadêmico, a infraestrutura e a segurança escolar emergem como fatores associados de grande magnitude. Isso evidencia que melhorias materiais são necessárias, mas insuficientes: promover ambientes de trabalho colaborativos, de reconhecimento e com estruturas de apoio apresenta associação robusta com o bem-estar docente e, potencialmente, com a eficácia pedagógica. Terceiro, a análise das características agregadas das turmas aponta para resultados mais sutis. A proporção de alunos NEE não apresentou significância estatística na especificação estimada, mas sua inclusão no modelo é relevante para os debates do sistema educacional brasileiro. A ausência de significância não deve ser sobre-interpretada: na especificação estimada, a proporção de alunos NEE não se mostrou relevante para explicar a variação na satisfação. Cabe registrar que o presente estudo não realizou uma análise descritiva específica relacionando essa variável à resposta e às demais preditoras de contexto; uma avaliação mais consistente de seu eventual papel dependeria, antes, dessa exploração descritiva, evitando conclusões apoiadas apenas na inclusão do termo no modelo. Assim, é preciso investir em formação inicial e continuada em práticas inclusivas, alocação adequada de recursos e suporte técnico-pedagógico para que a inclusão não sobrecarregue docentes sem contrapartidas institucionais.

Quarto, o ICC praticamente nulo indica que a maior parte da variabilidade da satisfação é individual. Ainda que a correlação intraclasse residual seja pequena, as covariáveis institucionais medidas no nível da escola exibem associações substantivas com a satisfação, indicando que dimensões do ambiente escolar importam mesmo quando a variância entre escolas é limitada. Embora isso não descarte a relevância de intervenções institucionais, aponta que políticas eficazes devem combinar ações no nível individual (apoio psicossocial, reconhecimento, progressão por mérito, formação) com medidas estruturais nas escolas.

Intervenções exclusivamente voltadas à infraestrutura ou à remuneração poderão não ser suficientes se não forem acompanhadas de estratégias que promovam autonomia, reconhecimento e clima organizacional positivo.

Em termos de implicações para políticas públicas, os resultados sugerem priorizar: (i) a valorização e o reconhecimento profissional do magistério — coerentes com a baixa percepção de valorização social observada nas respostas e com a associação positiva entre remuneração e satisfação —, ressaltando-se que o resultado relativo ao tipo de vínculo, ao indicar maior satisfação entre docentes temporários, não sustenta, a partir da modelagem, uma recomendação de política baseada na estabilidade contratual como fator de satisfação; (ii) políticas de apoio e formação para a educação inclusiva; (iii) programas de fortalecimento do clima escolar (liderança, colaboração e reconhecimento); e (iv) atenção específica às desigualdades de gênero e raça no interior das redes de ensino.

Entre as limitações do estudo, destacam-se a ausência da variável de dependência administrativa no Saeb 2023, que impede comparações diretas entre redes federais, estaduais, municipais e privadas. Além disso, a natureza da variável de proficiência do aluno, que limita inferências causais e exige cautela ao interpretar relações que podem ser simultâneas. Acrescenta-se, ainda, que o índice de satisfação docente é construído a partir de uma média de itens em escala Likert e padronizado por z-score, tratando-se, portanto, de uma medida subjetiva sujeita a possíveis vieses de resposta e de desejabilidade social, o que pode levar a uma superestimação dos níveis de satisfação declarados. Por fim, a agregação de variáveis originalmente medidas no nível de turma ao nível do professor implica perda de variabilidade e potencial erro de medida, especialmente para indicadores como a proporção de alunos NEE e a composição socioeconômica das turmas; análises futuras que preservem o nível de turma como unidade de observação, caso o instrumento permita, poderiam captar com maior precisão essas associações contextuais.

Possibilidades de estudos futuros incluem investigações de abordagem pseudo-longitudinal sobre a trajetória profissional, como diferenças ao longo do tempo de carreira, entre áreas de atuação e entre contextos urbanos e rurais, de modo a captar como diferentes dinâmicas moldam a satisfação docente. Ademais, avançar em análises mais aprofundadas sobre os vínculos trabalhistas na docência, explorando como modalidades de contratação, estabilidade e expectativas de progressão interagem com o bem-estar e a atuação pedagógica, especialmente diante dos achados que indicam padrões distintos entre concursados e temporários. Pesquisas qualitativas também podem ser vantajosas, pois é necessário compreender como docentes experienciam a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), quais

percepções orientam suas demandas por apoio e quais formas de suporte institucional, formação continuada, equipes multiprofissionais, tempo remunerado para planejamento e articulação com a gestão, se mostram mais eficazes para mitigar sobrecargas e melhorar a qualidade do trabalho na sala de aula.

Assim, esta pesquisa confirma que a satisfação docente é multifatorial e que políticas eficazes devem alinhar melhorias na infraestrutura com ações voltadas ao reconhecimento, à formação e ao suporte psicossocial. Ao analisar a presença da inclusão de alunos com deficiência, o estudo aponta caminhos para combinar políticas de equidade com estratégias de valorização docente, garantindo que a expansão da educação inclusiva seja acompanhada de condições de trabalho que promovam a manutenção e a realização profissional do magistério.

Em síntese, os resultados indicam que a satisfação docente se associa mais fortemente a fatores individuais (gênero, raça, experiência e escolaridade) e a dimensões institucionais do ambiente escolar (clima acadêmico, infraestrutura e segurança), enquanto as variáveis de composição das turmas apresentam associações menores e heterogêneas. Esse padrão reforça a necessidade de políticas que articulem ações estruturais com estratégias de reconhecimento simbólico, apoio psicossocial e fortalecimento da autonomia docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTARA, Marcus Alessandro de et al. Determinantes de capacidade para o trabalho no cenário da Educação Básica do Brasil: Estudo Educatel, 2016. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. Suppl 1, p. e00179617, 2019.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Remuneração e atratividade do magistério no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1105–1129, 2011.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; RODRIGUES, Clarissa Guimarães; SENKEVICS, Adriano Souza. Nível socioeconômico das escolas brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, 2023.
- ARAOZ, Edwin Gustavo Estrada; RAMOS, Néstor Antonio Gallegos. Satisfacción laboral y compromiso organizacional en docentes de la Amazonía peruana. **Educação & formação**, v. 6, n. 1, 2021.
- ASALOEI, Sandra Ingried; WOLOMASI, Agustinus Kia; WERANG, Basilius Redan. Work-Related stress and performance among primary school teachers. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, v. 9, n. 2, p. 352-358, 2020.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00169517, 2019.
- AZEVEDO, Vanessa Ragone. Três ensaios sobre absenteísmo docente na educação básica brasileira. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Economia. Programa de Pós-Graduação em Economia, 2021.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. *O retorno da educação e a atratividade da carreira docente no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV IBRE), 2022.
- BAROUDI, Sandra; TAMIM, Rana; HOJEIJ, Zeina. A quantitative investigation of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction in Lebanon. **Leadership and policy in schools**, v. 21, n. 2, p. 127-146, 2022.
- BOTTIANI, Jessika H. et al. Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. **Journal of school psychology**, v. 77, p. 36-51, 2019.
- BORGES, Sara Lopes; DANIEL, Fernanda. Satisfação profissional dos docentes: Uma abordagem sobre instrumentos de medida. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, n. 16, 2009.
- BRASIL. **Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. *Saeb 2023: Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) — Nota Técnica*. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRITTO, Ariana Martins de. Determinantes da atratividade da carreira docente na educação básica: estrutura, progressão e remuneração. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira; PALMA, Rute Cristina Domingos da. Satisfação com a profissão docente: reflexões iniciais com base nos questionários do Saeb 2019. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5540, 2023.

CAPRARA, Gian Vittorio et al. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. **Journal of school psychology**, v. 44, n. 6, p. 473-490, 2006.

CARDOSO, C. G. L.V.; COSTA, N. M. S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciencia & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

CARIFIO, James; PERLA, Rocco. Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. **Medical Education**, v. 42, n. 12, p. 1150–1152, 2008.

CARLOTTO, Mary Sandra; DIEHL, Liciane. Intenção de abandono profissional em professores de acordo com níveis de ensino. **Actualidades en Psicología**, v. 37, n. 135, p. 128-142, 2023.

CARVALHO, J. M., & Costa, P. R. (2020). *Desigualdades educacionais e o papel do nível socioeconômico escolar no desempenho dos alunos brasileiros*. Cadernos de Pesquisa, 50(176), 313–340.

CODO, Wanderley (org.). *Educação: carinho e trabalho*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLLIE, Rebecca J.; SHAPKA, Jennifer D.; PERRY, Nancy E. School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. **Journal of educational psychology**, v. 104, n. 4, p. 1189, 2012.

COSTA, Carla Barroso da; PROTTIS, Marcella Laureano. Aspectos da profissão docente no Brasil: análises exploratórias do Pisa 2015. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 338-360, 2019.

CRAWFORD, James Douglas. **Teacher job satisfaction as related to student performance on state-mandated testing**. Tese de Doutorado. Lindenwood University, 2017.

DENTON, Kenneth J. Multilevel analysis of school environmental factors, teacher satisfaction, and academic performance. 2016. Tese de Doutorado em Filosofia. Texas Tech University.

EJIMOFOR, Anurika D. Teachers' Job Satisfaction, Their Professional Development and the Academic Achievement of Low-income Kindergartners. 2015. Tese de Doutorado. University of North Carolina at Greensboro.

FERREIRA, Enizete Andrade et al. Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 337-358, 2020.

FILLIS, Michelle Moreira Abujamra. Percepção de distúrbio de voz relacionado ao trabalho em professores da rede estadual de ensino e fatores ocupacionais associados. 2024. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2017.

FRANCIOSI, Ana Paula; VIEIRA, Suelen Vicente; BOTH, Jorge. Satisfação no trabalho e Síndrome de Burnout em professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2023.

GARCIA, T. M. F.; VIEIRA, L. F. Determinantes da satisfação e do bem-estar docente: evidências a partir de professores da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e247157, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.247157>

GARCÍA-CARMONA, Marina; MARÍN, María Dolores; AGUAYO, Raimundo. Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. **Social Psychology of Education**, v. 22, p. 189-208, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1355–1379, 2013.

GUIMARÃES, Juliana Regina Silva et al. Qualidade de vida de professores de educação física da região da grande Florianópolis, Brasil. **Journal of Physical Education**, v. 34, p. e3404, 2023.

GIL-FLORES, J. The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction. **Elsevier España**, S.L.U. Universidad del País Vasco. 2017.

GONÇALVES, G. F. *Satisfação no trabalho docente: fatores e contextos determinantes*. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

GROCHOSKA, Marcia Andreia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e219060, 2020.

GUNN, Thelma M.; MCRAE, Philip A. Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. **International Journal of Educational Research Open**, v. 2, p. 100073, 2021.

IQBAL, Asif et al. Relationship between teachers' job satisfaction and students' academic performance. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 16, n. 65, p. 335-344, 2016.

KHAN, A.; HUSSAIN, W.; ZAID, R. Relationship between Teachers' job Satisfaction, Teachers' disposition, and Their Students' academic Achievement. **PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology**, v. 19, n. 3, p. 1479-1496, 2022.

KUHN, Pricila; TAUBE, Michelle Engers; CARLOTTO, Mary Sandra. Intenção de abandono profissional em professores brasileiros: revisão sistemática. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2024.

LAVY, Shiri; BOCKER, Shira. A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. **Journal of Happiness Studies**, v. 19, p. 1485-1503, 2018.

LEVORATO, Adrieli de Fátima Massaro. Satisfação no trabalho e absenteísmo entre professores da rede estadual de ensino básico de Londrina. Londrina, Paraná, 2016. 142p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), 2016.

LORENZO, Suelen Moraes de. Indicadores de ansiedade, burnout, depressão, satisfação no trabalho e qualidade de vida em professores da rede municipal. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2020.

MARQUES, L. R. *Satisfação e condições de trabalho docente na Rede Municipal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

MANANDHAR, Pratibha; MANANDHAR, Naresh; JOSHI, Sunil Kumar. Job satisfaction among school teachers in Duwakot, Bhaktapur District, Nepal. **International Journal of Occupational Safety and Health**, v. 11, n. 3, p. 165-169, 2021.

MORAIS, Évelin Angélica Herculano de; ABREU, Mery Natali Silva; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 209-222, 2023.

MORAIS, Évelin Angélica Herculano de. Condições de trabalho nas escolas brasileiras da educação básica e saúde dos professores: EDUCATEL, 2016. 2021. Dissertação (Mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, 2021.

NORMAN, Geoff. Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. **Advances in Health Sciences Education**, v. 15, n. 5, p. 625–632, 2010.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Luciana C. *Trabalho docente, condições de trabalho e saúde: desafios contemporâneos*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e238052, 2020.

PEREIRA, Érico Felden et al. Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 113-119, 2014.

PEREIRA, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Retenção e rotatividade docente nas redes municipais de ensino no Brasil. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 13, n. 3, p. 734-749, 2018.

POLONI, Raiany Stefane Saué; LOPES, João Arménio Lamego; OLIVEIRA, Célia Regina Gomes. Satisfação profissional do professor: uma análise multinível de características

individuais do professor e de características organizacionais da escola. **PSIQUE-Anais de Psicologia**, v. 18, p. 27-48, 2022.

PRESSLEY, Tim; HA, Cheyeon; LEARN, Emily. Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. **School psychology**, v. 36, n. 5, p. 367, 2021.

PURWANTO, A. Effect of organizational citizenship behavior, work satisfaction and organizational commitment toward indonesian school performance. **Sys Rev Pharm**, v. 11, n. 9, p. 962-971, 2020.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda et al. Characterization of basic education teachers based on the social cognitive model of job satisfaction. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 28, p. e2811, 2018.

RAUDENBUSH, Stephen W. Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. **Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences Series/SAGE**, 2002.

SAÇÇO, Thays Alessandra Silva. Influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis escolas estaduais em Juiz de Fora. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015

SANTOS, Edialda Costa. Fatores associados a qualidade de vida de professores do ensino fundamental da rede pública de Cuiabá, MT. 2020. Tese (Doutorado) – Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Mato Grosso, 2020.

SILVA, Jerto Cardoso da et al. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023.

SOARES, J. F., & Alves, M. T. G. (2013). *Efeitos de escolas e municípios na proficiência dos alunos da educação básica no Brasil*. Educação e Pesquisa, 39(1), 177–194.

SOARES NETO, José João; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; MOURA, Fernanda Rocha de; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Trabalho docente e bem-estar: evidências do questionário do professor do Saeb 2017*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 176–202, 2019.

SOUZA, Luciana Karine de et al. Fatores que Influenciam a Satisfação de Vida em Professores da Educação Básica. **Psico-USF**, v. 28, p. 825-836, 2023.

SPILT, Jantine L.; KOOMEN, Helma MY; THIJS, Jochem T. Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. **Educational psychology review**, v. 23, p. 457-477, 2011.

STASIAK, Priscila. Qualidade de vida no trabalho e síndrome de Burnout entre professores da Rede Municipal de Ensino de Imbituva–PR. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

TEK, B. A. An investigation of the relationship between school leadership, teacher job satisfaction, and student achievement. Tese de Doutorado. University of Rhode Island, 2014.

VERHOFSTADT, E.; OMEY, E. The impact of education on job satisfaction in the first job. Universiteit Gent, 2003.

TOROPOVA, Anna; MYRBERG, Eva; JOHANSSON, Stefan. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. **Educational review**, v. 73, n. 1, p. 71-97, 2021.

TORRES, R. M. Satisfação e condições de trabalho docente na América Latina: um estudo comparado a partir de dados do TERCE e TALIS. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 145–171, 2022.

TOWERS, Emma et al. A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. **Teaching and Teacher Education**, v. 117, p. 103778, 2022.

TREVIZANI, Lenara Patrícia; MARIN, Angela Helena. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. **Revista psicopedagogia**. São Paulo. Vol. 37, n. 112 (jan./abr. 2020), p. 52-63, 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Infraestrutura escolar e satisfação profissional: percepção de professores da educação básica brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 1, p.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. *Condições de trabalho e bem-estar docente: evidências de uma rede municipal de ensino*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 2, p. 451–469, 2020.