



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**INDISCIPLINA,
SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E
BEM-ESTAR DOCENTE**

**Um estudo com professores de uma Escola Secundária
do Médio Tejo**

António José da Silveira Catana Valério
Coimbra, 2012

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**INDISCIPLINA,
SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E
BEM-ESTAR DOCENTE**

**Um estudo com professores de uma Escola Secundária
do Médio Tejo**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização de Gestão e Administração Escolar, apresentada à Faculdade de Ciências de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e realizada sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira.

António José da Silveira Catana Valério
Coimbra, 2012

Agradecimentos

As dificuldades da vida vencem-se com persistência e força de vontade, fazer este trabalho foi um bom desafio, tanto para mim como para todos os que tiveram uma participação maior ou menor, mas que foi de igual importância para a realização deste trabalho. Por isso agradeço de forma muito especial:

Aos meus pais e aos meus irmãos, por me darem a força e o incentivo que só eles sabem dar. A conclusão de mais esta fase da minha vida é dedicada a eles.

Ao Professor Doutor Joaquim Armando pela sua disponibilidade, incentivo e pela qualidade da orientação que sempre me deu.

A todos os meus familiares que regozijam com os triunfos dos seus.

A todos os amigos que contribuíram, cada um a seu jeito, nesta aventura e que com uma palavra amiga e de incentivo me fizeram avançar.

Aos colegas com quem tenho tido oportunidade de refletir conjuntamente sobre tópicos desta investigação, agradeço o interesse expresso e a disponibilidade manifestada para a clarificação de diversas dúvidas e questões com que me confrontei nos caminhos percorridos para a realização desta dissertação.

À Direção da Escola que serviu de base a este estudo, pela disponibilidade, abertura e apoio prestado para a realização desta dissertação.

A todos os professores que com o seu precioso contributo tornaram possível este estudo.

A todos os meus companheiros de aventura, pelo apoio e carinho demonstrados e por todos os momentos vividos ao longo dos anos de mestrado.

À cidade de Coimbra e à sua Universidade: porque certas coisas só fazem sentido em determinados locais...

Para todos eles o meu mais sincero bem-haja!

Resumo

Considerando que a satisfação profissional dos docentes vem sendo amplamente estudada, uma vez que se presume estar relacionada com a melhoria das performances do professor e dos alunos, e tendo em conta que o bem-estar docente também tem sido alvo de vários estudos, pareceu-nos relevante, e face ao aumento do fenómeno da indisciplina nas Escolas, introduzir aqui este construto e relacioná-lo com os outras dois. Na sua análise procedemos à revisão das conceções elaboradas pelos especialistas, dando primazia às principais teorias explicativas e estudos já existentes.

Dividimos o nosso estudo em duas partes distintas e complementares: a primeira parte composta pela fundamentação teórica (no capítulo I abordámos a indisciplina, no capítulo II a satisfação profissional e no capítulo III o bem-estar docente) e a segunda parte contemplando a investigação empírica (no capítulo IV explicámos a conceção, desenvolvimento e a metodologia seguidos e no capítulo V, apresentámos os resultados obtidos, a respetiva análise estatística e as conclusões, tendo por base as hipóteses apresentadas).

O principal objetivo do nosso estudo foi tentar responder à questão “*Será que a (in)satisfação / bem(mal)-estar que os professores hoje em dia vivem e sentem ainda se deve, principalmente, aos fatores apresentados nos estudos anteriores ou a indisciplina crescente que se tem registado em sala de aula e na Escola ganhou relevância nestas dimensões?*”.

Dos resultados obtidos destacámos a indisciplina crescente que se tem registado em sala de aula e na Escola tem relevância ao nível da dimensão de satisfação profissional, principalmente, no que se refere ao fator 1 (natureza do próprio trabalho) e da satisfação com a vida dos professores, componente cognitiva da dimensão de bem-estar subjetivo.

Porém, apesar dos nossos esforços temos consciência das limitações do nosso estudo e esperamos que a sua concretização possa contribuir para a melhoria do Ensino, da Escola e da Educação em geral.

Abstract

Whereas job satisfaction of teachers has been widely studied, since it is presumed to be related to the improvement of teacher's and students performances, and taking into account the well-being of teaching has also been the target of several studies, it seemed relevant, facing the increasing of the phenomenon of indiscipline in schools, to introduce this construct and relate it with the other two. In this analysis we have reviewed the concepts developed by experts, giving priority to the main explanatory theories and existing studies.

We divided our study into two distinct and complementary parts: the first one comprised the theoretical basis (in Chapter I we talked about indiscipline, in Chapter II the job satisfaction and in Chapter III the teacher's well-being) and the second covered empirical research (in Chapter IV we explained the design, development and the methodology followed and in Chapter V we presented the results obtained, the respective statistical analysis and conclusions, based on the assumptions made).

The main objective of our study was to try to answer the question: "*Does the (dis)satisfaction / well-being(unease) that teachers are still living and feeling today it's still due to the factors presented in previous studies, or the indiscipline, which has been increasing in the classroom and School, has gained prominence on these dimensions? "*

From our results we highlighted that the growing indiscipline, which has been registered in the classroom and School, is relevant for job satisfaction, especially regarding the first factor (nature of work itself) and life satisfaction of teachers, cognitive component of the subjective well-being dimension.

However, despite our efforts, we are aware of the limitations of our study and we hope that its implementation will contribute to the improvement of Teaching, School and Education in general.

Resumé

Alors que la satisfaction au travail des enseignants a été largement étudiée, car elle est présumée être liée à l'amélioration des professeurs et des étudiants performances, et en tenant compte du bien-être de l'enseignant ent a également été la cible de plusieurs études, il est apparu pertinent, face à l'augmentation du phénomène de l'indiscipline dans les écoles, introduire ce concept et de le relier avec les deux autres. Dans cette analyse, nous avons passé en revue les concepts développés par des experts, en donnant la priorité aux principales théories explicatives et des études existantes.

Nous divisons notre étude en deux parties distinctes et complémentaires: la première partie comprend les bases théoriques (dans le chapitre I, nous avons parlé d'indiscipline, dans le chapitre II de la satisfaction au travail et dans le chapitre III de bien-être de l'enseignant) et la deuxième partie couvre la recherche empirique (dans le chapitre IV, nous avons expliqué la conception, le développement et la méthodologie suivie et dans le chapitre V, nous avons présenté les résultats obtenus, l'analyse statistique respectif et des conclusions basées sur les hypothèses formulées).

L'objectif principal de notre étude était d'essayer de répondre à la question: *“Est-ce la (in)satisfaction/bien-être (malaise) que les professeurs vivent et se sentent, aujourd'hui, c'est encore à cause des facteurs présentés dans les études antérieures, ou la indiscipline croissante dans la classe et l'école, a pris de l'importance sur ces dimensions?”*.

De nos résultats, nous avons souligné que l'indiscipline croissante, qui a été enregistré dans la salle de classe et à l'école est pertinent pour la satisfaction au travail, en particulier en ce qui concerne le premier facteur (nature du travail lui-même) et la satisfaction de vie des professeurs, composante de la dimension cognitive de bien-être subjectif.

Cependant, malgré nos efforts, nous sommes conscients des limites de notre étude et nous espérons que son application peut contribuer à l'amélioration de l'enseignement, l'école et l'éducation en général.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Resumé	v
Índice.....	vi
Índice de Quadros	x
Listagem de Abreviaturas das Escalas e Subescalas utilizadas	xvii
Introdução	19
PARTE I - Fundamentação teórica	23
Capítulo I – Indisciplina	24
1. Introdução.....	24
2. O Conceito de Indisciplina	25
3. Breve Perspetiva Histórica da Indisciplina na Educação	27
4. Alguns Fatores de Indisciplina	28
4.1. <i>Fatores Sociais e Familiares</i>	29
4.2. <i>Fatores Escolares-Pedagógicos</i>	30
4.3. <i>Fatores Inerentes ao Próprio Aluno</i>	31
4.4. <i>Algumas Varáveis de Contexto (género e idade)</i>	32
5. Estratégias de Prevenção e Correção da Indisciplina.....	33
6. Alguns Estudos Empíricos sobre a Indisciplina.....	35
Capítulo II – Satisfação Profissional e Satisfação Geral	38
1. Introdução.....	38
2. Alguns Modelos Teóricos da Satisfação Profissional	39
2.1. <i>A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow</i>	39
2.2. <i>Teoria dos Fatores Motivadores e Higiénicos de Herzberg</i>	42
2.3. <i>Teoria de Miskel</i>	44

3. A Satisfação Profissional na Atividade Docente.....	45
4. Fatores Implicados na Satisfação/Insatisfação Profissional.....	48
4.1. <i>Natureza do próprio trabalho</i>	50
4.2. <i>Recompensas pessoais</i>	52
4.3. <i>Relações interpessoais</i>	56
4.4. <i>Condições de trabalho</i>	59
Capítulo III – Bem-estar na Profissão Docente	62
1. Introdução.....	62
2. Bem-Estar Psicológico e Bem-estar Subjetivo.....	63
3. Bem-Estar ou Mal-Estar Docente?.....	65
4. Conceito de Bem-Estar docente	66
5. Fatores implicados no Bem-Estar Docente	67
5.1. <i>Variáveis sociodemográficas</i>	67
5.2. <i>Variáveis profissionais</i>	70
5.3. <i>Variáveis pessoais</i>	71
PARTE II – Investigação Empírica	74
Capítulo IV – Metodologia	75
1. Delimitação do Problema e Objetivos da Investigação.....	75
1.1. <i>Delimitação do Problema</i>	75
1.2. <i>Objetivos da Investigação</i>	76
1.3. <i>Operacionalização das variáveis</i>	77
1.4. <i>Formulação das Hipóteses</i>	78
2. Caracterização da amostra segundo variáveis sociodemográficas	81
3. Caracterização das Escalas Utilizadas	91
3.1. <i>Questionário de Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (QCSDP)</i> 91	
3.2. <i>Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)</i>	92
3.3. <i>Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)</i>	93
3.4. <i>Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)</i>	94
3.5. <i>Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)</i>	96
3.6. <i>Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI)</i>	97

3.7. Escala de Dimensões da Personalidade (BFI).....	98
3.8. Escala de Otimismo (LOT-R).....	100
3.9. Escala de Autoestima (ROS).....	101
4. Procedimentos.....	102
Capítulo V – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	106
1. Estudo dos Instrumentos de Medida.....	106
1.1. Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)	106
1.2. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	108
1.4. Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA).....	117
1.5. Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI)	118
1.6. Escala de Dimensões da Personalidade (BFI).....	120
1.7. Escala de Otimismo (LOT-R).....	125
1.8. Escala de Autoestima (ROS).....	126
2. Estudos Diferenciais.....	128
2.1. Resultados nos instrumentos de avaliação em função do sexo	128
2.2. Resultados nos instrumentos de avaliação em função do tempo de serviço....	130
2.3. Resultados nos instrumentos de avaliação em função do vínculo profissional.	147
2.4. Resultados nos instrumentos de avaliação em função da realização profissional	149
3. Estudos Preditivos.....	152
3.1. Correlação R de Pearson	152
3.2. Regressões Hierárquicas	158
4. Discussão dos Resultados.....	179
Conclusão.....	192
Bibliografia.....	199
ANEXOS.....	211
Anexo I - Carta ao Diretor da Escola	
Anexo II - Carta de Apresentação aos Participantes	
Anexo III - Questionário de Caracterização Sóciodemográfica dos Participantes	

Anexo IV - Questionário PANAS: Escala de Afetividade Positiva e Negativa

Anexo V - Questionário SWLS: Escala de Satisfação com a Vida

Anexo VI - Questionário TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente

Anexo VII - Questionário ESCA: Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos

Anexo VIII - Questionário IMRI: Inventário de Medos Relativos à Indisciplina

Anexo IX - Questionário BFI: Escala de Dimensões da Personalidade

Anexo X - Questionário LOT-R: Escala de Otimismo

Anexo XI - Questionário ROS: Escala de Autoestima

Anexo XII - Aviso/ Agradecimento aos Participantes

Anexo XIII - Estudos de Validade para a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)

Índice de Quadros

Quadro 1 – Necessidades e níveis da hierarquia da satisfação de Maslow versus Satisfação/Insatisfação	41
Quadro 2 – Paralelismo entre a hierarquia de necessidades de Maslow e os fatores higiénicos e motivacionais de Herzberg	43
Quadro 3 – Síntese das características distintivas do bem-estar subjetivo e d bem-estar psicológico.....	64
Quadro 4 – Caracterização da amostra relativamente ao sexo.....	81
Quadro 5 – Caracterização da amostra relativamente à idade.....	81
Quadro 6 – Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço	82
Quadro 7 – Caracterização da amostra relativamente às habilitações académicas	82
Quadro 8 – Caracterização da amostra relativamente ao estado civil.....	83
Quadro 9 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com o casamento	83
Quadro 10 – Caracterização da amostra relativamente ao vínculo profissional	83
Quadro 11 – Caracterização da amostra relativamente ao nível de ensino lecionado	84
Quadro 12 – Caracterização da amostra relativamente ao desempenho de outros cargos	84
Quadro 13 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com os amigos	86
Quadro 14 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com a vida afetiva	86
Quadro 15 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com o estado de saúde.....	87
Quadro 16 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com a situação económica.....	87
Quadro 17 – Caracterização da amostra relativamente às razões que os levaram a escolher a carreira docente	88

Quadro 18 – Caracterização da amostra relativamente à realização profissional	89
Quadro 19 – Caracterização da amostra relativamente à possibilidade de mudar de profissão.....	89
Quadro 20 – Caracterização da amostra relativamente aos objetivos profissionais.....	90
Quadro 21 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de desejo de continuar a exercer a profissão docente	90
Quadro 22 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala PANAS: Escala de Afetividade Positiva e Negativa – subescala Afetividade Positiva	107
Quadro 23 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala PANAS: Escala de Afetividade Positiva e Negativa – subescala Afetividade Negativa	108
Quadro 24 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala SWLS – Satisfação com a Vida.....	109
Quadro 25 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Natureza do Próprio Trabalho (F1)	110
Quadro 26 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Recompensas Pessoais (F2)	112
Quadro 27 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Condições Materiais de Trabalho (F3).....	113
Quadro 28 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Relações com os Colegas (F4)	115
Quadro 29 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Relações com os Órgãos de Gestão (F5).....	116

Quadro 30 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala ESCA: Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos.....	117
Quadro 31 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala IMRI: Inventário de Medos Relativos à Indisciplina.	119
Quadro 32 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Extroversão (D1)	120
Quadro 33 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Amabilidade (D2)	121
Quadro 34 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Conscienciosidade (D3).....	122
Quadro 35 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Neuroticismo (D4)	123
Quadro 36 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Abertura para o Novo (D5)	124
Quadro 37 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala LOT-R: Escala de Otimismo.....	126
Quadro 38 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da escala ROS: Escala de Autoestima	127
Quadro 39 – Médias, desvios-padrão e Teste t relativos às várias escalas e subescalas utilizadas em função do sexo	128
Quadro 40 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) – subescala Afetividade Positiva em função do tempo de serviço (em anos).....	130

Quadro 41 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) – subescala Afetividade Negativa em função do tempo de serviço (em anos).....	131
Quadro 42 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) em função do tempo de serviço (em anos)	132
Quadro 43 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_Total) em função do tempo de serviço (em anos).....	133
Quadro 44 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Natureza do Próprio Trabalho (F1) em função do tempo de serviço (em anos).....	134
Quadro 45 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Recompensas Pessoais (F2) em função do tempo de serviço (em anos).....	135
Quadro 46 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Condições Materiais de trabalho (F3) em função do tempo de serviço (em anos).....	136
Quadro 47 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Relação com os Colegas (F4) em função do tempo de serviço (em anos).....	137
Quadro 48 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Relação com os Órgãos de Gestão (F5) em função do tempo de serviço (em anos)	138
Quadro 49 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) em função do tempo de serviço (em anos).....	139
Quadro 50 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) em função do tempo de serviço (em anos).....	140

Quadro 51 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Extroversão (D1) em função do tempo de serviço (em anos)	141
Quadro 52 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Amabilidade (D2) em função do tempo de serviço (em anos)	142
Quadro 53 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Conscienciosidade (D3) em função do tempo de serviço (em anos).....	143
Quadro 54 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Neuroticismo (D4) em função do tempo de serviço (em anos)	144
Quadro 55 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Abertura para o Novo (D5) em função do tempo de serviço (em anos).....	145
Quadro 56 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Otimismo (LOT-R) em função do tempo de serviço (em anos).....	146
Quadro 57 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Autoestima (ROS) em função do tempo de serviço (em anos).....	147
Quadro 58 – Médias, desvios-padrão e Teste t relativos às várias escalas e subescalas utilizadas em função do vínculo profissional.....	148
Quadro 59 – Médias, desvios-padrão e Teste t relativos às várias escalas e subescalas utilizadas em função da realização profissional.....	149
Quadro 60 – Matriz de Correlações R de Pearson entre as diferentes escalas e subescalas utilizadas no estudo.....	153
Quadro 61 – Sumário da regressão hierárquica para a subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS).....	158
Quadro 62 – Coeficiente de regressão para a subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS).....	159

Quadro 63 – Sumário da regressão hierárquica para a subescala Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS).....	161
Quadro 64 – Coeficiente de regressão para a subescala Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS).....	161
Quadro 65 – Sumário da regressão hierárquica para a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	163
Quadro 66 – Coeficiente de regressão para a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS).....	164
Quadro 67 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 1 (Natureza do Próprio Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)	166
Quadro 68 – Coeficiente de regressão para o Fator 1 (Natureza do Próprio Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) .	166
Quadro 69 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 2 (Recompensas Pessoais) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) ..	168
Quadro 70 – Coeficiente de regressão para o Fator 2 (Recompensas Pessoais) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ).....	168
Quadro 71 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 3 (Condições Materiais de Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ).....	170
Quadro 72 – Coeficiente de regressão para o Fator 3 (Condições Materiais de Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) .	170
Quadro 73 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 4 (Relação com os Colegas) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) ...	171
Quadro 74 – Coeficiente de regressão para o Fator 4 (Relação com os Colegas) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)	171
Quadro 75 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 5 (Relação com os Órgãos de Gestão) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)	173
Quadro 76 – Coeficiente de regressão para o Fator 5 (Relação com os Órgãos de Gestão) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ).....	173

Quadro 77 – Sumário da regressão hierárquica para a Escala de Satisfação com os Comportamentos dos Alunos (ESCA) segundo variáveis sóciodemográficas...	175
Quadro 78 – Coeficiente de regressão para a Escala de Satisfação com os Comportamentos dos Alunos (ESCA) segundo variáveis sóciodemográficas.	175
Quadro 79 – Sumário da regressão hierárquica para a Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) segundo totais das várias escalas e subescalas utilizadas	176
Quadro 80 – Coeficiente de regressão para a Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) segundo totais das várias escalas e subescalas utilizadas.....	177

Listagem de Abreviaturas das Escalas e Subescalas utilizadas

QCSDP - Questionário de Caracterização Sócio-demográfica dos Participantes

PANAS - Escala de Afetividade Positiva e Negativa

PANAS Af-Pos - Escala de Afetividade Positiva e Negativa:
Subescala de Afetividade Positiva

PANAS Af-Neg - Escala de Afetividade Positiva e Negativa:
Subescala de Afetividade Negativa

SWLS - Escala de Satisfação com a Vida

TJSQ - Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente

TJSQ-F₁ - Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente
Fator 1 - Natureza do Próprio Trabalho

TJSQ-F₂ - Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente
Fator 2 - Recompensas Pessoais

TJSQ-F₃ - Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente
Fator 3 - Condições Materiais do Trabalho

TJSQ-F₄ - Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente
Fator 4 - Relações com os Colegas

TJSQ-F₅ - Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente
Fator 5 - Relações com os Órgãos de Gestão

ESCA - Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos

IMRI - Inventário de Medos Relativos à Indisciplina

BFI - Escala de Dimensões da Personalidade

BFI-D₁ - Escala de Dimensões da Personalidade
Dimensão 1 - Extroversão

BFI-D₂ – Escala de Dimensões da Personalidade
Dimensão 2 – Amabilidade

BFI-D₃ – Escala de Dimensões da Personalidade
Dimensão 3 – Conscienciosidade

BFI-D₄ – Escala de Dimensões da Personalidade
Dimensão 4 – Neuroticismo

BFI-D₅ – Escala de Dimensões da Personalidade
Dimensão 5 – Abertura para o Novo

LOT-R – Escala de Otimismo

ROS – Escala de Autoestima

Introdução

Ser professor, e ser aluno, é antes de mais ser-se uma pessoa que pensa, sente e age. Nas palavras de Fernandes (2008, p. 12) *“Onde há um aluno há um professor. Onde há um professor há um aluno. Somos todos educadores e educandos da (e na) vida. Fazemos todos parte da essência de um sistema de ensino-aprendizagem permanente e dinâmico neste planeta-escola: o da (re)educação do ser humano.”*. Sendo pessoas, é claro que a relação professor-aluno e aluno-professor é uma relação complexa, o que é característico das relações humanas, e tem impacto ao nível da satisfação e bem-estar de cada indivíduo.

De facto, a satisfação profissional tem sido objeto de estudo de vários estudos e, na nossa ótica, dever ser uma preocupação daqueles que dirigem os vários estabelecimentos de ensino, pois a mesma, e de acordo com esses estudos, tem impacto na qualidade de vida do trabalho e no sucesso organizacional. Segundo Seco (2000), as relações de casualidade mais claras e fundamentadas que se têm estabelecido, ao nível das consequências da satisfação no trabalho, são, e em termos de relevância, para a organização a eficácia, a produtividade, o clima, o absentismo e abandono, e para o trabalhador são a sua saúde e bem-estar no geral.

Os docentes apresentam, atualmente, uma tendência para se manifestarem negativamente quanto à sua forma de estar profissional, contribuindo para esse sentimento, múltiplos fatores de natureza vária. Não podemos esquecer que, hoje em dia, o papel do professor é simultaneamente desafiante e stressante. Esta ambivalência manifesta-se de várias maneiras. Do professor, espera-se que eduque, que forme, que oriente, mas também que exerça, em muitas ocasiões, funções tradicionalmente atribuídas às famílias. Esta responsabilidade, aliada às elevadas exigências cada vez mais complexas, às mudanças e reformas dos planos de estudos, à reestruturação do sistema educativo e à crescente indisciplina, estão a converter a docência numa profissão de risco e de esgotamento físico e mental, pois como afirmam Carita e

Fernandes (1997), a indisciplina perturba os professores e afeta-os emocionalmente.

A indisciplina escolar, apesar de ser uma questão recorrente ao longo da História da Educação, tornou-se nos últimos tempos um assunto que, de um modo geral, tem preocupado a sociedade civil. A prova da crescente preocupação, por parte da sociedade, sobre este assunto está nas várias reuniões científicas que se têm realizado sobre o tema da indisciplina e do comportamento social dos jovens e nos inúmeros artigos científicos e notícias, também sobre esta temática, que têm sido publicados nos últimos tempos.

Como se tem verificado em estudos realizados em Portugal, de que Amado (1991) é um exemplo, a indisciplina representa um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, mas para além disso, constitui, igualmente, para muitos professores, um fator de stress. A Organização Internacional do Trabalho considera mesmo que o professor tem uma profissão de risco (Jesus, 2001). Para muitos destes profissionais, especialmente para aqueles que estão em início de carreira, uma parte considerável das suas dificuldades reside no controlo dos comportamentos indisciplinados das turmas, sendo uma fonte de desconforto e de mal-estar docente, com todos os efeitos negativos que lhe estão associados.

Também, com a evolução e abertura da sociedade às inúmeras mudanças que têm ocorrido nas últimas décadas, também na escola têm-se registado transformações com o passar dos tempos, das quais salientamos as mudanças que se têm operado ao nível do comportamento dos alunos e que para alguns professores, é considerado como um excesso de vitalidade, mas para outros, é visto como comportamentos indisciplinados que não se enquadram nas normas e regras inerentes à instituição escolar. Quer num caso quer no outro, todas estas transformações têm, direta ou indiretamente, impacto ao nível da satisfação e bem-estar dos professores.

O tema deste trabalho de investigação resultou após leitura atenta de bibliografia sobre a motivação/satisfação e bem-estar dos professores, bem como sobre a problemática da indisciplina nas Escolas. A reflexão feita, após

estas leituras levou-nos a querer trazer um novo olhar para a questão já tão estudada sobre a satisfação e bem-estar dos docentes, perceber qual a influência do fenómeno da indisciplina nestes dois conceitos.

Assim, de toda a análise feita da literatura consultada, aliada às recentes alterações vividas (e que continuam a viver-se) no sistema educativo português surgiu-nos a questão: *Será que a (in)satisfação / bem(mal)-estar que os professores hoje em dia vivem e sentem ainda se deve, principalmente, aos fatores apresentados nos estudos anteriores ou a indisciplina crescente que se tem registado em sala de aula e na Escola ganhou relevância nestas dimensões?*

A investigação aqui apresentada enquadra-se, pois, na perspetiva de que a motivação e a realização pessoal do professor, bem como o seu bem-estar estão dependentes de vários fatores: pessoais, relacionais (com colegas e alunos, onde incluímos a indisciplina), ou ligados a aspetos da própria natureza do trabalho.

Tendo a consciência de que um estudo desta dimensão seria uma tarefa bastante exaustiva, pois requereria o recurso a uma amostra bastante diversificada e a nível nacional para poder ter resultados mais em consonância com a realidade nacional, optei por fazer um estudo de caso, com base numa Escola do Médio Tejo com cerca de mil alunos no ensino diurno e corpo docente composto por cerca de cento e cinquenta professores. Este trabalho procura, assim, ser um contributo válido para a compreensão da satisfação profissional e do bem-estar docente, tentando verificar a existência de alguma relação com o fenómeno da indisciplina.

Este trabalho de investigação está estruturado em três partes. Uma parte mais teórica e que se encontra subdividida em três capítulos: o primeiro capítulo faz referência à problemática do fenómeno da indisciplina, em que para além de uma perspetiva histórica da evolução deste fenómeno, também são apresentados alguns fatores conducentes à (in)disciplina; o segundo capítulo é referente à satisfação dos professores, no qual destacamos alguns modelos teóricos da satisfação profissional e explicitamos alguns dos fatores implicados na satisfação/insatisfação profissional; e o terceiro capítulo aborda

as questões do bem-estar docente, no qual abordamos questões sobre o bem-estar e o mal-estar docente e fazemos algumas considerações sobre alguns dos fatores que os influenciam. A segunda parte encontra-se dividida em dois capítulos: o primeiro explicita os aspetos metodológicos, como a definição da amostra, instrumentos de medida utilizados e procedimentos; e o segundo apresenta os resultados decorrentes da investigação e a discussão dos resultados. O quadro teórico apresentado na primeira parte serviu de base para a realização do nosso estudo de caso. Na terceira e última parte desta investigação, apresentamos as principais conclusões do estudo e onde damos a conhecer as principais limitações deste trabalho e levantamos ainda algumas questões que poderão configurar futuras investigações.

PARTE I

Fundamentação teórica

Capítulo I - Indisciplina

1. Introdução

Nos últimos tempos, a palavra indisciplina tem integrado, com grande frequência, o discurso não só daqueles que têm responsabilidades educativas, mas também da população em geral, sendo que os meios de comunicação social têm tido um papel determinante neste debate. Contudo, é importante distinguir entre indisciplina escolar e qualquer outra forma de indisciplina social. Por vezes, existem formas de violência, provocadas por elementos exteriores à escola, que afetam a vida desta e que são, erroneamente, consideradas como indisciplina escolar. Há que ter presente que a indisciplina escolar não viola a ordem legal da sociedade, mas sim a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente (Estrela, 1994).

No domínio dos estudos psicológicos, esta é uma questão muito abordada a propósito do comportamento dos adolescentes e da sua relação com a realidade escolar.

Como já foi referido anteriormente, aquando da revisão da literatura sobre Satisfação, e de alguns estudos já efetuados verifica-se que de entre alguns dos fatores apontados pelos professores como sendo insatisfatórios constam: os económicos, institucionais, pedagógicos, relacionais e sociais, podendo estes atuarem em conjunto ou isoladamente. Relativamente aos fatores relacionais destaca-se a relação professor-aluno que quando é caracterizada como uma relação de atritos e comportamentos desajustados praticados pelos alunos é referida como uma das maiores causas de insatisfação por parte dos professores.

Como refere Estrela (1994, p. 84), *“a indisciplina dos alunos aparece mencionada em alguns estudos como um entre vários fatores do stress... noutras investigações ela aparece entre os fatores de stress mais relevantes para as populações estudadas”*. Segundo estudos da mesma autora, e na sua opinião, o aluno indisciplinado envereda pelo desvio como forma de se fazer ouvir e de mostrar

que o seu estatuto é uma realidade a ser considerada na relação pedagógica. Vila e Dunham (citados por Alves, 1994), corroboram as afirmações de Estrela, ao referirem que as relações com os alunos são um dos principais aspetos da profissão docente que têm repercussão direta na satisfação/insatisfação dos professores, sendo que os comportamentos disruptivos têm sido considerados uma das maiores causas da insatisfação docente.

Segundo Estrela (1994), apesar de as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de origem biopsicológica e/ou social, o que os faz desencadear são fatores existentes na relação pedagógica, pelo que a indisciplina escolar não deve confundir-se com delinquência nem com uma patologia individual de ordem biopsicológica. A mesma autora refere que indisciplina tem um efeito negativo sobre os professores, causando nestes desgaste, preocupação, stress, fadiga, sentimentos de impotência, frustração, irritação, insatisfação, absentismo e mesmo exaustão ou *burnout*.

2. O Conceito de Indisciplina

Não é necessário ser um estudioso para se perceber que a relação entre professores e alunos nem sempre é pautada por características facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Tal afirmação pode ser corroborada por um estudo realizado por João da Silva Amado e publicado na Revista Portuguesa de Pedagogia em 1991, e que conclui que cerca de 25% dos casos de indisciplina situam-se na categoria da “Relação Professor/Aluno”, sendo a maioria relacionada com o replicar a avisos e chamadas de atenção, bem como a imposição de castigos.

Definir indisciplina implica tomar consciência de que se está perante um conceito extremamente vago, impreciso e que não se define por si, surgindo antes como a negação de qualquer coisa.

Durkheim (1984) refere que a indisciplina escolar é a negação da ordem moral e social, uma vez que é entendida como uma perturbação e transgressão da ordem moral e social.

Para Estrela (1994) indisciplina é a negação, privação ou desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas.

Amado (1998) refere que a indisciplina é um fenómeno relacional e interativo que se caracteriza não só pelo incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem o funcionamento da sala de aula, mas também pelo desrespeito de normas e valores que sustentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.

Já Silva *et al.* (2000) e Veiga (2001) definem indisciplina como a transgressão das normas escolares, que impedem ou dificultam as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola.

Amado (1991, 1998, 2000) propõem três níveis de indisciplina:

1. *Desvios às regras de produção* – abrange os incidentes a que é imputado um carácter disruptivo, pois causam perturbação ao bom funcionamento da aula;
2. *Conflito interpares* – contempla os incidentes que traduzem, principalmente, dificuldade de relacionamento entre os alunos da turma, que se podem traduzir em fenómenos de violência e de *bullying*;
3. *Conflitos da relação professor-alunos* – inclui os comportamentos que, de alguma forma, colocam em causa a autoridade e o estatuto do professor, incluindo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

Tendo em conta o domínio educacional, podemos considerar disciplina como o conjunto de regras democráticas com que os alunos se devem sentir comprometidos, para que o respeito seja natural e não haja imposições. Tendo esta definição em mente e caracterizando a adolescência como uma fase de descoberta, de testagem de limites e de experimentação, em que algo que seja imposto causa imediatamente rejeição, apenas por ter um carácter de obrigatoriedade, compreende-se que da parte de alguns adolescentes surjam comportamentos usualmente apelidados de atos de indisciplina.

Do atrás exposto, podemos concluir que conceito de disciplina tem sofrido uma evolução, tendo-se iniciado numa disciplina inicialmente imposta,

passando por uma disciplina consentida até se chegar à autodisciplina. Na opinião de Estrela (1994), esta evolução de práticas geradoras de heteronomia para práticas geradoras de autonomia traduz um percurso em que nos primeiros anos de vida a disciplina passa por algo imposto, que a pouco e pouco cederá o passo à disciplina consentida e à autodisciplina. O professor terá de progressivamente facultar meios aos alunos que os levem a aumentar a sua autonomia e comportamentos responsáveis. Mas uma prática deste tipo exige ao professor competências técnicas e relacionais que atualmente a sua formação inicial não lhe faculta. Além disso, o quadro institucional e os recursos materiais muitas vezes são impeditivos de tornar a escola num espaço de vida.

Resumidamente, podemos dizer que sendo a indisciplina um fenómeno que emerge como resultado da crescente instabilidade institucional, social e familiar, então, para que se consiga uma mudança de atitudes teremos de agir quer sobre o contexto, quer sobre o indivíduo. Para tal, podemos recorrer a estratégias de intervenção direta e indireta, de forma a motivar a convivência pacífica entre todos os elementos da comunidade escolar.

3. Breve Perspetiva Histórica da Indisciplina na Educação

Formosinho (1992), refere que com a democratização do ensino e a abertura deste a todas as esferas da população, e principalmente após o 25 de Abril de 1974, são trazidos para a escola novos códigos culturais, mas esta não estava preparada para uma integração recíproca e pacífica. O ambiente que se vivia após o 25 de Abril, fruto de uma conjuntura político-educativa efervescente, fazia com que a maioria dos professores se sentisse receosa de entrar na sala de aula e lidar com as reações agressivas dos alunos. Parafraseando Abraham (1972, citado pelo mesmo autor) *“a ansiedade diante da turma, enquanto grupo, pareceu-nos uma das mais angustiantes experiências que todo o professor experimenta. É da sua reação perante esta angústia que depende o seu sucesso e o seu sentimento de satisfação de base na profissão”*.

Outro facto relacionado com as mudanças que têm ocorrido ao longo das quatro últimas décadas está relacionado com a relação de proximidade entre professor e aluno. Muitas vezes o professor mantém-se distante e preso nos seus discursos abstratos e que pouco têm a ver com a realidade dos alunos. Cada vez mais, o professor tem de ganhar o aluno na sua totalidade, de modo a estabelecer com ele relações fortes e caracterizadas por uma sensibilidade e atenção para a realidade do aluno, para que este o possa conhecer num contexto mais globalizante. Tal como referem Goble e Porter (1977, citados por Alves, 2002) os visionários da educação consideram que em educação nada tem verdadeira importância, a não ser as reações do aluno e as mudanças que se vão provocando nele. Para tal o professor deve motivar o aluno, compreendê-lo, ganhar a sua confiança e facultar ferramentas que lhe permitam desenvolver as suas próprias competências de autoanálise, valorizar as suas capacidades e respeitar-se a si próprio.

Apesar do problema da indisciplina ser tão antigo como a própria escola, não se pode falar em disciplina ou indisciplina independentemente do contexto sócio-histórico em que ocorre. Com efeito, a disciplina escolar é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino e, portanto, não é de admirar que tenha mudado ao longo dos tempos de acordo com a evolução do estilo de vida determinado pela mudança das condições de produção e das relações de poder na sociedade (Estrela, 1994).

4. Alguns Fatores de Indisciplina

Da revisão bibliográfica efetuado constatamos que são inúmeros os fatores que influenciam a disciplina nas escolas. Sendo esta um sistema aberto, é fácil depreender que o que se passa no seu interior é reflexo do meio onde a mesma se insere. Mas não é apenas o meio exterior, com as suas desigualdades económicas e sociais, a sua crise de valores e o seu conflito geracional, que tem influência sobre a indisciplina, também o próprio sistema de ensino e os fatores inerentes ao próprio indivíduo possuem a sua relevância.

De modo a facilitar o estudo dos vários fatores que exercem a sua influência na desestruturação da disciplina nas escolas, podemos agrupá-los em quatro grupos: fatores sociais e familiares, fatores escolares-pedagógicos, fatores inerentes ao próprio aluno e variáveis de contexto.

4.1. Fatores Sociais e Familiares

De acordo com uma perspectiva sociológica, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, e atualmente até ao 12º ano, faz com que permaneçam na escola alunos de origens sociais e culturas diferentes e que, muitas vezes, não são legitimados pela escola, uma vez que a teoria da escola inclusa está longe de ser uma realidade efetiva. Havendo este desfasamento entre a realidade da proveniência do aluno e a realidade da escola, este confronto de realidades pode assumir uma postura de revolta, que acabam por se traduzir em atos de indisciplina (Giroux, 1986; Sampaio, 1996 e Carita & Fernandes, 1997).

Através da prática pedagógica familiar, quer seja direta ou indireta, a criança adquire determinadas aptidões e regras de conduta social que irão determinar a sua forma de aprendizagem e a sua forma de comunicação em novos contextos de socialização. Quando a prática pedagógica da família se distancia da que é legitimada pela escola inevitavelmente podem surgir conflitos que se traduzem por comportamentos considerados de indisciplina (*ibidem*).

Carita & Fernandes (1997) refere que não é só a questão da origem familiar, também questões de natureza cultural podem provocar o choque entre a socialização primária veiculada pela família e a que é veiculada pela escola. Não podemos esquecer, que atualmente, nas nossas escolas, e devido aos recentes fenómenos de imigração, encontramos alunos de nacionalidades diferentes e de culturas bem distintas. A maior parte das vezes, estes alunos sentem dificuldades de integração, devido ao choque entre os padrões culturais da sociedade de onde provém e aqueles que são veiculados pela escola.

Quer num caso, quer noutra, este choque traduz-se, como já referimos, em atos de indisciplina, que na maioria das situações não é mais do que uma

consequência do aluno não saber distinguir o contexto onde é inserido de outros contextos ou de não saber proceder nesse novo contexto. Por isso, cabe ao professor ter em conta a origem social dos alunos, já que alguns dos seus comportamentos podem ser considerados como indisciplinados quando, apenas, refletem uma realidade diferente da que é valorizada pela escola.

Na revisão bibliográfica que Amado (2001) fez concluiu que as perturbações relacionadas com a dinâmica afetiva do agregado familiar podem, também, ser considerados fatores responsáveis pela indisciplina, ou seja, os problemas de comportamento e de personalidade estão relacionados com o estilo de autoridade parental (demasiado punitiva ou demasiado permissiva). Deste modo, as crianças de famílias de um ou de outro extremo tendem a apresentar maior número de problemas na escola.

Veiga (2001) chama a atenção para outro fator relacionado igualmente com a dinâmica familiar, o tempo de comunicação entre pais e filhos. A falta de diálogo e de reconhecimento é, na opinião do autor, uma das maiores causas que conduz os jovens a terem atitudes extremas e violentas, não esquecendo, a indecisão que os pais, por vezes apresentam, relativamente ao caminho a seguir na educação dos filhos.

4.2. Fatores Escolares-Pedagógicos

A relação que se estabelece entre professor e aluno é determinada pela perceção que cada um tem do outro. Quer o professor quer o aluno já possuem imagens pré-determinadas do outro que vêm de pré-conceitos estabelecidos pela sociedade, família ou grupo de pares. Mas essa imagem pode ser alterada em contexto de sala de aula durante o decorrer das atividades letivas. Ou seja, a satisfação/insatisfação do professor perante a imagem que o aluno tem de si pode ser determinada pela posição que este adota face a isto ou pela aceitação de uma avaliação/juízo feito pelos seus alunos e a capacidade de mudar e adaptar-se a novas realidades e contextos (Alves, 2002).

Mas existem outros fatores que influenciam a relação professor-aluno e são responsáveis pela indisciplina escolar. Estrela (1994) enumera alguns deles, tais como escolas sobrelotadas, turmas com elevado número de alunos,

instalações degradadas, falta de equipamentos didáticos adequados, fraco nível de remuneração dos docentes (pois, muitas vezes, afasta do ensino bons professores) e pessoal auxiliar sem formação adequada. Por isso, a autora defende que as regras são essenciais na manutenção de um clima disciplinar.

Amado (1998) considera três núcleos fundamentais no modelo de análise de ensino e que têm repercussões na indisciplina: necessidade da regra, necessidade de um clima de responsabilização, mútua confiança e respeito e necessidade de uma correta gestão e organização das atividades de ensino. O autor considera que estes núcleos têm dois grandes objetivos: um é construir instrumentos de socialização e o outro é funcionarem como recursos práticos na gestão da aula.

Estes dois autores são unânimes em referir que o modo como as regras são definidas e implementadas é fundamental para se obterem os resultados previstos e para o aluno ficar a saber o que se espera dele. Para isso, defendem um sistema de regras bem definido que seja constituído por regras simples, positivas, claras, fundamentais e em reduzido número, e acima de tudo que o professor seja consistente e coerente na sua aplicação e que as mesmas sejam aplicadas de igual forma pelos vários agentes educativos, como pais e pessoal auxiliar.

Para além do que já foi referido, também o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo professor que ignora o nome do aluno, a passividade do professor quando é esperada a sua ação são algumas das situações que Estrela (1994) considera responsáveis pelas retaliações dos alunos, ou seja, pelos seus comportamentos de indisciplina.

Não podemos, também, esquecer que a formação inicial dos professores é outro aspeto a ter em conta neste fator. Lopes (1998) refere que a formação de professores em massa, trouxe consigo um desconhecimento generalizado de métodos de organização e gestão da sala de aula.

4.3. Fatores Inerentes ao Próprio Aluno

Estrela (1986, citada por Alves, 2002) refere que a indisciplina escolar está essencialmente relacionada com a falta de adaptação à escola que uma parte

significativa dos alunos sente. A autora avança ainda que esta falta de adaptação está relacionada com o facto de a escola não se adaptar à cultura, aos códigos, aos rituais, às normas e às práticas dos alunos. Práticas essas que diferem das que estão oficialmente estabelecidas, tal como já referimos anteriormente.

Silva *et al.* (2000) e Amado (2001) referem que são inúmeros os fatores inerentes ao alunos que originam comportamentos indisciplinados, destacando os de natureza psicológica, tais como: os distúrbios psicóticos (hiperatividade e desafio/oposição), os distúrbios da personalidade, o autoconceito, o desinteresse e o insucesso escolar.

4.4. Algumas Varáveis de Contexto (género e idade)

De acordo com vários estudos realizados, quer a nível nacional quer a nível internacional, existe uma maior percentagem de alunos do sexo masculino que revelam comportamentos indisciplinados do que alunos do sexo feminino. No estudo realizado por Amado (1991), este verificou que cerca de 86% dos rapazes estavam implicados em atos de indisciplina, sendo que apenas 14% das raparigas possuíam este tipo de comportamento.

Veiga (1986) apresenta uma explicação para este facto, estando a mesma relacionada com o facto de os agentes de socialização, família e escola, esperarem comportamentos mais insubordinados dos rapazes do que das raparigas, levando-os a irem ao encontro dessas expectativas. No entanto, nalguns estudos verifica-se que os casos mais graves são protagonizados por raparigas.

De acordo com Espírito Santo (1995) e Amado (1991), os comportamentos de indisciplina ocorrem com maior frequência na faixa etária dos 14 aos 16 anos. Veiga (1986) critica tais conclusões, pois apesar de a psicologia do desenvolvimento permita supor um progressivo aumento da disrupção ao longo da adolescência, esses mesmos estudos não tiveram em controlaram a variável “número de reprovações”, para além de serem estudos transversais e não longitudinais, como seria mais adequado pois apresentam uma metodologia prolongada no tempo.

5. Estratégias de Prevenção e Correção da Indisciplina

Como já referimos anteriormente, os problemas de indisciplina sempre estiveram presentes desde que surgiu a escolaridade formal, havendo vários fatores que podem ser responsáveis pelos comportamentos indisciplinados como os inerentes ao próprio aluno, à própria sociedade e aos que resultam de uma má gestão na sala de aula.

Segundo Woods (1979), as estratégias a implementar pelo professor devem ter um denominador comum: a inovação, o controlo, o domínio e a pertinência. Se assim for, então irão permitir cultivar uma visão diferente das coisas, criar um sentido de procura de desafios e de alargamento de fronteiras, encorajar o autoconhecimento e a exploração, encorajar o estabelecimento de relações produtivas com os outros e utilizar sentimentos profundos. Deste modo, e de acordo com o autor, pode-se prevenir situações de indisciplina.

De acordo com Amado (2000), a prevenção da indisciplina passa pela capacidade de o professor construir um ambiente que possua três das seguintes características: existência de regras de trabalho e de convívio aplicadas com firmeza e coerência; existência de um clima de abertura ao aluno caracterizado pela responsabilização de todos os intervenientes na sala de aula e pelo respeito mútuo e confiança; correta gestão e organização das atividades de ensino, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas que traduzam o domínio das situações, a planificação, a organização e a clareza de comunicação.

Também Veiga (2001) apresenta, inserido numa abordagem psicológica, quatro perspetivas diferentes para a prevenção de situações de indisciplina. São elas: a perspetiva eclética, a perspetiva psicodinâmica, a perspetiva humanista e a perspetiva transacional.

Jesus (2001) propõe um conjunto de medidas que visam a prevenção da indisciplina e que vão desde o plano político (através do aumento da segurança dentro e fora da escola, diminuição do número de alunos por turma e diminuição da carga horária semanal dos alunos), passando por medidas ao nível da escola (trabalho em equipa pedagógica, definição de regras claras, simples e concisas), até culminar na relação pedagógica em sala de aula. Neste

campo, o autor destaca as seguintes estratégias: manter-se sempre calmo, sereno e seguro, no sentido de modelar o comportamento dos alunos; ser flexível, desde que coerente e estável na forma de atuação; evitar confrontos desnecessários, sendo mais tolerante; enfatizar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de autoconfiança através de respostas de aprovação e de elogios; repreender os alunos em particular e apenas quando tal atitude é efetivamente necessária; estabelecer contratos (gestão de contingências) que identifiquem os comportamentos a corrigir pelos alunos, no sentido de os responsabilizar e de os levar a desenvolver uma “autodisciplina”.

Outra forma de prevenção e correção da indisciplina é a mediação. Por isso, a relação entre mediação e disciplina é muito estreita, uma vez que ambas se definem através de um conjunto de regras que deverão ser respeitadas por todos os intervenientes. A distinção que existe entre uma e outra é que a primeira é um recurso para combater eficazmente a falta da segunda. A conexão de mediação com o conceito de indisciplina é por isso frequente, uma vez que esta última é geradora de conflitos, quer físicos, quer verbais ou morais e a segunda é uma estratégia utilizada para a sua resolução (Amado & Freire, 2002 e Guerra, 2002).

Contudo, a prevenção será com certeza a melhor arma de combate aos problemas relacionais de uma escola, na medida em que os docentes têm qualidade nas relações que oferecem e estabelecem e constituem-se autoridade sem se valerem de procedimentos autoritários, impondo-se naturalmente através de comportamentos e atitudes assertivas, coerentes e justas. Tal afirmação vai ao encontro do que diz Amado (2000) ao referir que das três modalidades de correção (correção pela integração/estimulação; correção pela dominação/imposição; correção pela dominação/ressocialização), as mais valorizadas pelos alunos são as preventivas de carácter dialogante e responsabilizador, ou seja, as medidas de correção pela integração/estimulação.

6. Alguns Estudos Empíricos sobre a Indisciplina

Existem diversos estudos no âmbito da Indisciplina, devido à atualidade do tema o que tem levado à pertinência de equacionar os problemas com ela relacionados. Cada um destes estudos, contribui para a compreensão deste fenómeno que de modo direto ou indireto afeta todos os participantes no processo educativo.

Amado (1998), na investigação que realizou, combinando os testemunhos dos alunos com os dos professores e com observações de aulas, concluiu que praticamente não existem consequências verdadeiramente educativas para os procedimentos punitivos, em especial para a suspensão. Como aceitáveis encontrou as medidas de correção de carácter dialogante e responsabilizador. Em síntese, concluiu que apenas os processos preventivos são reconhecidos como suscetíveis de contribuir, simultaneamente, para a mudança dos comportamentos e para uma melhor qualidade de vida na aula.

Rego e Caldeira (1998), elaboraram um estudo acerca das perspetivas dos professores sobre a indisciplina na sala de aula, cujos objetivos eram conhecer: em que situações de desvio, reveladas pelos alunos, os professores consideram que são de maior gravidade; quais os fatores que na sua perspetiva contribuem como agentes facilitadores da indisciplina e quais os tipos de intervenção que melhor eficácia revelam na resolução das situações de indisciplina. Através da análise dos resultados obtidos concluíram que: as situações mais graves são as que contêm um elemento de agressividade, especialmente se o mesmo é direcionado para o professor; a personalidade do aluno é a principal causa das situações de disrupção; a prevenção e a superação de situações de indisciplina na aula passam, em primeiro lugar, por uma intervenção focalizada no aluno.

Tendo em conta, que um dos fatores da indisciplina está relacionado com uma má gestão da sala de aula, mas que essa gestão pode ser alvo de uma aprendizagem, Santos (1999), num estudo que envolveu a formação inicial de professores, procurou: identificar quais as competências de gestão da sala de aula que contribuem para a prevenção da indisciplina e que são valorizadas pelos orientadores de estágio; identificar as dificuldades dos professores

estagiários, neste âmbito, percebidas pelos orientadores de estágio e fazer o diagnóstico das dificuldades dos professores estagiários, relativamente às competências de gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina. Após a recolha e análise de dados fez uma intervenção que consistiu em ações de formação centradas nas competências de gestão nas quais os professores estagiários manifestavam maiores dificuldades. Os resultados encontrados revelaram que a formação contribuiu para a melhoria das competências de gestão da sala de aula e, conseqüentemente, para a prevenção da indisciplina, fazendo-se a ressalva que nem sempre a modificação conseguida tivesse sido estatisticamente significativa, o que mostra que, apesar do aperfeiçoamento produzido, a mestria pedagógica não é fácil de atingir, necessitando de muito tempo para se efetivar.

Oliveira (2002), apresenta um trabalho empírico que relaciona a perspectiva de alunos e professores, acerca da (in)disciplina na sala de aula, cujo objetivo era saber se, entre os dois grupos de intervenientes, havia diferenças significativas na conceção de disciplina. Discentes e docentes foram solicitados a definir o que entendiam por disciplina e indisciplina e a fazer atribuições sobre os responsáveis pela indisciplina na aula. Através da análise de conteúdo verificou-se uma grande coincidência entre alunos e professores, realçando ambos as relações interpessoais que, indiretamente, vão ajudar ou prejudicar o ensino/aprendizagem. Contudo, nas atribuições de causalidade pela indisciplina, os professores tendem a desresponsabilizar-se mais do que os alunos, atribuindo à família grande parte da responsabilidade.

De acordo com Alves (2002), a relação professor-aluno tem vindo a ser estudada desde a década de 70, sendo que dos diversos estudos efetuados podem desenhar-se três dimensões fundamentais:

- O relacionamento interpessoal professor-alunos;
- A imagem ou representação do professor pelo aluno e vice-versa;
- O comportamento do aluno.

Estas três dimensões irão influenciar de forma positiva ou negativa o professor, tendo por isso um impacto direto na sua motivação e por conseguinte na sua satisfação profissional e pessoal, como já foi referido anteriormente.

Capítulo II – Satisfação Profissional e Satisfação Geral

1. Introdução

Se perguntarmos a todas as pessoas se pretendem ser felizes em todas as situações, será óbvio que todas elas responderão afirmativamente, o que de alguma forma faz sentido pois todas elas pretendem estar satisfeitas e ter um sentimento de bem-estar quer na vida em geral, que no desempenho de uma atividade profissional.

A Satisfação é vista, por muitos autores, como a “chave” para uma boa organização, que condiciona e é condicionada pelo modo como cada indivíduo a sua profissão nas suas mais variadas dimensões, ou seja, quanto mais integrado estiver no seu grupo de trabalho, nas quais as suas relações interpessoais sejam estimulantes e onde se possa realizar profissionalmente.

Da pesquisa bibliográfica efetuada, concluímos que a satisfação com o trabalho parece ser um constructo complexo e multidimensional, e à volta do qual ainda se verificam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais. Já Lester (1987) afirmava que na atualidade estamos tão próximos dos determinantes da satisfação profissional como há 50 anos atrás e Seco (2000, p. 94) afirma que por falta de “*clarificação teórica, metodológica e até terminologia*” é agravada a dificuldade inerente à conceptualização da satisfação profissional. Por isso ao longo da literatura encontramos várias definições de satisfação profissional. De seguida, apresentamos algumas delas:

Taylor (1967) defende que o que satisfaz um indivíduo pode não satisfazer outro e o que o satisfaz hoje, amanhã pode já não o satisfazer pelo que, segundo este autor, a satisfação é algo essencialmente intrínseco.

Locke (1976) define satisfação profissional como um estado positivo ou sensação agradável resultante de uma perceção individual do trabalho desempenhado.

Ferreira, Neves e Caetano (2001) dividiram os conceitos de satisfação no trabalho em:

1. A satisfação como um estágio emocional, sentimentos ou respostas afetivas;

2. A satisfação como uma atitude generalizada face ao trabalho.

Apesar desta diversidade de entendimentos conceptuais, a investigação no âmbito da satisfação profissional tem sido marcada, principalmente nas últimas décadas, pelo desenvolvimento de várias teorias que tentam compreender os conteúdos e dinâmicas subjacentes à percepção e experimentação de satisfação no contexto profissional (Seco, 2002).

As teorias que se seguem, ajudam a compreender quais as causas ou as razões da Satisfação ou Insatisfação Profissional.

2. Alguns Modelos Teóricos da Satisfação Profissional

Alves (1991) apresenta três teorias que, de acordo com Gorton (1982), podem explicar o binómio Satisfação/Insatisfação:

1. *Teoria de Maslow*, onde a satisfação se atinge através da realização de cinco níveis de necessidades que estão organizados hierarquicamente;
2. *Teoria de Herzberg*, onde são apontados fatores internos e externos como determinantes para a satisfação de um indivíduo;
3. *Teoria de Miskel*, onde é referido que a satisfação depende de fatores motivadores, fatores de higiene e fatores ambientais.

Destas três, iremos desenvolver apenas as duas primeiras, pois foram estas que estiveram na base do desenvolvimento do *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)* – Questionário de Satisfação Profissional na Atividade Docente – utilizado neste estudo.

2.1. A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow

Em 1943, Maslow formulou o conceito de hierarquia de necessidades que influenciam o comportamento humano, porque o Homem é uma criatura que propaga as suas necessidades no decorrer da Vida e à medida que este satisfaz as suas necessidades básicas, outras mais elevadas tomam o predomínio do comportamento (Chiavenato, 2000).

A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow parte do pressuposto que os indivíduos são motivados por 5 níveis de necessidades que formam uma hierarquia:

1. *Necessidades Fisiológicas*: englobam a necessidade de ar, água, alimentos, etc., para sobreviver);
2. *Necessidades de segurança*: implicam a segurança e a proteção de danos físicos e emocionais;
3. *Necessidades sociais*: incluem o desejo de pertença, de amizade e de aceitação no grupo;
4. *Necessidades de autoestima*: englobam fatores internos, como a autoconfiança, a autonomia, o sentido de realização e de valor pessoal, e fatores externos de estima, como o reconhecimento, o prestígio e a atenção por parte dos outros – reputação;
5. *Necessidades de autoatualização*: abrange as necessidades de crescimento e de realização pessoal (Seco, 2002).

Maslow baseou a sua hierarquia das necessidades humanas em dois patamares: no mais baixo estão representadas as necessidades primárias ou de ordem inferior, que são predominantemente satisfeitas externamente, e incluem as necessidades fisiológicas e as de segurança; no mais elevado, encontram-se as necessidades secundárias ou de ordem superior, uma vez que são passíveis de serem satisfeitas interna e externamente e visam mais a identidade psicossocial, e abrangem as necessidades sócias, de autoestima e de autoatualização.

Maslow considerava que as necessidades de nível superior não se manifestariam enquanto as de nível inferior não se encontrassem satisfeitas. Esta teoria postula que quando uma necessidade é satisfeita, a que se situa acima na hierarquia emerge, pelo que as necessidades satisfeitas deixam de ser ativadoras do comportamento, passando a ter esse papel as necessidades que emergiram (Seco, 2002).

De acordo com Alcoforado (2000, p. 97), esta teoria “*postula que qualquer necessidade não satisfeita é motivadora de comportamento e, o contrário, qualquer necessidade satisfeita deixa de o ser de forma dominante*”. Chiavenato (1987, citado por Alcoforado, 2000) elaborou um quadro (quadro 1) onde relaciona a teoria de Maslow com as motivações para o trabalho e ao qual acrescentamos informação referente ao nível de hierarquia de satisfação.

Quadro 1 - Necessidades e níveis da hierarquia da satisfação de Maslow *versus* Satisfação/Insatisfação

Insatisfação Frustrações podem ser derivadas de:	Necessidade (Nível)	Satisfação Satisfações podem ser derivadas de:
<ul style="list-style-type: none"> ○ Insucesso na Profissão ○ Desprazer no Trabalho 	<p>Autoatualização (Nível superior / Necessidades secundárias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sucesso na profissão ○ Prazer no trabalho
<ul style="list-style-type: none"> ○ Baixo status ○ Baixo salário ○ Sensação de inequidade 	<p>Autoestima (Nível superior / Necessidades secundárias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interação facilitada pelo arranjo físico ○ Prestígio na profissão
<ul style="list-style-type: none"> ○ Baixa interação e relacionamento com colegas, chefias e subordinados 	<p>Sociais – Amor (Nível superior / Necessidades secundárias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elevada interação e relacionamento com colegas, chefias e subordinados
<ul style="list-style-type: none"> ○ Tipo de trabalho e ambiente de trabalho mal estruturados ○ Políticas da empresa imprevisíveis 	<p>Segurança (Nível inferior / Necessidades primárias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tipo de trabalho e ambiente de trabalho bem estruturados ○ Políticas estáveis e previsíveis da empresa
<ul style="list-style-type: none"> ○ Confinamento do local de trabalho ○ Remuneração inadequada 	<p>Fisiológicas (Nível inferior / Necessidades primárias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Remuneração adequada para a satisfação das necessidades básicas

Adaptado de Alcoforado, 2000

Ao nível da profissão docente, as necessidades consideradas de ordem mais elevada são a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional; as necessidades de ordem mais baixa são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas (Seco, 2002).

Apesar da pirâmide de Maslow evidenciar alguma coerência, Locke (1976) considerava que esta teoria apresentava certas limitações, uma vez que Maslow não demonstra que a listagem proposta é constituída de facto por necessidades, pela confusão entre conceitos diferentes, como é o de valores e necessidades e por não apresentar um significado lógico para o conceito de autoatualização. Também Seco (2000), refere que a teoria das necessidades de

Maslow apresenta uma progressão relativamente rígida, parecendo não reconhecer que as necessidades podem estar a atuar, simultaneamente, como fatores motivadores.

2.2. Teoria dos Fatores Motivadores e Higiênicos de Herzberg

A teoria dos fatores de Herzberg é também conhecida como teoria dos dois fatores. No estudo efetuado, o autor pediu às pessoas que referissem situações que lhes provocassem grande insatisfação e situações que lhes provocassem grande satisfação no contexto do seu trabalho. Da análise das respostas obtidas, este verificou que determinados fatores apareciam consistentemente associados com a satisfação no trabalho e ligados a fatores intrínsecos e outros apareciam associados ao mal-estar e a fatores extrínsecos.

Por isso, podemos considerar que a teoria de Herzberg tem como pontos de estudo os fatores higiênicos e os fatores motivacionais. Os fatores higiênicos podem ser considerados fatores extrínsecos, pois estão relacionados com o ambiente em que o indivíduo se encontra inserido, como por exemplo, políticas da organização em que trabalha, nível de conforto e condições de trabalho, relações interpessoais, grau de satisfação com o salário, nível de segurança para com o emprego. Estes fatores quando não estão totalmente satisfeitos geram insatisfação e podem influenciar o comportamento dos trabalhadores (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959 e Seco, 2002).

De igual modo, os fatores motivacionais, considerados intrínsecos, influenciam o comportamento do indivíduo, uma vez que estão relacionados com o conteúdo das funções que estes desempenham dentro da organização e o que recebem desta. Os fatores motivacionais estão relacionados com: sucesso, reconhecimento, aumento de produtividade derivado do seu trabalho, promoção, avaliação justa e eficaz pelo estabelecimento de objetivos próprios (*ibidem*).

De acordo com o modelo bidimensional de Herzberg, os fatores que levam à satisfação profissional são separados e distintos dos que determinam a insatisfação no trabalho, e por isso, a grande novidade desta teoria reside no postulado da independência entre fatores de satisfação e de insatisfação, ao

contrário das teorias tradicionais que pressuponham uma continuidade entre os dois pólos. Assim sendo, para Herzberg o oposto da satisfação é a não satisfação e o oposto da insatisfação é a não insatisfação (Seco, 2002).

Vários autores apresentam um paralelismo entre a hierarquia de necessidades de Maslow e os fatores higiênicos e motivacionais de Herzberg (quadro 2)

Quadro 2 - Paralelismo entre a hierarquia de necessidades de Maslow e os fatores higiênicos e motivacionais de Herzberg

Hierarquia das Necessidades de Maslow	Fatores de higiene-motivação de Herzberg	
Necessidades de autoatualização	Fatores Motivacionais	<ul style="list-style-type: none"> ○ O trabalho em si ○ Responsabilidade ○ Progresso ○ Crescimento
Necessidades do ego (estima)		<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização ○ Reconhecimento ○ <i>Status</i>
Necessidades Sociais	Fatores Higiênicos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Relações Interpessoais ○ Supervisão ○ Colegas e Subordinados
Necessidades de Segurança		<ul style="list-style-type: none"> ○ Supervisão técnica ○ Políticas administrativas e empresariais ○ Segurança no cargo
Necessidades Fisiológicas		<ul style="list-style-type: none"> ○ Condições físicas de trabalho ○ Salário ○ Vida Pessoal

Adaptado de Seco, 2002

Os fatores intrínsecos, sendo considerados como responsáveis pela motivação e tendo paralelo com as necessidades mais elevadas da teoria de Maslow, têm um efeito duradouro de satisfação, quando presentes, pelo que os meios para a incentivar consistem na delegação de responsabilidades, no permitir alguma margem de liberdade na execução de tarefas e no pleno uso das capacidades. Por sua vez, os fatores extrínsecos, estando relacionados com a insatisfação referem-se ao contexto de trabalho, pelo que quando existem em

grau elevado evitam a insatisfação, mas quando são escassos geram insatisfação; estes fatores relacionam-se com os níveis inferiores Maslow e são usados para motivar o desempenho, constituindo o que Herzberg designa por fatores higiênicos já que são utilizados com caráter preventivo para evitar a insatisfação, ainda que não produzam satisfação (Sequeira, 2009).

Do atrás explanado podemos dizer que os fatores higiênicos correspondem às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow, enquanto que os fatores motivacionais correspondem às necessidades de estima e de autoatualização de Maslow.

Apesar de a teoria dos dois fatores de Herzberg apresentar alguma lógica, Locke (1976) considera que a conceptualização apresentada pelo autor distingue a componente psíquica da física dos indivíduos, errando na perspetivação da motivação com base no mecanismo de redução da tensão e na minimização da existência de diferenças individuais nos fatores de satisfação e insatisfação profissional.

Também, Santos (1996) apresenta problemas imputados à conceptualização de Herzberg, tais como: falhas metodológicas no esquema de classificação utilizado na análise de conteúdo e não ter tido em consideração o fenómeno de autoatribuição nas entrevistas efetuadas, como mecanismo de defesa do entrevistado.

2.3. Teoria de Miskel

Segundo Ramos (2004), a teoria de Miskel constitui uma reformulação da teoria de Herzberg ao incluir, em vez de dois, três tipos de variáveis na génese da satisfação profissional: fatores motivadores, fatores higiene e fatores ambiente. Como fatores ambiente são consideradas variáveis como salário, possibilidades de promoção, oportunidades de risco, relações com superiores e estatuto; como fatores higiene são considerados fatores como programa político e administrativo, supervisão, condições de trabalho, estimando-se, nesta teoria, que contribuem mais para a insatisfação profissional. Tanto os fatores ambiente como os fatores higiene são considerados de caráter extrínseco em relação à

satisfação/insatisfação profissional, enquanto os fatores motivadores são de caráter intrínseco, em total consonância com os fatores internos de Herzberg.

3. A Satisfação Profissional na Atividade Docente

A teoria de Maslow constitui o paradigma que serviu de base a muitos estudos realizados no sentido de conhecer os incentivos que podem motivar os professores. Segundo Jesus (1996), os autores que analisam a motivação dos professores à luz da teoria de Maslow apresentam medidas que apontam no sentido da satisfação das necessidades mais elevadas, principalmente as de reconhecimento e de desenvolvimento profissional, uma vez que são aquelas em que os professores apresentam um maior grau de insatisfação profissional.

Na sua investigação, Herzberg não utilizou professores. No intuito de verificar a aplicabilidade das teses de Herzberg na profissão docente, algumas investigações têm entretanto sido realizadas. Nalguns desses estudos têm-se encontrado evidências, mas noutras investigações tal não se tem verificado, por isso como diz Jesus (1996) esta divergência de resultados evidencia a existência de diferenças individuais entre os professores, estando uns mais interessados nos fatores motivacionais e outros nos fatores higiênicos.

As investigações assentes na problemática da satisfação docente são ainda relativamente escassas e recentes, sendo que muitos dos estudos existentes aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou mal-estar docente. Seco (2000) menciona que foi no início da década de 70 que apareceram os primeiros estudos sobre a satisfação profissional docente, direcionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, nas relações estabelecidas entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental, o meio familiar.

Quanto às várias definições encontradas nos diversos estudos efetuados sobre satisfação profissional na atividade docente, não se encontra unanimidade entre elas, mas no entanto não há evidências quanto à existência de contradições entre elas. De seguida, apresentámos algumas dessas definições:

Gorton (1982) sustenta que a satisfação docente diz respeito à satisfação pessoal das suas necessidades individuais e profissionais.

Já Lester (1987), que desenvolveu uma escala para medição da satisfação na atividade docente (*Teacher Job Satisfaction Questionnaire - TJSQ*) define satisfação profissional na atividade docente como o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos fatores da situação do trabalho.

Watson (1991) a satisfação profissional no trabalho docente é o grau de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho ou às circunstâncias que o envolvem.

Para Cordeiro-Alves (1994) a satisfação profissional na atividade docente é o sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais, e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo expressão de felicidade face à profissão.

Alves (1994) define satisfação profissional como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma. Quando este sentimento e forma de estar dos professores são negativos então estamos perante a Insatisfação. Mas quando esse sentimento e forma de estar perante a profissão não se vislumbra, devido a vários fatores, começam a aparecer manifestações de sentido contrário, ou seja, que estamos na presença de insatisfação.

Das várias definições apresentadas, e também de acordo com Estrela (1997), o conceito de satisfação profissional dos docentes é apresentado, pelos vários autores, como um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, que é manifestada pela dedicação, defesa da profissão e até felicidade perante a profissão (Estrela, 1997) e que quando esse sentimento e forma de estar não se verificam, podemos, então, afirmar que estamos perante insatisfação profissional.

De todas as investigações realizadas no âmbito nacional sobre satisfação profissional na atividade docente, destacámos os estudos de Alves (1991), Santos (1996) e Seco (2000).

Alves (1991), num estudo realizado com professores do 3º Ciclo e do Ensino Secundário do distrito de Bragança, sobre satisfação e insatisfação docente, pesquisou vários fatores de insatisfação (económicos, institucionais, pedagógicos, relacionais e sociais, bem como manifestações desse sentimento) através da administração de um questionário. Do estudo realizado, o autor constatou que os professores têm uma perceção pessoal de satisfação fundamentada em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor), e uma perceção pessoal de insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões). Reconheceu, também, que os professores apesar de uma autoperceção de insatisfação profissional bastante pronunciada, não apresentam manifestações de insatisfação de grande significado no que diz respeito ao stress, à fadiga, entre outros, o mesmo não se passando no que se refere ao processo de colocações. No que diz respeito aos motivos de insatisfação docente, estes apontam, principalmente, para a conjugação das determinantes económica e social, merecendo também uma consideração especial a determinante institucional. Numa situação oposta, os professores obtêm grande satisfação com base na determinante relacional.

Santos (1996), no seu estudo sobre atitudes e crenças dos professores do ensino secundário, realizada na região de Lisboa, concluiu que os sentimentos de satisfação profissional são determinados por fatores intrínsecos, denominados por *satisfiers*, enquanto que os sentimentos de insatisfação se encontram ligados a fatores contextuais ou externos à profissão e são denominados por *dissatisfiers* ou *hygiènes*. Apresenta como fatores verdadeiramente motivadores para a satisfação: a responsabilidade, a autorrealização e o trabalho em si, e por outro lado, como fatores determinantes de insatisfação: o salário, as determinações políticas, o estatuto e as condições de trabalho.

Seco (2000), na sua investigação sobre a temática da satisfação na atividade docente, com professores dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, concluiu, através da análise dos resultados obtidos que o binómio satisfação/insatisfação se situa num *continuum* único, estabelecido quer por

fatores intrínsecos (natureza interessante e desafiante da tarefa) quer por fatores extrínsecos (salário, condições e materiais de trabalho, promoções) ao trabalho e não propriamente pelo modelo de Herzberg ou pela pirâmide de Maslow.

Da análise dos estudos referidos e de outra bibliografia consultada, podemos concluir que a satisfação dos professores é um parâmetro com importância decisiva, quando se pretende obter eficiência num trabalho exigente e no qual a motivação e empenho são peças fundamentais num trabalho complexo e que é realizado com um grau de autonomia e responsabilidade considerável. Também, podemos tirar como ilação que a satisfação com o trabalho docente promove a autoestima, o envolvimento no trabalho e um comprometimento organizacional, enquanto que a insatisfação no trabalho provoca mal-estar, insatisfação e desmotivação, diminuindo a qualidade do trabalho com os alunos e como consequência faz baixar a eficácia e o sucesso da ação educativa do professor.

4. Fatores Implicados na Satisfação/Insatisfação Profissional

Da revisão bibliográfica efetuada verificámos que são várias as abordagens disponíveis no que se refere à existência de grupos de fatores que influenciam a satisfação profissional.

Em 1973, Porter & Steers classificaram os fatores que influenciam a satisfação profissional em três grandes grupos: fatores gerais relacionados com a organização (salários, promoções, benefícios sociais), fatores relacionados com o contexto de trabalho (natureza da tarefa, estilo de liderança, relação com os colegas) e fatores individuais (idade, traços de personalidade, interesses e valores do indivíduo).

Locke (1976) considerava que os valores ou condições mais importantes e que conduziam à satisfação profissional eram: trabalho mentalmente desafiante (com o qual o indivíduo saiba lidar e que lhe proporcione êxito), interesse pessoal no trabalho realizado, atividade não muito desgastante fisicamente, desempenho recompensado (de forma justa e objetiva, estando de acordo com as aspirações do indivíduo), condições de trabalho compatíveis com as

capacidades físicas do sujeito (que permitisse a realização dos seus objetivos profissionais), uma alta autoestima por parte do trabalhador e relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo.

Robbins (1996) agrupou os fatores associados à satisfação profissional em cinco grupos e que se enquadram na teoria de Locke: trabalho mentalmente desafiante (inclui autonomia e diversidade de competências e tarefas), equidade na recompensa (abrange incentivos de acordo com as expectativas), condições físicas e ambientais adequadas (compreende conforto, segurança, equipamento e horário de trabalho), relacionamento interpessoal (com colegas e chefias) e ajustamento da personalidade do indivíduo à natureza do trabalho.

Já Cheung & Scherling (1999) num estudo realizado com trabalhadores chineses em Taiwan concluíram que existiam 4 grupos de fatores que influenciam a satisfação profissional, a referir: a natureza do próprio trabalho, as recompensas pessoais, as relações interpessoais e as condições de trabalho.

Mais especificamente em relação aos professores, Estrela (1984) e Alves (1994) procedem ao agrupamento dos fatores determinantes da insatisfação profissional na atividade docente em 5 categorias: fatores económicos (se as recompensas intrínsecas ao trabalho são frustradas os salários tornam-se fonte de insatisfação), fatores institucionais (os professores sentem a pressão conservadora da instituição), fatores pedagógicos (para além das deficientes condições físicas de trabalho revertem para o professor os efeitos dos êxitos e fracassos dos alunos), fatores relacionais (relações interpessoais com alunos e colegas nem sempre caracterizadas por uma desejável empatia) e fatores sociais (os professores sentem-se numa profissão de baixo estatuto social e com uma imagem social minimizada).

Já Wanberg (1995) apresenta uma sistematização dos fatores que influenciam a insatisfação profissional no trabalho docente em 3 grupos: fatores sociais (relacionados com o baixo estatuto social, baixa remuneração, efeminização do trabalho docente, entre outros), fatores institucionais (relacionados com a não adequação dos currículos, com a desumanização do

sistema, com o ambiente de trabalho deficitário, entre outros) e fatores pessoais (relacionados com padrões de sucesso, personalidade preocupada e outros).

Ferreira *et al.* (2001) referem que existem os seguintes fatores associados à satisfação profissional docente: trabalho desafiante, equidade na recompensa, condições ambientais e físicas de trabalho, relacionamento interpessoal e adequação da personalidade ao trabalho.

Recentemente, Arani & Abbasi (2004) salientaram que a satisfação profissional dos professores está mais relacionada com as características pessoais dos docentes do que com fatores externos, como seja o estilo de liderança ou o clima e cultura da escola.

De seguida, desenvolveremos uma abordagem em torno das quatro dimensões correlacionadas com a satisfação profissional e que têm vindo a obter de forma mais consistente apoio empírico relevante. Outra razão que nos levou a optar por esta sistematização está relacionada com o estudo que efetuámos em que foi utilizada para medir a satisfação profissional na atividade docente o instrumento desenvolvido por Lester (o *Teacher Job Satisfaction Questionnaire – TJSQ*) e que Seco (2000) adotou para o universo de professores portugueses.

Assim, os grupos de critérios seguidos por esta escala de medida e que reúnem maior consenso na revisão bibliográfica efetuada foram: natureza do próprio trabalho (incluindo aspetos referentes à atividade do professor, à autonomia sentida na profissão docente e à interação com os alunos), recompensas pessoais (abrangendo o salário, as oportunidades de progressão e o reconhecimento), relações interpessoais (fator que inclui quer as relações com os colegas quer as relações com as chefias) e condições de trabalho (no que se refere às suas condições gerais e temporais).

4.1. Natureza do próprio trabalho

É unânime nos vários estudos efetuados acerca dos fatores que proporcionam maior satisfação no trabalho que os de natureza intrínseca são os que mais a influenciam.

Locke (1976) refere que o que está na origem da satisfação do trabalho é o próprio trabalho e o seu conteúdo, não esquecendo as possibilidades de ascensão na carreira, o reconhecimento, as condições ambientais de trabalho e as relações interpessoais com os colegas e chefias.

Alves (1994), no estudo que efetuou, refere que encontrou nos professores portugueses uma dicotomia entre fatores intrínsecos e extrínsecos e conclui que os fatores intrínsecos (gosto de ser professor, realização pessoal e o trabalho em si, por exemplo) contribuem mais para a satisfação profissional do que os fatores extrínsecos que apresentam maior peso na insatisfação dos professores. Porém o autor refere que a insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos a que os professores se referem é fundamentalmente derivada da comparação com outras profissões, a afirmação social e as recompensas salariais.

Santos (1996) centra nos fatores intrínsecos a satisfação profissional na área da docência e nos fatores extrínsecos os motivos da insatisfação, o que vai de encontro ao defendido por Alves.

Também Jesus (2000) confirma estas opiniões ao afirmar que a maioria dos autores que investigam esta temática enfatizam a importância dos fatores intrínsecos em relação aos extrínsecos, mas acrescenta que os fatores extrínsecos também têm a sua cota parte de importância, principalmente quando as tarefas a cumprir se revelam menos interessantes.

Seco (2000) concluiu que entre as características intrínsecas ao trabalho que contribuem para a satisfação profissional docente destacam-se a natureza importante do trabalho, a diversidade de tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo, a importância da relação com os alunos, o grau de autonomia percebido, o sentido de responsabilização e de realização, o grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho, a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens e o envolvimento nas tomadas de decisão.

Podemos então afirmar que para um professor alcançar níveis satisfatórios, este necessita saber lidar com a sua situação de trabalho e

reconhecê-la como interessante e significativa e que lhe permita experienciar o prazer da realização na atividade docente. Também não pode esquecer que o facto de as tarefas a desempenhar implicarem desafios mentais, tal é considerado pelos docentes como fator motivador (Seco, 2000 e Hayes, 2004).

4.2. Recompensas pessoais

Podemos dizer que as recompensas pessoais do trabalho estão relacionadas com fatores motivacionais para o desempenho no trabalho e assumem duas vertentes: uma ligada às recompensas materiais (salário, subsídios e outras) e progressão na carreira e outra ligada a fatores sociais (prestígio e reconhecimento da profissão).

4.2.1. Recompensas materiais - Salários

Considera-se que uma das finalidades do trabalho é a obtenção de um salário cuja influência, normalmente, não se pode considerar desprezível no grau de satisfação profissional. Da revisão bibliográfica efetuada concluímos que a importância da remuneração monetária como fator associado à perceção de bem-estar em situação de trabalho tem sido comprovada por diversas investigações, realçando-se o facto de este fator ser mais frequentemente referido como fonte de satisfação do que de insatisfação.

Alves (1991) refere que a questão das recompensas monetárias será a segunda razão referida pelos professores para deixarem a profissão docente.

Contudo, nem todas as pessoas dão a mesma importância a esta questão, uma vez que esta é condicionada por vários fatores: situação financeira da pessoa e suas aspirações económicas, segurança, reconhecimento, valor social, entre outros. Deste modo a relação entre a questão salarial e a satisfação profissional é relativizado por esses mesmos fatores, isto é, a motivação e satisfação que proporciona é variável de indivíduo para indivíduo. Tudo isto pode ser corroborado quando se recorre quer à teoria das necessidades de Maslow (para quem as necessidades das pessoas que se encontram na base da pirâmide são diferentes das que se encontram no topo, quer pela teoria bifactorial de Herzberg (para quem o salário é mais um fator higiénico do que um fator motivador).

Contudo para alguns teóricos o salário é apresentado como um fator secundário na explicação da satisfação profissional. Tal é corroborado por Francès (1984) quando refere que, independentemente da categoria de trabalhadores considerados, a percentagem da variância explicativa da satisfação profissional atribuída ao salário nunca é muito elevada, principalmente se comparada com a que resulta dos aspetos intrínsecos ao trabalho.

Quanto à atividade docente, constata-se que os salários dos professores portugueses são significativamente inferiores quer em relação aos seus congéneres europeus quer ainda a colegas com as mesmas habilitações académicas a trabalharem noutras áreas. Alves (1994) reconhece que, em Portugal, os docentes iniciam o seu percurso profissional renunciando conscientemente a elevadas remunerações, colocando as recompensas intrínsecas no local cimeiro das suas preferências. Contudo, quando as expectativas não se concretizam os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional.

Em suma, podemos dizer que embora se limite a importância dos salários na satisfação profissional dos professores, já que esta está mais ligada a fatores intrínsecos, este fator não deixa de ter relevância quer por uma questão de equidade entre colegas de outras categorias profissionais, quer por questões de sobrevivência económica (principalmente nos professores de início de carreira em que as remunerações são muito inferiores aos dos colegas de topo de carreira) e porque a uma melhor retribuição salarial está ligada uma maior satisfação e desempenho e pelos reflexos sociais a que as remunerações estão associadas, nomeadamente ao nível das representações que alunos, pais e comunidade escolar fazem dos professores.

4.2.2. Progressão na carreira

O desejo de ser promovido profissionalmente pode traduzir uma necessidade de desenvolvimento psicológico e constituir um motivo suficientemente forte para um maior empenho na profissão. Esta oportunidade de progressão está associada, muitas vezes, à obtenção de um reconhecimento

social e profissional, acesso a melhores salários e realização de tarefas mais interessantes e significativas, bem como a um desejo de justiça e de equidade. Lester (1987) refere que uma promoção implica uma mudança de estatuto ou de posição, a qual se pode traduzir num maior salário e em mais poder.

Tal como as recompensas materiais, a influência das promoções não é encarada de igual modo por todos os indivíduos, esta depende das suas expectativas e aspirações, da importância que o indivíduo possa atribuir àquilo que os outros pensam a seu respeito, entre outros. Deste modo, se a promoção acarretar um aumento de responsabilidade, dificuldades acrescidas nas novas tarefas a desempenhar ou envolva situações para as quais o indivíduo não se sinta preparado, este pode não desejar ser promovido, principalmente se possuir uma baixa autoestima ou se as regalias monetárias ou outras forem pouco compensatórias (Seco, 2002).

No caso dos professores portugueses, o efeito da progressão na carreira tem sido principalmente apontado como causador de insatisfação do que de satisfação, por razões que se prendem com o congelamento das subidas de escalão a que os professores têm sido sujeitos e os baixos salários auferidos pelos docentes em início de carreira (Seco, 2000).

De facto, muitos professores sentem que a atual legislação nacional não considera, na prática, o desempenho individual, a motivação, a eficácia ou a entrega ao trabalho, o que leva a situações de profunda injustiça. Contudo, reconhecem a dificuldade de aplicar um esquema de progressão individualizado à carreira docente (Alves, 1991 e Seco, 2000)

4.2.3. Fatores Sociais - Reconhecimento

Progressivamente, a partir dos anos 60, e mais vertiginosamente a partir dos anos 80, tem-se percebido um decréscimo do prestígio e reconhecimento da profissão docente, quer na sociedade em geral quer perante os pais e até dos alunos. Diversos fatores têm sido apontados para justificar esta diminuição no prestígio de se ser professor e, por conseguinte, do reconhecimento da profissão, a referir: a obrigatoriedade escolar e a massificação do ensino (abrindo as portas da escola a famílias de baixo estrato sociocultural), o impacto

das novas tecnologias de informação (fonte de outros conhecimentos aprendidos sem necessidade da escola, perdendo esta o monopólio dos saberes), as profundas alterações nos valores sociais (resultantes das modificações que a sociedade tem sofrido e que nem sempre valorizam os saberes escolares), a deterioração do estatuto remuneratório, a efeminização do ensino e rejuvenescimento do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles (Alves, 1994; Seco, 2002 e Sequeira, 2009).

Dias (2003) refere que os professores têm que compreender que a sua função principal, hoje em dia, não é a transmissão e a difusão do saber, mas o preparar os alunos para uma apropriação crítica do saber.

Deste modo, as transformações sociais, económicas e políticas que ocorreram nos últimos tempos levaram à generalização do julgamento social dos professores levado a cabo por políticos e pais, que consideram o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências do sistema educativo, mas que, na opinião de Esteve (1995) os professores, mais do que responsáveis, são as primeiras vítimas desse mesmo sistema.

O sentimento de autodesvalorização que a classe docente tem experimentado, e em parte construído sobre o pré-conceito social, leva a que o professor não seja visto tal como deveria ser (pelas suas características, espírito de missão e de entrega absoluta à profissão, entre outros), acabando por ser visto à luz dos valores, noções e regras da sociedade em que se insere. Deste modo, o reconhecimento da profissão docente surge intrinsecamente ligado entre a perceção do seu autoconceito profissional e consciência do seu autêntico valor e as representações sociais que apontam para uma degradação da imagem pública dos professores.

Não bastando a visão pouco abonatório e dos pré-conceitos que a sociedade, no geral, tem da atividade docente não podemos esquecer o pouco reconhecimento fornecido por toda a comunidade educativa, incluindo as chefias políticas e da própria escola, a satisfação dos professores passa

sobretudo por razões de ordem escolar e pessoal, enquanto que na insatisfação prevalecem os motivos sócio-políticos (Alves, 2006).

Tal como Sequeira (2009), também nós consideramos ser possível e necessário melhorar significativamente o reconhecimento social dos professores. Mas para que tal seja possível é preciso começar pelos responsáveis políticos que têm de englobar a participação dos professores nas tomadas de decisão e não considerá-los meros executores das suas políticas muitas vezes desfasadas do real contexto escolar. Os órgãos de gestão também têm aqui um papel fundamental ao saberem reconhecer os esforços dispendidos pelos professores, bem como os pais que devem ter plena consciência dos esforços e empenho dos professores na concretização das aprendizagens dos alunos. Por último, e não menos importante, urge suscitar nos alunos o respeito, colaboração e obrigatoriedade do cumprimento de regras.

4.3. Relações interpessoais

A satisfação profissional é influenciada pelas relações que estabelecemos com os outros. É através do desenvolvimento de relações interpessoais que podemos valorizar o nosso desempenho e obter segurança, o que nos permitirá melhorar a nossa autoestima e bem-estar e encontrar a cooperação e solidariedade necessárias para ultrapassar as situações mais difíceis. Daí que a construção de uma teia de relações interpessoais valorizadoras e enriquecedoras em contexto de trabalho é, frequentemente, associada a uma maior satisfação profissional.

Por estes motivos Seco (2000) refere que as relações interpessoais formais e informais que se estabelecem nas escolas, com os colegas e com os órgãos de gestão, possibilitam a construção de uma autoidentidade de cooperação, ajudas, apoio e amizade que poderão contribuir para o aumento da satisfação.

No entanto, e apesar da notoriedade atribuída às relações interpessoais em contexto profissional, o trabalho docente, ao contrário do esperado e do que deveria ser, é caracterizado por ser solitário, já que cada docente encara individualmente as suas responsabilidades e deveres profissionais. Este facto pode ser explicado pelo enclausuramento negativo que alguns professores

praticam e que levam à não existência de troca de experiências não só pedagógicas, mas também humanas, pelo receio que têm em solicitar o apoio de outros colegas pois tal pode ser visto como ineficácia profissional e mais recentemente devido à competitividade que se tem instalado através da avaliação dos professores. Cabe por isso às escolas dinamizar as relações interpessoais entre professores e órgãos de gestão, de modo a consolidar uma cultura de cooperação, trabalho em equipa, troca de experiências e solidariedade.

4.3.1. Relações com os colegas

A importância das relações com os colegas na área do trabalho, bem como a capacidade de trabalho em equipa têm sido salientadas por vários investigadores que as consideram fatores importantes na satisfação profissional.

De facto, ao assumirmos que as organizações, escolas incluídas, são no seu essencial um sistema social, não podemos descurar o que a Escola das Relações Humana enfatizava, nomeadamente, o carácter imprescindível e insubstituível das estruturas informais dos grupos nas organizações, os quais funcionariam basicamente como meios de socialização e de cooperação. Deste modo, as práticas e as relações interpessoais, com os colegas, desempenham um papel determinante na construção da representação social e profissional, desenvolvendo o sentido de pertença e de estruturação da identidade profissional, permitindo a partilha de valores e atitudes similares, facilitando a rapidez e a eficácia na concretização dos objetivos, nas tomadas de decisão de maior risco e o seu enriquecimento e viabilizando o progresso de cada uma, relativamente aos seus objetivos pessoais (Seco, 2000 e 2002).

No contexto português, os estudos apontam para duas realidades distintas e opostas: Cruz *et al.* (1988) concluem que existe uma elevada coesão interna dos professores, materializada no recíproco relacionamento entre colegas, enquanto que Alves (1991 e 1994) destaca o individualismo negativo que impede a troca de experiências pedagógicas e humanas. No entanto, é indiscutível a importância dos relacionamentos estáveis e profícuos para a construção de uma identidade profissional sólida.

No contexto real português, existem outros fatores que dificultam o aprofundamento das relações interpessoais dos professores, entre eles destacámos a constante troca de local de trabalho, as longas distâncias entre a escola e a residência. Tais fatores levam a que o grau de empenhamento diminua devido à imponderabilidade de estar numa escola que o docente não sente como sua e por contactar com um grupo que não considera ser o seu, o que inevitavelmente leva a um desinvestimento ao nível da participação em atividades extracurriculares de carácter facultativo, do envolvimento em projetos plurianuais (sejam individuais ou em grupo) e à não existência de relações extraescola com os colegas.

Mais recentemente, e como já foi referido anteriormente, alterações legislativas ao nível da avaliação de desempenho e da gestão das escolas tem vindo a agravar as relações entre os docentes e os órgãos de gestão. Mas nem todas as alterações são negativas, as colocações plurianuais têm possibilitado o estabelecimento de relações mais duradouras, fortalecendo os laços sociais e de cooperação, o que traz óbvias vantagens para a escola, para os alunos e para os próprios professores (Sequeira, 2009).

4.3.2. Relações com os órgãos de gestão

Para além da interação com os colegas, os estudos são unânimes em destacar a importância das relações com as chefias para a satisfação profissional. Seco (2000) refere que vários estudos indicam que quando se estabelecem boas relações com as chefias, quando se elogiam os bons desempenhos, se respeitam as opiniões dos colaboradores e se mostra interesse pessoal por eles, facilitando a consecução de objetivos profissionais que o trabalhador valoriza, então existe uma melhoria da satisfação profissional.

Na atualidade, a organização das instituições passa, cada vez mais, pela partilha das decisões e das responsabilidades, ou seja, cada vez mais as condutas de liderança são baseadas em decisões e responsabilidades compartilhadas, e não, tanto em ordens verticais vindas de níveis superiores, existindo a substituição do termo subordinados pelo termo colaboradores.

No que diz respeito ao perfil de chefia preferido pelos professores, os estudos indicam que um bom líder deve ser, de preferência, um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho, isto é, as características de personalidade são preferidas em detrimento das competências técnicas (Cruz *et al.*, 1988; Alves, 1991 e Seco, 2000).

Da revisão bibliográfica efetuada, concluímos que o estudo das relações entre a participação na tomada de decisões e a satisfação no trabalho revela resultados consistentes que apontam para uma relação positiva entre estas duas variáveis.

Em Portugal assistiu-se ultimamente, ao nível das escolas, uma evolução para uma organização hierarquicamente horizontal, na qual as relações com os órgãos de gestão consideram-se, de um modo geral, mais funcionais e facilitadoras, demonstrando, simultaneamente, potencialidades de realização pessoal para os professores, uma vez que estes são chamados a participar nas estruturas organizacionais da escola. Segundo Alves (1991), Santos (1996) e Seco (2000) a participação dos professores na gestão das escolas, nos vários órgãos e departamentos e na tomada de decisões vem contribuir para a melhoria da satisfação profissional, bem como para uma melhor identificação com a escola, alunos, pais e demais comunidade e para um maior empenho do docente na escola.

4.4. Condições de trabalho

Da revisão bibliográfica efetuada, concluímos que não existe uma definição precisa do que são as condições de trabalho.

Alves (1991) defende que as condições de trabalho incluem os aspetos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e os aspetos organizacionais (estruturação e carga horária), número de alunos, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho em casa, tempos de lazer e férias).

Já Seco (2002), da revisão da literatura que efetuou, refere que podemos sistematizar as condições gerais de trabalho em quatro categorias:

1. *Condições ambientais* – dizem respeito não só às condições gerais de conforto físico (temperatura, luz, higiene), mas também a outras mais específicas como condições de segurança, equipamentos de trabalho, localização do edifício e abertura dos espaços de trabalho;
2. *Condições temporais* – estão relacionadas com a duração dos períodos de trabalho, os quais apresentam implicações, diretas e indiretas, na saúde segurança e qualidade de vida do indivíduo. A este respeito a percepção que existe é que os professores passam demasiado tempo nas escolas, ultrapassando em muito as 35 horas semanais estabelecidas na lei, devido ao desempenho de uma multiplicidade de tarefas letivas e não letivas e sem ter em conta a enorme quantidade de trabalho que ainda leva para casa, o que constituirá uma fonte de mal-estar. Mas de acordo com Locke (1976) os professores que apreciam o que fazem sentem que as horas não chegam para realizarem tudo o que pretendem e os que não gostam tentam despachar o seu trabalho, para que lhes reste tempo para fazerem aquilo que gostam.
3. *Condições de exigência e esforço do trabalho* – referem-se ao esforço físico e/ou mental envolvidos na concretização da atividade profissional ou de determinada tarefa, que se traduzem, vulgarmente, por fadiga. Mas apesar de as pessoas diferirem na sua resistência à fadiga, quer física, quer mental, os seus sintomas (aborrecimento, cansaço, diminuição da boa disposição, irritabilidade) têm efeitos igualmente importantes sobre o desempenho e a satisfação profissional.
4. *Condições sociais e organizacionais* – abrangem um vasto leque de variáveis, como o clima organizacional, as relações interpessoais, o grau de participação nas decisões, a circulação de informação, e as expectativas sociais acerca do próprio trabalho.

As investigações realizadas nesta área, e respeitantes à atividade docente, apontam para uma relação entre a deterioração das condições de trabalho e o descontentamento dos professores e reconhecem a profissão docente como uma profissão de risco ao concluir que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental. Tal esgotamento poderá ser derivado da existência de turmas

com um elevado número de alunos e com ritmos, capacidades e motivações para a aprendizagem diferentes, problemas de comportamento e disciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda dos colegas e dos encarregados de educação, violência, pressão para cumprir currículos, remuneração não adequada, ausência de boa, útil e motivadora formação contínua, despersonalização do ensino e falta de realização profissional (Francès, 1984; Cruz *et al.*, 1988; Esteve, 1989; Alves, 1991; Jesus, 1996; Seco, 2000; Arani & Abassi, 2004).

Capítulo III – Bem-estar na Profissão Docente

1. Introdução

Desde a antiguidade clássica que se procura compreender a essência de uma vida feliz, e hoje em dia essa preocupação mantém-se, pelo que a investigação em ciências humanas tenta compreender os processos subjacentes às experiências de vida felizes, procurando com isso contribuir para a promoção de vidas e sociedades com maior bem-estar. (Albuquerque e Lima, 2007)

Numa época em que tantas questões se levantam em torno da educação em Portugal e em que tantas medidas têm vindo a ser implementadas sem que os seus principais atores – os professores - tenham uma palavra a dizer, o tema do bem-estar docente constitui um tópico de interesse crescente para aqueles que se preocupam com a qualidade de vida no trabalho e com o sucesso organizacional.

Também, e segundo Albuquerque e Lima (2007), nos tempos mais recentes têm-se multiplicado os estudos sobre o bem-estar, fruto da ação e aparecimento do recente movimento desencadeado pela psicologia positiva. De acordo com estas autoras, o estudo da personalidade e do bem-estar subjetivo tem mostrado que os padrões de causalidade estão pouco esclarecidos e que o equacionar da relação se tem situado, sobretudo ao nível das variáveis traço.

Os vários estudos realizados, e consultados, sobre o bem-estar confirmam a sua importância, quer para as pessoas, quer para as organizações, pelo que é considerado um dos indicadores da qualidade de vida dos indivíduos, em particular, e da sociedade, no geral.

Num estudo empírico desenvolvido por Jesus (1996) sobre a motivação para a profissão docente, este investigador verificou que a falta de motivação inicial é o principal fator de mal-estar docente e que contribui para o desejo de abandono desta atividade profissional.

Mais recentemente, Jesus, Almeida Pereira, Salvador e Costa (2000, cit. por Jesus, 2005) propuseram-se analisar os fatores de bem-estar em profissionais de educação e verificaram que o trabalho em equipa e a formação

profissional são os fatores que mais contribuem para o bem-estar no domínio profissional, enquanto a harmonia na família é o fator principal de bem-estar na vida privada.

Mas será mais correto dizer bem-estar docente ou mal-estar docente? No ponto seguinte, propomo-nos tentar esclarecer esta questão, com base na literatura existente.

2. Bem-Estar Psicológico e Bem-estar Subjetivo

Segundo Albuquerque e Lima (2007), a qualidade de vida envolve não só aspetos ambientais, mas também aspetos internos relativos a cada pessoa que correspondem ao bem-estar psicológico e ao bem-estar subjetivo, tendo estes dois tipos de bem-estar tido sido construídos a partir de perspetiva filosóficas diferentes, o hedonismo e o eudaimonismo. Diener *et al* (1999) afirmam que o bem-estar subjetivo encontra-se vinculado ao hedonismo, concebendo o bem-estar como a felicidade subjetiva e a procura de experiências de prazer ou o equilíbrio entre afeto positivo e afeto negativo, por sua vez o bem-estar psicológico funda raízes na perspetiva eudaimónica, assumindo o bem-estar como a realização do potencial humano.

Waterman (1993, citado por Albuquerque e Lima, 2007) tece algumas considerações sobre estes dois constructos, afirmando que o bem-estar subjetivo aparece associado à felicidade, ao relaxamento, a sentimentos positivos e a uma ausência de relativa de problemas, e o bem-estar psicológico encontra-se associado ao ser em mudança, ao exercício do esforço e à procura do crescimento e desenvolvimento pessoal.

O quadro 3, adaptado de Lent (2004, citado por Albuquerque e Lima, 2007, e por Sequeira, 2009) sintetiza os aspetos destas duas perspetivas de bem-estar.

Quadro 3 – Síntese das características distintivas do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico

Posição Filosófica	Componentes principais	Tipos de bem-estar e Medidas relacionadas	Proponentes Principais
Hedónica	Satisfação com vida (felicidade) Afetividade positiva Afetividade negativa	<u>Bem-estar subjetivo</u> Satisfação com a vida (<i>SWLS – Satisfaction with Life Scale</i>) Afeto Positivo Afeto Negativo (<i>PANAS – Positive and Negative Affect Schedule</i>)	Diener (1985)
Eudaimónica	Significado Propósito Crescimento Autoatualização	<u>Bem-estar psicológico</u> Aceitação de si (<i>EAP – Escala Aceitação Pessoal</i>) Domínio do Ambiente (<i>EAD – Escala de Domínio do Ambiente</i>) Relações positivas com os outros (<i>ERP – Escala de Relações Positivas</i>) Sentido de vida (<i>ESV – Escala de Sentido de Vida</i>) Crescimento Pessoal (<i>ECP – Escala de Crescimento Pessoal</i>) Autonomia (<i>EA – Escala de Autonomia</i>)	Ryff (1989)

Adaptado de Lent, 2004, citado por Albuquerque e Lima, 2007, e por Sequeira, 2009

Atualmente, algumas investigações, referenciadas por Albuquerque e Lima (2007), apontam no sentido de o fenómeno do bem-estar poderá ser compreendido num novo enquadramento conceptual que seria concebido como uma entidade multidimensional que incluiria o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. Tendo em consideração este pressuposto, poderíamos considerar o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico como duas facetas do funcionamento humano, naquilo que a psicologia positiva designa por florescimento humano.

Nesta abordagem teórica ao bem-estar vamos-nos centrar essencialmente no bem-estar subjetivo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade docente e naquilo que é ser professor.

3. Bem-Estar ou Mal-Estar Docente?

Esta dicotomia tem a sua razão de ser, pois não se pode esquecer que a prática diária de um professor é um veículo de expressão dos seus problemas, angústias, mal-estar, bem como das suas alegrias, bem-estar e sonhos.

De acordo com Esteve (1989, citado por Alves, 1994), quando se utiliza o termo mal-estar pretende-se descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor em virtude das condições psicossociais em que exerce a sua profissão. O mesmo autor refere que tal mal-estar é resultante da falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no campo dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do estatuto que se lhes atribui.

Esteve (1989) sistematiza os fatores de mal-estar em fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem. Os fatores de primeira ordem são aqueles que incidem diretamente sobre a ação docente, como por exemplo, os recursos materiais e as condições de trabalho, violência nos estabelecimentos de ensino, a acumulação de exigências sobre o professor e o esgotamento. Os fatores de segunda ordem são referentes às condições ambientais e/ou ao contexto em que a docência é exercida, ou seja, atuam indiretamente sobre a ação docente, como por exemplo, uma mudança no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, existência de contestações e contradições à função docente, modificação do apoio no contexto social, redefinição dos objetivos de ensino e do avanço do saber e a imagem do professor.

Segundo Alves (1994), a manifestação de insatisfação perante a profissão docente pode evidenciar-se de várias formas: fadiga-exaustão, mal-estar, *stress*, absentismo, desejo de abandono. Goupil et. al, referido pelo mesmo autor, aponta como indicadores do *stress* docente fatores externos e internos. Aos fatores externos estão associadas as relações interpessoais, condições no trabalho, comportamento dos alunos. Os fatores internos estão relacionados com a pessoa, no que concerne a expectativas, atitudes e opinião de si, associados às condições de trabalho.

Segundo Ernesto (2008, citando Meyers e Diener, 1995), numa análise exaustiva das publicações em revistas de psicologia, o número de artigos que se centram em estados negativos do funcionamento humano é largamente superior aos que focam aspetos positivos, numa proporção de 17 para 1.

No entanto, apesar de considerar importante a investigação sobre os fatores de mal-estar docente, Jesus (2005) advoga que parece ser preferível uma abordagem mais otimista que evidencie os aspetos mais positivos da profissão docente e, em termos de investigação, tentar identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores. Concordamos, com o autor, por isso optámos por fazer a abordagem pela positiva, pelo bem-estar docente.

4. Conceito de Bem-Estar docente

O conceito de bem-estar enquadra-se na conceptualização filosófica de bem-estar subjetivo, o qual se refere à avaliação positiva que as pessoas fazem da sua própria vida (Meyers & Diener, 1995). O bem-estar subjetivo, tal como a felicidade, a alegria e o otimismo, começa a ser um domínio de investigação deste novo paradigma denominado psicologia positiva.

O conceito de bem-estar docente surge associado à motivação e à realização do professor, devido a um conjunto de competências e de estratégias que desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (Jesus, 2005). Parece pois essencial o bem-estar do professor, nomeadamente a sua motivação enquanto indicador desse bem-estar, para o seu próprio envolvimento, aprendizagem, desenvolvimento, satisfação e eficácia profissional.

Importa referir o papel central da componente profissional na vida de todas as pessoas, pelo que o seu contributo para um sentimento de bem-estar global é bastante significativo. Assim, o ideal é que o trabalho seja fonte de satisfação e de desafio, trazendo benefícios tanto para a pessoa como para a organização (Ernesto, 2008).

A atividade docente será, e segundo Sequeira (2009), uma das profissões em que o sentimento de bem-estar é mais relevante, uma vez que as exigências em termos de criatividade, comunicação, empenho e participação são essenciais para o sucesso das aprendizagens, o que se reflectirá na qualidade do ensino.

O mesmo autor refere que o bem-estar subjetivo constitui um bom preditor para a atividade docente e que as variáveis de personalidade apresentam-se como uma influência decisiva na forma como são percecionadas e avaliadas as situações. Esta forma de percecionar e avaliar as diferentes situações irão implicar maiores ou menores sentimentos de bem-estar como veremos no ponto 5, deste capítulo.

5. Fatores implicados no Bem-Estar Docente

Neste ponto iremos apresentar alguns fatores intrínsecos e extrínsecos com os quais o bem-estar docente está relacionado, tendo como referência alguns dos estudos já realizados neste âmbito.

Para facilitar a apresentação dos fatores decidimos agrupá-los em três grandes grupos: variáveis sócio-demográficas, variáveis profissionais e variáveis pessoais.

5.1. *Variáveis sócio-demográficas*

De seguida apresentamos alguns dos fatores sócio-demográficos, que de acordo com a revisão bibliográfica que efetuámos, exercem a sua influência neste constructo.

5.1.1. Idade

De acordo com Larson (1978, citado por Sequeira, 2009), a maioria dos estudos remete para a existência de uma baixa correlação entre o bem-estar subjetivo e a idade, desaparecendo as diferenças quando se procede ao controlo de outras variáveis (saúde, perda de amigos, entre outras).

Num artigo publicado por Carstense (1995), este autor apresenta uma teoria, na qual defende que com o aumento da idade a afetividade aumenta, assim como o controlo das emoções. Desta forma, os indivíduos conseguem fazer uma melhor organização da sua vida, em particular da vida social, de

modo a maximizar as emoções positivas e diminuir as negativas. A esta teoria designou de *Teoria da Seletividade Socioemocional*.

Outros estudos apontam neste sentido, pelo que podemos afirmar que o bem-estar subjetivo tende a aumentar com a idade, ou pelo menos não é tão afetado negativamente em pessoas com maior idade.

5.1.2. Saúde

Quando estamos a falar de saúde, estamos a referir-mo-nos à forma como o indivíduo percebe a sua saúde e não ao seu estado determinado objetivamente por procedimentos médicos. Da revisão bibliográfica efetuada constatamos que a saúde é considerada uma das preditoras mais importantes do bem-estar subjetivo, tal é constado nos estudos de Larson (1978), Diener (1984) e Diener *et al* (1999) (cit. por Simões *et al*, 2000).

O estudo de Heidrich e Ryff (1993, cit. por Sequeira, 2009) indica que o bem-estar subjetivo só parece ser afetado pela variável saúde a partir de um determinado grau de deterioração da mesma. Também Simões *et al* (2000) afirmam o mesmo, remetendo para as conclusões do trabalho de Adkins *et al* (1996) que revelou que a influência da saúde só ganha valor mais significativo no caso dos sexagenários e, sobretudo, dos octogenários, ou seja, com os indivíduos que começam a ter maior índice de problemas de saúde.

Heidrich e Ryff (1993, cit. por Simões *et al*, 2000) apresentaram um modelo em que as deficiências da saúde seriam mitigadas por comparação com outras pessoas, quer com indivíduos que conseguiram melhorar o seu estado de saúde (comparação ascendente) quer com indivíduos cuja situação é ainda pior (comparação descendente).

Simões *et al* (2000) afirmam, ainda, que a saúde pode influenciar de forma indireta o bem-estar subjetivo através da redefinição das metas pessoais, quando, por um qualquer motivo, as condições físicas atuais tornam a vida da pessoa mais limitante.

5.1.3. Género

A revisão bibliográfica efetuada levou-nos a concluir que é difícil perceber se os homens e mulheres diferem no que concerne ao bem-estar

subjetivo. No entanto, segundo Seco (2000) as mulheres vivenciam mais que os homens os estados de alegria e os estados de tristeza e Simões *et al* (2000) afirmam que nalgumas variáveis (como a satisfação com a família, com os amigos e com a situação financeira) existem variações entre os géneros.

5.1.4. Educação

Sequeira (2009) cita vários estudos que indicam que a educação é um forte preditor do bem-estar subjetivo, e que esta relação é explicada pela associação deste fator com outras variáveis, como sejam o rendimento e o nível socioeconómico.

Já Simões *e tal* (2000) defendem que a educação também pode ter efeitos negativos no bem-estar subjetivo, uma vez que o sujeito pode fixar metas e criar expectativas demasiado elevadas e caso não as concretize pode ter esse efeito negativo.

5.1.5. Religião

Segundo Diener *et al* (1999) referem a importância da religião no crescimento do suporte social na vida diária e durante as crises, e está relacionado com as formas de operacionalização do fenómeno religioso (certeza das crenças, intensidade da relação com a divindade, participação em atos religiosos). Estes autores indicam que efeito deste fator no bem-estar subjetivo é modesto, mas significativo.

5.1.6. Rendimento

Segundo as investigações consultadas, e de acordo com Simões *et al* (2000), existe uma correlação positiva entre o rendimento e o bem-estar subjetivo, embora se trate de uma correlação modesta.

Estes autores afirmam que as alterações no rendimento não têm necessariamente que ser acompanhadas por mudanças no bem-estar subjetivo, pois estas alterações no rendimento garantem ao indivíduo a prossecução das suas metas e por conseguinte satisfazer as suas necessidades. Por isso, as mudanças de rendimento nem sempre têm efeitos preditivos sobre o bem-estar subjetivo.

5.1.7. Estado Civil

A generalidade dos estudos tem revelado uma correlação positiva entre o bem-estar subjetivo e a situação de casado, sendo ainda mais significativo quando se trata do sexo feminino (Simões *et al*, 2000).

Diener *et al* (1999) referem que as recompensas económicas e pessoais que podem advir do casamento bem como as questões culturais sobre a relação casamento/bem-estar subjetivo (como a satisfação das necessidades do indivíduo, divórcio ou viuvez) podem influenciar positivamente ou negativamente os indivíduos.

5.2. Variáveis profissionais

Iremos explicar aqui algumas das variáveis profissionais que, no nosso entender, são mais relevantes para a profissão docente.

5.2.1. Experiência na Profissão

As diferentes investigações neste âmbito são unânimes em referir que o tempo de experiência profissional é uma variável preditora da satisfação no trabalho, e por conseguinte do bem-estar subjetivo.

De acordo com Sequeira (2009), várias investigações consideram que os professores apresentam um percurso, no qual podemos identificar cinco fases, em função do tempo de permanência na carreira: *Primeira fase ou fase de exploração* (período inicial da carreira, dois a três anos, em que o professor faz uma exploração à volta da carreira e em que pode vivenciar uma de duas experiências: “sobrevivência” se a experiência for problemática e “descoberta” se a experiência for gratificante); *Segunda fase ou fase da estabilização* (ocorre entre os quatro e os seis anos de serviço, é a fase onde o professor se consolida como profissional, assumindo um compromisso definitivo com a profissão e na qual, normalmente, predomina o sentimento de bem-estar); *Terceira fase ou fase da diversificação ou divergência* (ocorre entre os sete e os vinte e cinco anos de atividade profissional e na qual encontramos dois estilos diferentes: professores bastante ativos, inovadores e perfeitamente identificados com a profissão e professores desencantados e rotineiros que fazem um balanço pouco positivo da sua vida profissional, ponderando alternativas de carreira); *Quarta fase ou*

fase do conservadorismo (ocorre entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de carreira, e tanto pode ser uma fase de serenidade, dando continuidade à fase anterior, como se pode traduzir na continuação da desmotivação e do desinvestimento); e *Quinta fase ou fase do desinvestimento* (ocorre após os trinta e cinco anos de experiência, e caracteriza-se por um distanciamento dos indivíduos à escola, para dedicar mais tempo a si próprios).

Desta forma, podemos afirmar que o modo como os professores vivenciam cada uma destas fases estarão mais próximos ou mais afastados do bem-estar.

5.2.2. Situação Profissional

Day (2001) afirma que diversos são os fatores que afetam o desenvolvimento do professor, o que vai definir a sua situação perante a profissão e de acordo com a sua perceção assim desenvolve sentimentos de bem-estar ou de mal-estar. Este autor elenca vários fatores dos quais destacamos a experiência profissional, a história de vida, a fase da carreira em que se encontra, a cultura e liderança de escola, as condições e contextos sociais e políticos externos e internos, entre outros.

Ao longo da sua carreira, e principalmente no início desta, o professor vivencia medos com determinadas aulas, turmas e/ou contextos. Fernandes (2008), no seu estudo, apresenta vários desses medos e ordenados da seguinte forma: medos respeitantes ao salário; receios acerca das suas capacidades para lidar com a desmotivação e desinteresse dos alunos; medo de vir a ter turmas ou alunos indisciplinados e/ou violentos; receios relativos à sua segurança profissional; algum medo de vir a sofrer algum esgotamento derivado da profissão.

5.3. Variáveis pessoais

Já referimos anteriormente que o bem-estar subjetivo não é só influenciado por fatores sóciodemográficos mas também por fatores psicológicos, donde destacamos as variáveis pessoais e dentro destas a autoestima e a autonomia por serem, no nosso entender, as que mais se impõem como fatores de personalidade para o exercício da profissão docente. De facto, o

nível em que estas dimensões se projetam no professor são, de acordo com Sequeira (2009), da maior importância no que se refere à atividade docente quando olhada quer à luz da escola atual quer dos novos desafios que se lhe colocam diariamente.

5.3.1. Autoestima

Lucas *et al* (1996, cit. por Sequeira, 2009) referem que a autoestima constitui uma das variáveis mais fortemente associadas ao bem-estar subjetivo, uma vez que este constructo representa a dimensão afetiva do autoconceito que um sujeito tem sobre si próprio. O autoconceito assume aqui uma dimensão plural, uma vez que compreende as percepções do indivíduo sobre si mesmo em relação a várias esferas, como sejam as suas competências, os seus valores e as suas expectativas.

A formação e o desenvolvimento da autoestima ou autoconceito tem em conta quatro fatores: o modo como a pessoa é julgada pelos outros, a forma como perceciona o seu desempenho, a forma como se sente ao comparar o seu comportamento com o daqueles que considera significativos e a forma como se julga a si próprio. No entanto, não podemos esquecer que os fatores da personalidade serão os que mais influenciam o bem-estar subjetivo (Sequeira, 2009).

5.3.2. Autonomia

Spector (1995, cit. por Sequeira, 2009) refere a existência de uma forte correlação entre a autonomia, o absentismo, a motivação, a satisfação e a qualidade do trabalho. Assim, e de acordo com este autor, os trabalhadores com maior autonomia no seu trabalho encontravam-se mais satisfeitos e tinham menos perturbações emocionais. Seco (2002) confirma esta ideia, ao afirmar que os papéis profissionais variam não só com a possibilidade que os indivíduos têm de escolher os métodos a utilizar nos seus trabalhos, como também a possibilidade de trabalhar segundo o seu próprio ritmo.

Segundo Sequeira (2009), a profissão de professor será uma das que o sentido de autonomia mais se evidencia, e a forma como esta é percecionada pelo professor poderá ou não constituir um fator de realização profissional e de

bem-estar. No entanto, Seco (2000) refere que a autonomia sentida pelos professores se restringe apenas à sala de aula, diminuindo à medida que a sua intervenção se estende para além dos limites desta, uma vez que as políticas educativas atuais e os normativos legais vigentes contribuem para esse limitar da autonomia.

PARTE II

Investigação Empírica

Capítulo IV – Metodologia

1. Delimitação do Problema e Objetivos da Investigação

Nesta primeira parte apresentamos o problema que conduziu ao nosso estudo, bem como os objetivos e hipóteses do mesmo. Também apresentámos as variáveis em estudo.

1.1. Delimitação do Problema

Após termos efetuado a revisão bibliográfica acerca dos principais temas que o nosso estudo versa, destacámos os principais fatores potenciadores da indisciplina, da satisfação profissional na atividade docente e do bem-estar docente. Através da consulta e leitura da bibliografia especializada e de vários estudos que abordam os temas em análise (indisciplina, satisfação profissional na atividade docente e bem-estar docente), tentámos compreender as várias explicações que se têm dado para cada uma destas dimensões e perceber quais os fatores intrínsecos e extrínsecos que mais as influenciam.

Também, ao longo dessa mesma fundamentação teórica, procurámos mostrar a importância da perceção da indisciplina, da satisfação profissional e do bem-estar para a qualidade de vida dos professores em particular, e da Escola no geral.

De acordo com Seco (2000), se considerarmos que atualmente o nível das mudanças nos paradigmas sucede a um ritmo vertiginoso, teremos que concluir, a educação tem de prosseguir o objetivo concreto de controlar e gerir tais mudanças, o que implica promover um tipo de pensamento dinâmico, suportado por uma capacidade de reflexão e adaptação pessoal a uma velocidade estonteante. É, na nossa opinião, a dificuldade que a Escola, e em última análise o Sistema Educativo, tem de prosseguir este objetivo que tem despoletado o incremento do fenómeno da indisciplina nas Escolas, com consequências ao nível da satisfação profissional e do bem-estar subjetivo.

É com base no enquadramento conceptual feito, na primeira parte do nosso estudo e tendo por base uma amostra de professores do terceiro ciclo e secundário de uma escola secundária do Médio Tejo, que recorreremos a vários

instrumentos de medida que nos auxiliaram a medir cada uma das dimensões em estudo: indisciplina – ESCA (Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos) e IMRI (Inventário de Medos Relativos à Indisciplina); satisfação profissional na atividade docente – TJSQ (Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente); e bem-estar docente – PANAS (Escala de Afetividade Positiva e Negativa), SWLS (Escala de Satisfação com a Vida), BFI (Escala de Dimensões da Personalidade), LOT-R (Escala de Otimismo) e ROS (Escala de Autoestima). Desta forma, tentamos dar resposta ao problema científico que motivou este trabalho: perceber de que forma a indisciplina, a satisfação profissional e o bem-estar docente se inter-relacionam e interagem e de que modo a cada uma das dimensões em estudo se correlaciona com as outras.

Pretendemos, ainda relacionar as várias dimensões em estudo com fatores sóciodemográficos e profissionais, como sejam o sexo, a idade, o tempo de serviço, o vínculo profissional e a realização profissional.

Desta forma, pretendemos trazer um novo contributo aos estudos existentes sobre a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, dando ênfase à variável indisciplina, e dessa forma tentarmos perceber a influência que tem nas outras duas variáveis e a forma como elas se relacionam entre si.

A nossa investigação enquadra-se assim, num estudo do tipo quantitativo, não experimental e descritivo, com recurso a uma amostra não aleatória de professores voluntários, de uma escola secundária do Médio Tejo, no ano letivo 2010/2011.

1.2. Objetivos da Investigação

O trabalho empírico que realizámos teve por base os seguintes objetivos:

- a) Identificar as variáveis melhor correlacionadas com a indisciplina, a satisfação profissional e o bem-estar na atividade docente, de um conjunto de indicadores por nós selecionados;
- b) Avaliar o poder preditivo de algumas variáveis pessoais (sexo, idade, situação económica, satisfação com amigos, estado de saúde, satisfação no casamento e na vida afetiva) e profissionais (tempo de

serviço, vínculo profissional e realização profissional) nas três variáveis em estudo;

- c) Averiguar a forma como os diferentes fatores da satisfação profissional, as diferentes variáveis do bem-estar e as escalas de medição da indisciplina se relacionam;
- d) Avaliar a eficácia preditiva de alguns construtos psicológicos (personalidade, otimismo e autoestima) na satisfação profissional, no bem-estar docente e na indisciplina;
- e) Avaliar o contributo relativo dos fatores intrínsecos ao trabalho (como a natureza interessante e desafiante da própria tarefa) e dos fatores extrínsecos (salário, promoções, condições materiais de trabalho) nas três variáveis em estudo.

1.3. Operacionalização das variáveis

De acordo com as hipóteses que iremos formular, considerámos como variáveis independentes:

a) Variáveis de natureza psicológica

A operacionalização destas variáveis foi feita com o recurso aos seguintes instrumentos:

- i. Questionário BFI – Escala de Dimensões da Personalidade (anexo IX);
- ii. Questionário LOT-R – Escala de Otimismo (anexo X);
- iii. Questionário ROS – Escala de Autoestima (anexo XI).

b) Variáveis de natureza sócio-demográfica

Considerámos no nosso estudo as seguintes variáveis sócio-demográficas: sexo, idade, situação económica, satisfação com amigos, estado de saúde, satisfação no casamento e na vida afetiva. Estes dados foram obtidos a partir do Questionário de Caracterização Sócio-demográfica dos Participantes (anexo III).

c) Variáveis profissionais

Considerámos no nosso estudo as seguintes variáveis profissionais: tempo de serviço, vínculo profissional e realização

profissional. Estes dados foram obtidos a partir do Questionário de Caracterização Sócio-demográfica dos Participantes (anexo III).

Como variáveis dependentes do nosso estudo, e de acordo com os objetivos propostos e hipóteses definidas, considerámos:

a) Indisciplina

Medida através de: Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (anexo VII) e Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (anexo VIII).

b) Satisfação profissional

Medida através da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (anexo VI);

c) Bem-estar docente

Medido através de: Escala de Afetividade Positiva e Negativa (anexo IV) e Escala de Satisfação com a Vida (anexo V);

1.4. Formulação das Hipóteses

Considerando o problema da investigação que definimos (*perceber de que forma a satisfação profissional, o bem-estar docente e a indisciplina se inter-relacionam e interagem e de que modo a cada uma das dimensões em estudo se correlaciona com as outras*) e tendo em conta as orientações teóricas e empíricas advindas da revisão bibliográfica, que apresentámos na primeira parte, definimos, para o nosso estudo, as seguintes hipóteses:

H₁ - Existem diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função do sexo.

H₂ - Existem diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função do tempo de serviço.

H₃ - Existem diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função do vínculo profissional.

H₄ - Existem diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função da realização profissional.

H₅ - As variáveis psicológicas (personalidade, otimismo e autoestima) são melhores preditores da afetividade positiva (componente afetiva do bem-estar subjetivo) do que as variáveis de satisfação profissional e sociodemográficas.

H₆ - As variáveis psicológicas (personalidade, otimismo e autoestima) são melhores preditores da afetividade negativa (componente afetiva do bem-estar subjetivo) do que as variáveis de satisfação profissional e sociodemográficas.

H₇ - As variáveis psicológicas (personalidade, otimismo e autoestima) são melhores preditores da satisfação com a vida (componente cognitiva do bem-estar subjetivo) do que as variáveis de satisfação profissional e sociodemográficas.

H₈ - As variáveis de satisfação com o comportamento do aluno e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do Fator 1 (natureza do próprio trabalho) da Escala de Satisfação Profissional Docente do que as variáveis sociodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

H₉ - As variáveis de satisfação com o comportamento do aluno e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do Fator 2 (recompensas pessoais) da Escala de Satisfação Profissional Docente do que as variáveis sociodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

H₁₀ - As variáveis de satisfação com o comportamento do aluno e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do Fator 3 (condições materiais do trabalho) da Escala de Satisfação Profissional Docente do que as variáveis sociodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

H₁₁ - As variáveis de satisfação com o comportamento do aluno e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do Fator 4 (relação com os colegas) da Escala de Satisfação Profissional Docente do que as variáveis sociodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

H₁₂ - As variáveis de satisfação com o comportamento do aluno e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do Fator 5 (relação com os órgãos de gestão) da Escala de Satisfação Profissional Docente do que as variáveis sociodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

H₁₃ - As variáveis de satisfação (profissional e com a vida) são melhores preditores da satisfação com o comportamento dos alunos do que as variáveis de afetividade positiva e negativa, de personalidade, otimismo e autoestima.

H₁₄ - As variáveis de satisfação (profissional e com a vida) são melhores preditores dos medos relativos à indisciplina do que as variáveis de afetividade positiva e negativa, de personalidade, otimismo e autoestima.

2. Caracterização da amostra segundo variáveis sociodemográficas

A população deste estudo corresponde à totalidade dos professores que no ano letivo de 2010/2011 lecionavam numa escola da área do Vale do Tejo, perfazendo um total de 153 professores. Foram entregues 130 questionários, tendo sido devolvidos 91, pelo que a nossa amostra é então constituída por 91 docentes dessa mesma escola.

A caracterização da amostra por sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, estado civil, situação profissional, nível de ensino lecionado e outros cargos desempenhados na Escola, para além da docência encontra-se nos quadros 4 a 12.

Quadro 4 – Caracterização da amostra relativamente ao sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	59	64,8 %
Masculino	32	35,2 %
TOTAL	91	100 %

Responderam ao questionário 91 professores, sendo 59 (64,8%) do sexo feminino e 32 (35,2%) do sexo masculino.

Quadro 5 – Caracterização da amostra relativamente à idade

Idade	Frequência	Percentagem
< 25 anos	1	1,1 %
26 – 30 anos	9	9,9 %
31 – 35 anos	9	9,9 %
36 – 40 anos	17	18,7 %
41 – 45 anos	8	8,8 %
46 – 50 anos	11	12,1 %
51 – 55 anos	22	24,2 %
> 56 anos	14	15,4 %
TOTAL	91	100 %

Quadro 6 – Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço

Idade	Frequência	Percentagem
< 5 anos	13	14,3 %
6 – 10 anos	9	9,9 %
11 – 15 anos	15	16,5 %
16 – 20 anos	10	11,0 %
21 – 25 anos	11	12,1 %
26 – 30 anos	16	17,6 %
> 31 anos	17	18,7 %
TOTAL	91	100 %

48,4% dos inquiridos tem idades até 45 anos e os restantes 51,6% tem idades acima dos 46 anos. Daqui podemos concluir que cerca de metade dos professores inquiridos (51,6% têm até 20 anos de serviço) estão na primeira metade da carreira docente e os restantes na (48,4%) segunda metade.

Quadro 7 – Caracterização da amostra relativamente às habilitações académicas

Habilitações Académicas	Frequência	Percentagem
Bacharelato	5	5,5 %
Licenciatura	72	79,1 %
Mestrado	13	14,3 %
Outro	1	1,1 %
TOTAL	91	100 %

A maioria dos inquiridos (79,1%) é detentora do grau de licenciatura. De referir que 14,3 % já é detentora do grau académico de Mestre e que o docente que respondeu outro não especificou o grau académico que possui.

Quadro 8 – Caracterização da amostra relativamente ao estado civil

Habilitações Académicas	Frequência	Percentagem
Solteiro (a)	22	24,2 %
Casado (a) / União de Facto	59	64,8 %
Divorciado (a)	9	9,9 %
Viúvo (a)	1	1,1 %
TOTAL	91	100 %

Quadro 9 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com o casamento

Satisfação com o Casamento	Frequência	Percentagem
Nada	0	0 %
Pouco	1	1,7 %
Assim, assim	4	6,9 %
Bastante	24	41,4 %
Muito	29	50 %
TOTAL	58	100 %

A maioria dos professores inquiridos é casada ou vive em união de facto (64,8%). Destes, 91,4% estão bastante ou muito satisfeitos com o seu casamento. De referir, que apenas um inquirido, casado ou em união de facto, não respondeu a esta questão.

Quadro 10 – Caracterização da amostra relativamente ao vínculo profissional

Vínculo Profissional	Frequência	Percentagem
Quadro de Escola	63	69,2 %
QZP	2	2,2 %
Contratado	26	28,6 %
TOTAL	91	100 %

Mais de dois terços dos professores que lecionam na Escola que serviu de base ao nosso estudo pertence aos quadros.

Quadro 11 – Caracterização da amostra relativamente ao nível de ensino lecionado

Nível de ensino		Frequência	Percentagem
3º Ciclo	Sim	28	30,8 %
	Não	63	69,2 %
Ensino Secundário	Sim	70	76,9 %
	Não	21	23,1 %
Ensino Profissional	Sim	42	46,2 %
	Não	49	53,8 %
CEF	Sim	8	8,8 %
	Não	83	91,2 %
EFA	Sim	20	22,0 %
	Não	71	78,0 %
Não leciona	Sim	5	5,5 %
	Não	86	94,5 %
TOTAL (por nível de ensino)		91	100 %

A maioria dos professores inquiridos leciona ao Ensino Secundário, quer em cursos de prosseguimento de estudos (76,9%) quer em cursos profissionais (46,2%).

Quadro 12 – Caracterização da amostra relativamente ao desempenho de outros cargos

Cargo		Frequência	Percentagem
Direção	Sim	7	7,7 %
	Não	84	92,3 %
Coordenador Departamento	Sim	8	8,8 %
	Não	83	91,2 %

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 12)

Cargo		Frequência	Porcentagem
Subcoordenador Grupo Disciplinar	Sim	15	16,5 %
	Não	76	83,5 %
Diretor de Turma	Sim	42	46,2 %
	Não	49	53,8 %
Diretor de Curso	Sim	15	16,5 %
	Não	76	83,5 %
Outro	Sim	8	8,8 %
	Não	83	91,2 %
TOTAL (por cargo)		91	100 %

No que se refere ao desempenho de cargos para além da docência, 42 professores afirmam desempenhar o cargo de Diretor de Turma e 15 docentes indicam a opção Subcoordenador de Grupo Disciplinar ou a opção Diretor de Curso.

No Questionário de Caracterização Sócio-demográfica dos Participantes (QCSDP) inquirimos os docentes acerca de alguns itens de modo a que eles se pronunciassem sobre o seu grau de satisfação com os amigos, vida afetiva, casamento, saúde, situação económica. Os quadros 13 a 16 sintetizam essa informação.

De referir que os resultados para a satisfação com o casamento encontram-se no quadro 9. Decidimos colocar aí estes resultados pois faria sentido relacioná-los com o estado civil dos inquiridos.

Quadro 13 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com os amigos

Satisfação com os Amigos	Frequência	Percentagem
Nada	0	0 %
Pouco	1	1,1 %
Assim, assim	19	21,1 %
Bastante	47	52,2 %
Muito	23	25,6 %
TOTAL	90	100 %

A maioria dos professores inquiridos (77,8%) está bastante ou muito satisfeita com os seus amigos. De referir, que apenas um inquirido, não respondeu a esta questão.

Quadro 14 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com a vida afetiva

Satisfação com a Vida Afetiva	Frequência	Percentagem
Nada	1	1,1 %
Pouco	3	3,3 %
Assim, assim	15	16,5 %
Bastante	44	48,4 %
Muito	28	30,8 %
TOTAL	91	100 %

A maioria dos professores inquiridos (79,2 %) está bastante ou muito satisfeita com a sua vida afetiva.

Quadro 15 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com o estado de saúde

Satisfação com o Estado de Saúde	Frequência	Percentagem
Nada	0	0 %
Pouco	1	1,1 %
Assim, assim	33	36,3 %
Bastante	50	54,9 %
Muito	7	7,7 %
TOTAL	91	100 %

Da análise do quadro 15 verificámos que há um desvio, no que se refere a este item, em relação aos restantes (amigos, vida afetiva, casamento), já que apenas 54,9% afirma estar bastante satisfeito com o seu estado de saúde e 36,3% dos inquiridos opta pela opção “assim, assim”.

Quadro 16 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de satisfação com a situação económica

Satisfação com a Situação Económica	Frequência	Percentagem
Nada	0	0 %
Pouco	4	4,4 %
Assim, assim	59	64,8 %
Bastante	27	29,7 %
Muito	1	1,1 %
TOTAL	91	100 %

Da análise do quadro 16 verificámos que as alterações na distribuição das respostas é ainda mais acentuada uma vez que 64,8 % dos professores afirma estar razoavelmente (assim, assim) satisfeito com a sua situação económica e apenas 29,7% afirma estar bastante satisfeita.

No final do Questionário de Caracterização Sóciodemográfica dos Participantes (QCSDP) perguntámos aos docentes para se pronunciarem sobre as razões que os levaram a escolher a docência, sobre o seu grau de realização profissional e sobre o seu futuro no ensino. Os quadros 17 a 21 sintetizam essa informação.

Quadro 17 – Caracterização da amostra relativamente às razões que os levaram a escolher a carreira docente

Razões		Frequência	Percentagem
Gosto pelo ensino	Sim	60	65,9 %
	Não	31	34,1 %
Vocação	Sim	21	23,1 %
	Não	70	76,9 %
Influência de amigos	Sim	4	4,4 %
	Não	87	95,6 %
Influência de familiares	Sim	5	5,5 %
	Não	86	94,5 %
Influência de antigos professores	Sim	13	14,3 %
	Não	78	85,7 %
Estatuto profissional	Sim	2	2,2 %
	Não	89	97,8 %
Regalias profissionais	Sim	4	4,4 %
	Não	87	95,6 %
Remuneração	Sim	2	2,2 %
	Não	89	97,8 %
Outro	Sim	4	4,4 %
	Não	87	95,6 %
TOTAL (por razão)		91	100 %

Da análise das respostas dadas pelos inquiridos verificámos que dois terços dos professores optaram pela carreira docente por terem gosto pelo

ensino. Destacámos ainda que 23,1% dos professores afirma ter escolhido a profissão docente por vocação e 14,3% por influência de antigos professores.

Quadro 18 – Caracterização da amostra relativamente à realização profissional

Realização Profissional	Frequência	Percentagem
Sim	60	65,9 %
Não	31	34,1%
TOTAL	91	100 %

Do total de professores inquiridos 65,9% afirmam sentir-se realizados profissionalmente. Destacámos aqui o facto curioso de que os resultados obtidos nesta questão são os mesmos relativamente à resposta “*Gosto pelo ensino*” na questão sobre as razões que levaram os docentes a optar pela profissão (ver quadro 16).

Quadro 19 – Caracterização da amostra relativamente à possibilidade de mudar de profissão

Mudar de Profissão	Frequência	Percentagem
Sim	35	38,5 %
Não	56	61,5 %
TOTAL	91	100 %

61,5% dos professores participantes no nosso estudo não pretendem mudar de profissão. De referir que este valor é próximo do obtido para a realização profissional e para a opção “*Gosto pelo ensino*” no que os levou a optar pela carreira docente.

Quadro 20 – Caracterização da amostra relativamente aos objetivos profissionais

Objetivos Profissionais	Frequência	Percentagem
Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor(a).	25	27,5 %
Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão.	25	27,5%
Quero ser professor(a) durante todo o meu percurso profissional.	41	45,0 %
TOTAL	91	100 %

Quando se pergunta relativamente aos objetivos profissionais apenas 45% pretende continuar a ser professor até ao final da carreira, pois os restantes 55% dividem-se entre para já manter e mudar já de profissão, se tal fosse possível.

Quadro 21 – Caracterização da amostra relativamente ao grau de desejo de continuar a exercer a profissão docente

Grau	Frequência	Percentagem
Pouco	13	14,3 %
Moderadamente	43	47,3 %
Muito	35	38,5 %
TOTAL	91	100 %

Da análise dos dados observámos que 38,5% dos professores manifestam um elevado desejo de exercer a profissão docente e que cerca de metade manifesta grau moderado de desejo para continuar a exercer a profissão.

3. Caracterização das Escalas Utilizadas

Com o objetivo de analisarmos a relação entre indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente, e desse modo determinar que variáveis mais contribuem para tal, decidimo-nos por um estudo quantitativo alicerçado em 9 questionários.

Depois da realização de investigação bibliográfica concluímos que já existiam instrumentos, devidamente validados para a população portuguesa e cujas características psicométricas eram satisfatórias. Assim, decidimos construir um questionário onde constassem as variáveis de caráter sócio-demográfico, profissional e de satisfação no geral, bem como uma avaliação do projeto profissional do professor. No que se refere à indisciplina foi criado o questionário “Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos – ESCA” e foi feita uma adaptação de um questionário já existente, resultando no “Inventário de Medos Relativos à Indisciplina – IMRI”. Relativamente à satisfação profissional foi utilizado o questionário “Escala de Satisfação Profissional com a Atividade Docente – TJSQ”. Pretendemos também relacionar a satisfação profissional e os seus 5 fatores com outras dimensões, tais como a satisfação com a vida e o bem-estar docente, tendo sido utilizados os seguintes questionários “Escala de Afetividade Positiva e Negativa – PANAS”, “Escala de Satisfação com a Vida – SWLS”, “Escala de Dimensões da Personalidade – BFI”, “Escala de Otimismo – LOT-R” e “Escala de Autoestima – ROS”.

De seguida, apresentámos uma breve descrição de cada um dos instrumentos utilizados.

3.1. Questionário de Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (QCSDP)

Este instrumento, para além de obter informação acerca da situação pessoal e familiar e da situação profissional dos participantes, também permitiu obter dados referentes ao seu grau de satisfação com os amigos, vida afetiva, casamento, estado de saúde e situação económica (anexo III).

No final do questionário é apresentada uma questão que nos permite avaliar os principais motivos que levaram os professores participantes a escolher a carreira docente e nas duas seguintes é pedido que digam se se sentem realizados profissionalmente e caso tivesse oportunidade mudava de profissão.

As duas últimas questões permitem avaliar o projeto profissional do professor. Na primeira questão apresentam-se 3 opções de resposta (o inquirido apenas pode escolher uma) que traduzem uma maior ou menor orientação motivacional para o desempenho da profissão docente, ou seja, é expressada a intenção de permanecer ou abandonar a carreira docente. Na segunda questão, através de uma escala de 3 itens (pouco, moderadamente ou muito) é pedido que se indique o grau de desejo para continuar a exercer a profissão docente.

3.2. Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)

A Escala de Afetividade Positiva e Negativas (PANAS), foi criada por Watson, Clark e Tellegen (1988) como um instrumento destinado a avaliar a componente afetiva do bem-estar (anexo IV). Esta escala consiste em duas escalas de 10 itens, uma para a afetividade positiva (PA) e outra para a afetividade negativa. Estas duas dimensões gerais são responsáveis por cerca de metade a três quartos da variância comum em termos de humor, sendo desta forma responsáveis pela maior da variação da autoavaliação dos afetos. Da sua aplicação, as escalas demonstraram ter uma consistência interna alta, em grande parte não-correlacionadas e estável em níveis adequados durante um período de dois meses.

Posteriormente, Watson e Wlaker (1996) efetuaram um estudo cujo objetivo era avaliar a sua estabilidade a longo prazo (entre seis a sete anos). A população-alvo inicial foram estudantes que terminaram o ensino secundário e a população-alvo final, foram esses mesmos estudantes que tinham nessa altura já finalizado o seu curso superior e a maioria encontrava-se a trabalhar a tempo inteiro. Durante o estudo verificou-se que as pontuações na subescala da afetividade negativa tinham diminuído significativamente. No entanto, ambas

as escalas de afetividade positiva e negativa apresentaram valores de estabilidade significativos. Segundo os seus autores, a validade externa desta escala tem vindo a ser confirmada através de correlações significativas com outros instrumentos de medição.

Esta escala foi posteriormente adaptada e validada para a população portuguesa, por Simões (1993). Esta é a versão que irá ser utilizada no presente estudo. A sua adequação em termos de consistência interna deve ser considerada como boa, uma vez que apresenta um índice de fidelidade, medido pelo alfa de *Cronbach* de .82 para a subescala de afetividade positiva e de .85 para a subescala de afetividade negativa.

A escala utilizada é constituída por 22 itens, numa escala tipo Lickert de cinco pontos, com possibilidades de resposta entre “*Muito pouco ou nada*” – (1) e “*Muitíssimo*” – (5). Destes itens 11 são palavras que representam sentimentos e emoções positivos (itens de afetividade positiva – 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19 e 21) e os outros 11 são palavras que representam sentimentos e emoções negativos (itens de afetividade negativa – 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20 e 22).

O tratamento dos dados é feito avaliando separadamente os resultados relativos aos itens da afetividade positiva e da afetividade negativa, e procedendo à diferença de valores entre a afetividade positiva e negativa.

3.3. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

A Escala de Satisfação com a Vida foi criada por Diener, Emmons, Larsen e Griffins (1985) e está direcionada para avaliar a satisfação com a vida, no geral (anexo V). Esta escala tem demonstrado ter propriedades psicométricas favoráveis, incluindo uma consistência interna alta (com um alfa de *Cronbach* de .87) e uma fiabilidade temporal elevada, pois no teste-reteste após dois meses o coeficiente de estabilidade foi de .82. Da sua aplicação, os autores encontraram uma estrutura unifactorial explicativa de 66% da variância da escala.

Esta escala tem demonstrado uma correlação positiva e significativa com outros instrumentos de avaliação do bem-estar e de satisfação com a vida e uma

correlação negativa com a depressão, afetividade negativa, ansiedade e neuroticismo (Pavot & Diener, 1993).

A validação desta escala para a população portuguesa foi feita por Neto *et al.* (1990), tendo obtido uma consistência interna de .78, tendo todos os itens revelado correlações altamente significativas com o escore total ($p < .001$).

Simões (1992), efectuou algumas alterações, de modo a tornar a escala mais simples e melhor adaptada à população portuguesa, tendo ficado composta por cinco itens, com cinco alternativas de resposta. A fidelidade encontrada por este autor, utilizando o alfa de *Cronbach* foi de .77 e os resultados para a validade fatorial e as correlações com o escore total foram idênticas aos obtidos por Neto e colaboradores (1990).

O instrumento é constituído por cinco itens, numa escala tipo Lickert de cinco pontos, com possibilidades de resposta entre “*Discordo Muito*” – (1) e “*Concordo Muito*” – (5), solicitando-se às pessoas que avaliem a sua vida no geral. A pontuação final é calculada pela soma dos valores obtidos em cada um dos itens.

3.4. Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

A Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, apresenta está baseada nas teorias de Maslow e Herzberg, e foi inicialmente testada por Lester com professores dos Estados Unidos (anexo VI). Inicialmente era constituída por 120 itens, correspondentes a 9 fatores: natureza do próprio trabalho (inclui itens relacionados com o trabalho diário do professor), relação com os colegas (grupo de itens que referem-se ao grupo de colegas com o qual o professor interage e/ou trabalha e aos aspetos sociais do contexto escolar), relação com as chefias (inclui itens referentes ao comportamento mais orientado para a tarefa ou para a pessoa, por parte dos órgãos de gestão da escola), condições de trabalho (grupo de itens que remetem para os aspetos físicos e ambientais da situação da docência), salário e recompensas pessoais (itens relacionados com rendimento anual do professor e recompensas obtidas pelo desempenho da profissão), responsabilidade (conjunto de itens que traduzem a

responsabilização do professor pelo seu próprio trabalho), segurança (itens que remetem para aspetos da estabilidade ou instabilidade sentida pelo docente dentro da organização escolar), reconhecimento social (grupo de itens relativos à atenção, apreciação, prestígio e estima por parte da sociedade) e progressão na carreira (itens que se referem às oportunidades de promoção ao longo da carreira docente) (Seco, 2000).

Posteriormente foi reformulada, diminuindo o número de itens para 66 (com cerca de metade dos itens formulados na positiva e os restantes na negativa), sendo validada numa amostra com 620 professores, com uma consistência interna total de .93. A validade do construto foi avaliada por uma análise fatorial, com recurso a uma rotação ortogonal Varimax (no intuito de minimizar o número de variáveis que apresentavam elevadas saturações em cada fator), donde emergiram os 9 fatores atrás mencionados, que são interpretáveis e logicamente consistentes com os pressupostos teóricos de Maslow e Herzberg. Pode, então, dizer-se que esta escala é constituída por 9 fatores independentes e que cada um deles avalia um aspeto específico da satisfação profissional dos professores (Seco, 2000).

A adaptação desta escala foi feita por Seco (2000). Na sua nova reformulação, esta passa a ser constituída por 70 itens, numa escala tipo Lickert de cinco pontos, com possibilidades de resposta entre “*Discordo Muito*” – (1) e “*Concordo Muito*” – (5), sendo 35 inversos (5, 7, 10, 14, 16, 17, 19, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 47, 50, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67) e divididos por 5 dimensões:

1. Natureza do próprio trabalho (fator 1) – constituído por 22 itens (3, 4, 8, 12, 15, 18, 20, 22R, 23R, 27R, 32R, 33, 35R, 41R, 46, 49, 50R, 54R, 55, 60, 65R, 67R) e inclui itens relacionados com as tarefas diárias do professor, como a criatividade, relação com os alunos, autonomia, entre outros;
2. Recompensas pessoais (fator 2) – integra 19 itens (1, 2, 7R, 14R, 26, 28, 29R, 31R, 34R, 39R, 40, 45R, 53R, 56, 59R, 61R, 64, 66R, 68) e inclui aspetos relacionados com o salário, progressão na carreira e, ainda, reconhecimento e valorização sociais;

3. Condições materiais de trabalho (fator 3) – inclui 8 itens (5R, 11, 19R, 42, 43, 52, 58R, 63R) referentes às condições físicas de trabalho, instalações e equipamentos;
4. Relações com os colegas (fator 4) – abrange 13 itens (9, 13, 17R, 25, 30R, 36, 38R, 44R, 47R, 51, 57R, 62R, 69), relativos à qualidade da relação com os outros professores, incluindo o subcoordenador de grupo disciplinar;
5. Relações com os órgãos de gestão (fator 5) – constituído por 8 itens (6, 10R, 16R, 21, 24, 37R, 48, 70) relacionados com o papel e as atitudes da Direção, bem como a forma como o professor se relaciona com os órgãos de gestão.

No estudo elaborado por Seco (2000), a análise da consistência interna revelou um coeficiente alfa de *Cronbach* elevado (.91) para a escala total e de .86 para o fator 1, de .85 para o fator 2, de .89 para o fator 3, de .84 para o fator 4 e de .88 para o fator 5. A autora considera que “os estudos de fidelidade relativos a cada um dos instrumentos (...) permitem-nos concluir que, globalmente, as medidas analisadas apresentam coeficientes de consistência interna satisfatórios (...). Tendo em conta o alfa de *Cronbach* obtido para o TJSQ, podemos considerar que este se revela muito adequado para avaliar a satisfação profissional dos professores (...).” (p.314).

3.5. Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)

Da investigação bibliográfica realizada, concluímos que não existia nenhum instrumento que medisse esta dimensão, pelo que decidimos criar um. Elaborámos um questionário constituído por 8 itens, tendo sido invertidos 6 deles (2, 3, 5, 6, 7, 8).

Este questionário (anexo VII) foi passado a todos os participantes no estudo e aquando da verificação da sua consistência interna, pelo alfa de *Cronbach*, e após ter sido feita uma correlação de *R* de *Pearson*, verificou-se que o item 3 “*Sinto-me satisfeito(a) depois de trabalhar de perto com os meus alunos, mesmo que o seu comportamento não tenha sido o mais correto*” tinha de ser eliminado pois apresentava um alfa de *Cronbach* e uma correlação de *Pearson* negativos, o que iria comprometer a realização de uma análise estatística adequada. A eliminação do referido item faz com que o alfa de *Cronbach* do instrumento

passe de .786 (considerado razoável) para .845 (considerado bom) (Hill & Hill, 2000; Maroco, 2010; Moreira, 2009; Pestana e Gageiro, 2008).

No anexo XIII, encontram-se os dados estatísticos que nos levaram a conclusão de eliminar o item 3 “*Sinto-me satisfeito(a) depois de trabalhar de perto com os meus alunos, mesmo que o seu comportamento não tenha sido o mais correto*”.

3.6. Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI)

Este inventário de medos foi adaptado por nós a partir de um instrumento mais abrangente, a “Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores”, criada por Veiga *et al.* (2003). Esta escala foi elaborada para avaliar os medos dos professores em contexto escolar, sendo composta por 62 itens (anexo VIII).

A amostra utilizada no estudo efetuada pelos autores foi constituída por 208 professores, do 2º Ciclo ao Ensino Secundário, de ambos os sexos, de várias zonas do país e com tempo de serviço diversificado. A análise fatorial dos resultados, com rotação *varimax* revelou a existência de sete dimensões dos medos profissionais:

1. Medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas;
2. Medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento enquanto professor;
3. Medos associados à gestão da profissão pela tutela;
4. Medos associados à falta de competências de ensino;
5. Medos derivados de obstáculos à realização profissional;
6. Medos associados à aceitação de desafios na escola;
7. Medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros em contexto escolar.

Esta escala apresenta boas características, pois os índices de consistência interna foram bastante bons, revelando um alfa de *Cronbach* que variou entre .80 e .97 para os diferentes grupos, a variância total explicada por tais fatores apresentou um valor de 61,67% e os coeficientes de validade concorrente foram também muito consistentes (*ibidem*).

Para o nosso estudo adaptamos para o Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) os itens referentes à primeira dimensão “Medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”.

Os itens que fazem parte do IMRI estão relacionados com os medos dos professores face aos comportamentos dos alunos e refletem principalmente preocupações e aspetos como o saber lidar com a violência dos alunos, com a indisciplina e com a gestão dos alunos em sala de aula e as relações interpessoais que aí têm lugar. O alfa de *Cronbach* para este fator, obtido no estudo dos seus autores foi de .97 (Fernandes, 2008).

3.7. Escala de Dimensões da Personalidade (BFI)

A Escala de Dimensões da Personalidade é um instrumento de aferição e descrição das características de personalidade (anexo IX). Esta escala é um modelo integral, empírico, resultante de várias investigações independentes. Este modelo começou a ser estruturado, durante a década de 1930, com os trabalhos de McDougall que sugeriu analisar a personalidade segundo 5 fatores independentes (intelecto, carácter, temperamento, disposição e humor). Nessa mesma época, Baumgarten, em 1933, e Allport e Odbert, em 1936, sugeriram uma análise da linguagem para entender os traços da personalidade, chegando a uma lista de 4500 traços da personalidade. Estes estudos influenciaram Cattell que, em 1943, reduziu em cerca de 99% a lista desses termos chegando a uma final que apenas continha 35 traços. O trabalho pioneiro de Cattell e a existência de uma lista relativamente curta de características da personalidade estimulou o trabalho de outros investigadores. Mas, esta escala deriva de dois estudos independentes, realizados na década de 1970, Costa e McCrae (do National Institutes of Health) e Norman/Goldberg (da Universidade de Michigan e da Universidade de Oregon, respetivamente), mas que chegaram à mesma conclusão: a maioria dos traços da personalidade humana podem ser reduzidos a cinco grandes dimensões da personalidade, independentemente do idioma ou da cultura: neuroticismo, extroversão, franqueza, amabilidade e consciência.

Estas cinco dimensões resultaram da análise fatorial de milhares de respostas, sendo neste momento o modelo mais utilizado (John *et al*, 1991; 2008).

Do exposto podemos dizer que esta escala aparece quase de forma accidental, não existindo uma explicação teórica para o facto de serem 5 as dimensões e não mais; os seus autores defendem que se pode ter dividido a personalidade em cinco dimensões sem que para isso tenha existido uma teoria, aliás, como já foi dito, estas surgiram da análise fatorial dos resultados obtidos a partir de milhares de questionários (McCrae & John, 1992).

John Oliver, da Universidade de Berkeley, foi o responsável pela criação da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI), constituída por 44 itens, numa escala tipo Lickert de cinco pontos, com possibilidades de resposta entre “Discordo Muito” – (1) e “Concordo Muito” – (5), tendo sido invertidos 16 itens (2, 6, 8, 9, 12, 18, 21, 23, 24, 27, 31, 34, 35, 37, 41 e 43) e abarca os cinco fatores da personalidade descritos pelo método lexical:

1. Extroversão (fator 1) – é caracterizada por emoções positivas e pela tendência para procurar estimulação e a companhia dos outros e inclui 8 itens (1, 6R, 11, 16, 21R, 26, 31R, 36);
2. Amabilidade (fator 2) – é a tendência para ser compassivo e cooperante, em vez de suspeito e antagonista face aos outros e abrange 9 itens (2R, 7, 12R, 17, 22, 27R, 32, 37R, 42);
3. Conscienciosidade (fator 3) – é a tendência para mostrar autodisciplina, agir diligentemente e para atingir os objetivos, através de um comportamento planeado. É constituído por 9 itens (3, 8R, 13, 18R, 23R, 28, 33, 38, 43R);
4. Neuroticismo (fator 4) – é a tendência para experimentar emoções negativas, como raiva, ansiedade ou depressão e inclui 8 itens (4, 9R, 14, 19, 24R, 29, 34R, 39);
5. Abertura para o novo (fator 5) – é o interesse pela arte, emoção, aventura, ideias fora do comum, imaginação, curiosidade e variedade de experiências. É constituído por 10 itens (5, 10, 15, 20, 25, 30, 35R, 40, 41R, 44).

A análise da consistência interna revelou um coeficiente alfa de Cronbach de .83 para a escala total e de .86 para o fator 1, de .79 para o fator 2, de .82 para

o fator 3, de .87 para o fator 4 e de .83 para o fator 5. Esta escala tem demonstrado uma correlação positiva e significativa com outros instrumentos de avaliação da personalidade (John *et al*, 1991; 2008).

3.8. Escala de Otimismo (LOT-R)

A Escala de Otimismo (LOT-R) é um instrumento frequentemente utilizado para analisar aspetos relacionados com a saúde e o bem-estar (anexo X). Esta escala mede o constructo de orientação da vida refletindo facetas que pretendem avaliar a forma como as pessoas percecionam a sua vida – otimismo disposicional – e pode operacionalizar-se como as expectativas que os indivíduos têm sobre o que acontecerá na sua vida futura (Gaspar *et al*, 2009).

O LOT-R, criado por Scheier, Carver e Bridges em 1994, vem substituir o seu antecessor, dos mesmos autores, mas criado em 1984, pois foi amplamente criticado uma vez que os itens otimistas e pessimistas não eram suficientemente interligados e porque alguns desses itens inquiriam acerca de questões ligeiramente diferentes que as expectativas geradas. Por este motivo é que o constructo inicial foi reformulado, omitindo e/ou reformulando algumas das questões que não focavam explicitamente as expectativas e permitindo uma ligação mais coerente entre os itens otimistas e pessimistas. Passou assim de 12 itens para 10 itens. Esta última versão apresenta boa consistência interna e é resistente ao tempo, revelando alta correlação com o seu antecessor, sendo utilizada preferencialmente à primeira versão (Batista, 2009).

Nos seus estudos, Schier *et al*. (1994) obtiveram uma estrutura fatorial muito próxima entre homens e mulheres e um alfa de *Cronbach* estimado em .78, o que é aceitável para um instrumento pequeno e referente ao domínio da personalidade.

Esta escala é constituída por 10 itens, numa escala tipo Lickert de 5 pontos, com possibilidades de resposta entre “*Discordo Muito*” – (1) e “*Concordo Muito*” – (5), tendo sido invertidos 3 itens (3, 7 e 9). Dos 10 itens, 6 pretendem medir a dimensão do otimismo disposicional (1, 3R, 4, 7R, 9R, 10) e os outros 4 são considerados neutros (*fillers*) e servem para tornar menos evidente o

conteúdo do questionário, sendo que respostas com altos valores são indicativas de otimismo. Dos 6 itens de conteúdo, 3 estão redigidos no sentido positivo (1, 4, 10), ou seja, na direção otimismo e 3 estão redigidos no sentido negativo (3R, 7R, 9R), ou seja, na direção pessimismo. Ao inverter os itens negativos obtém-se uma pontuação orientada para o pólo do otimismo (Ferrando, Chico & Tous, 2002).

3.9. Escala de Autoestima (ROS)

A Escala de Autoestima (ROS) foi construída por Rosenberg (1965). Este autor definiu autoestima como “*a atitude positiva ou negativa que o indivíduo apresenta em relação a si próprio*” (p. 30), sendo neste momento a escala de avaliação da autoestima global mais utilizada na investigação psicológica (anexo XI). Para tal contribui o reduzido número de itens, a simplicidade da linguagem e a facilidade e brevidade de aplicação e de cotação (Santos, 2008).

No estudo efetuado esta escala apresentou uma consistência interna, pelo alfa de *Cronbach*, de . 92, ou seja, possui uma fidelidade elevada para um número tão pequeno de itens. Outra boa característica desta escala e que justifica a sua ampla utilização é a evidência da sua validade de constructo, apoiada em numerosas relações teóricas estudadas e provadas (Seco, 2000).

A construção desta escala passou por vários desenvolvimentos e ajustamentos, apresentando-se hoje com 10 itens, numa escala tipo Lickerte de 4 pontos, entre “*Se está completamente de acordo com a frase*” – (1) e “*Se discorda completamente da frase*” – (4), sendo 5 de afirmação positiva e 5 de afirmação negativa, tendo os primeiros sido invertidos (1, 3, 4, 7, 10).

4. Procedimentos

Para a realização deste estudo utilizámos informação que foi obtida por um inquérito por questionário, distribuído aos professores a lecionar no ano letivo 2010/2011, no 3º Ciclo e /ou Secundário numa Escola Secundária da região do Vale do Tejo.

A distribuição dos questionários aos docentes efetuou-se entre os dias 28 de março e 26 de abril de 2011, tendo havido uma prorrogação de prazo até ao dia 13 de maio de 2011 (anexos I e XII – carta à direção e de agradecimento público).

Os participantes colaboraram de forma voluntária e conscientes da natureza do estudo e da garantia de confidencialidade e anonimato das respostas (anexo II – carta de apresentação). Deste modo, solicitou-se o preenchimento individual dos questionários, reportando-se sempre para a sua prática profissional, para as suas ações e suas experiências e para o sentir em determinados contextos.

Cada inquérito, entregue a cada participante, continha instruções padronizadas, devendo o mesmo, após o seu preenchimento, ser colocado no envelope, fechado e colado, e deixado na Direção, numa caixa aí colocada para o efeito, reforçando-se deste modo o anonimato dos respondentes.

O tempo de resposta estimado para o preenchimento dos questionários situa-se entre os 20 a 30 minutos.

Foram distribuídos 130 inquéritos junto da população-alvo, tendo sido devolvidos 91, pelo que a taxa de adesão total foi de 70%.

Uma vez recolhidos todos os inquéritos procedemos à criação de uma base de dados em SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0, para *Microsoft Windows* onde introduzimos todas as respostas obtidas e efetuamos a análise estatística dos mesmos. Os resultados dessa análise são apresentados no capítulo V.

De acordo com Pocinho e Figueiredo (n.d.), Maroco (2010) e Pestana e Gageiro (2008), o tratamento estatístico que efetuámos, passou por diversas etapas. Após a recolha dos inquéritos, procedemos à sua numeração e seguidamente construimos a nossa base de dados em SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0, para *Microsoft Windows*. Nesta etapa, tivemos o cuidado de definir muito bem as variáveis, indicando o seu nome, definição, tipo, categorias, formato da coluna na tabela e *missing values* (valores que por definição não entram nas análises estatísticas). Tendo definido todas as variáveis da matriz de dados, passámos para a etapa de entrada dos dados caso a caso, tendo os mesmos sido digitados por questionário, ou seja, linha por linha. De seguida, procedemos à reconversão dos itens, em sentido negativo, com o objetivo de uniformizar as variáveis e desse modo permitir um estudo estatístico correto.

Tendo a nossa base dados pronta, e para podermos efetuar a caracterização da amostra procedemos à elaboração de tabelas de frequências, obtidas a partir dos dados recolhidos do Questionário de Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (anexo III).

Seguidamente, verificámos a consistência interna dos questionários aplicados através do cálculo do *alpha de Cronbach*. Esta é uma das medidas mais utilizadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Esta medida estatística varia entre 0 e 1, sendo que a consistência interna é considerada Muito Boa se *alpha* superior a 0,9; Boa para *alpha* entre 0,8 e 0,9; Razoável se *alpha* entre 0,7 e 0,8; Fraca se *alpha* entre 0,6 e 0,7; Medíocre para *alpha* <0,6.

Após a análise da consistência interna de cada instrumento utilizado no nosso estudo, procedemos à realização de estudos diferenciais, nos quais determinámos a análise da variância simples (*one-way anova*), complementada quando necessário pelo teste de *Scheffé*, ou o teste t de *student*. Na aplicação do teste *one-way anova*, considerámos a verificação de dois pressupostos:

distribuição normal da variável dependente e variâncias populacionais homogêneas. Da análise dos resultados do teste *one-way anova*, se rejeitarmos a hipótese nula (H_0), podemos concluir que pelo menos existe uma média populacional que é significativamente diferente das restantes. Porém este teste nada nos indica sobre qual ou quais dos pares de médias são diferentes. Por isso, recorreremos aos testes *post-hoc*, que *a posteriori* nos indicam qual ou quais os pares de médias que são diferentes. No nosso estudo, recorreremos como testes *post-hoc*, ao teste de *Scheffée* e ao teste t de *student*. O teste de *Scheffée* é um teste conservativo que tende a reduzir o erro tipo I, uma vez que diminui a potência do teste, aumentando desta forma a probabilidade de rejeitar diferenças entre médias que sejam de facto significativas. Este teste é utilizado quando se comparam um número reduzido de grupos. O teste t de *student* é um teste paramétrico que serve para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes. Também, na aplicação deste teste, partimos do pressuposto que os grupos em análise tinham distribuição normal e variâncias homogêneas. O *p-value* considerado para verificarmos o significado estatístico dos resultados obtidos, nos estudos diferenciais, foi de .005.

Por último, procedemos aos estudos preditivos, em que recorreremos ao cálculo do coeficiente de correlação *R* de *Pearson* entre as diferentes escalas e subescalas utilizadas no nosso estudo e à regressão hierárquica para a criação de modelos explicativos para cada uma das escalas e subescalas utilizadas e variáveis sóciodemográficas consideradas. O coeficiente de correlação *R* de *Pearson* é uma medida da covariância estandardizada e permitiu-nos medir a intensidade da associação entre as variáveis em estudo. É uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre $-1 \leq R \leq 1$, sendo que quanto mais próxima dos valores extremos (-1 e 1) maior a correlação entre as variáveis em análise. Se o *R* de *Pearson* apresentar sinal positivo significa que as duas variáveis variam no mesmo sentido, mas se apresentar sinal negativo significa que as duas variáveis variam em sentido inverso. A regressão hierárquica, utiliza o coeficiente de determinação R^2 , que indica a percentagem de variação de uma variável explicada pela outra. Este coeficiente (R^2) varia

entre $0 \leq R^2 \leq 1$. Assim, quanto mais perto de um maior a percentagem da variação de uma variável que é explicada pela outra e quanto mais perto de zero menor a percentagem da variação de uma variável que é explicada pela outra. Não podemos esquecer que o coeficiente de determinação R^2 tende a ser influenciado pela dimensão da amostra e pela dispersão existente nos dados, usando-se como alternativa o R^2 ajustado.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados e o respetivo tratamento estatístico, bem como a discussão dos resultados obtidos com base nos objetivos e hipóteses definidos para o nosso estudo.

Capítulo V - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Estudo dos Instrumentos de Medida

De acordo com Almeida e Freire (2000), as características de um determinado instrumento pode variar consoante o grupo que o utiliza. Desta forma, decidimos, colocar aqui, os valores médios e os desvios-padrão de todos os itens de cada escala ou subescala que utilizámos, assim como as correlações entre os resultados de cada item e o total de itens utilizado na medição de cada variável, com o objetivo de se avaliar a sua significância (Oppenheim, 1979).

De forma a complementar os dados referidos anteriormente, calculámos, também, os valores do coeficiente de *alpha* de *Cronbach* com o intuito de se estimar o nível de consistência interna de todas as escalas e subescalas utilizadas.

1.1. Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)

A Escala de Afetividade Positiva e Negativa (anexo IV), no nosso estudo, obteve níveis de significância bastante satisfatórios, uma vez que o *alpha* de *Cronbach* para a subescala de afetividade positiva é de .867 e para a subescala de afetividade negativa é de .868. Estes resultados são superiores aos obtidos por Simões (1993), alfa de *Cronbach* de .82 para a subescala de afetividade positiva e de .85 para a subescala de afetividade negativa, o que vem reforçar a consistência interna dos resultados obtidos no nosso estudo.

No quadro 22 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de *Cronbach* corrigidos da subescala de afetividade positiva.

Quadro 22 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala PANAS: Escala de Afetividade Positiva e Negativa – subescala Afetividade Positiva

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - Interessado(a)	4,02	,670	,703	,847
3 - Estimulado(a) [animado(a)]	3,18	,856	,561	,856
5 - Forte	3,48	,738	,587	,854
9 - Entusiasmado(a)	3,36	,903	,694	,845
10 - Orgulhoso(a)	3,26	,881	,452	,865
12 - Atento(a)	3,92	,657	,503	,860
14 - Inspirado(a)	3,27	,731	,638	,850
16 - Decidido(a)	3,73	,650	,648	,851
17 - Atencioso(a)	3,87	,657	,482	,861
19 - Ativo(a)	3,86	,773	,590	,854
21 - Emocionado(a)	3,22	,884	,440	,866

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da subescala de afetividade positiva é de .867, apresentado, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 39,16 e o desvio-padrão de 5,544.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .440 (item 21 - Emocionado(a)) e um máximo de .703 (item 1 - Interessado(a)).

No quadro 23 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da subescala de afetividade negativa.

Quadro 23 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala PANAS: Escala de Afetividade Positiva e Negativa – subescala Afetividade Negativa

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
2 - Aflito(a)	2,24	1,006	,624	,852
4 - Aborrecido(a)	2,36	,899	,482	,862
6 - Culpado(a)	1,57	,770	,615	,854
7 - Assustado(a)	1,99	,916	,553	,858
8 - Hostil [inimigo(a)]	1,40	,687	,513	,861
11 - Irritável	2,44	,993	,536	,859
13 - Envergonhado(a)	1,94	,927	,549	,858
15 - Nervoso(a)	2,51	,947	,692	,847
18 - Agitado(a) [inquieto(a)]	2,51	1,006	,564	,857
20 - Medroso(a)	1,72	,843	,645	,852
22 - Magoado(a)	2,27	1,080	,514	,862

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da subescala de afetividade positiva é de .868, apresentado, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 22,95 e o desvio-padrão de 6,659.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .482 (item 4 - Aborrecido(a)) e um máximo de .692 (item 15 - Nervoso(a)).

1.2. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

A Escala de Satisfação com a Vida (anexo V), no nosso estudo, obteve níveis de significância bastante satisfatórios, uma vez que o *alpha* de Cronbach obtido é de .868. Estes resultados são superiores aos obtidos por Simões (1992), pois este autor obteve no seu estudo, aquando da adaptação desta escala à

população portuguesa um *alpha* de *Cronbach* de .77, o que vem reforçar a consistência interna dos resultados obtidos no nosso estudo.

No quadro 24 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de *Cronbach* corrigidos da subescala de afetividade positiva.

Quadro 24 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de *Cronbach* corrigido dos itens da escala SWLS – Satisfação com a Vida

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - A minha vida parece-se em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse	3,42	1,065	,777	,819
2 - As minhas condições de vida são muito boas	3,10	1,076	,687	,842
3 - Estou satisfeito(a) com a minha vida	3,68	,976	,771	,823
4 - Até agora tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria	3,92	,859	,657	,852
5 - Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	3,16	1,293	,624	,867

O coeficiente do *alpha* de *Cronbach* para os itens da subescala de afetividade positiva é de .868, apresentado, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 17,29 e o desvio-padrão de 4,303.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .624 (item 5 – Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada) e um máximo de .777 (item 1 – A minha vida parece-se em quase tudo, como o que eu desejaria que ela fosse).

1.3. Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

A Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (anexo VI), no nosso estudo, obteve níveis de significância bastante satisfatórios, uma vez que

o *alpha* de *Cronbach* total é de .926 e o obtido para o Fator 1 – Natureza do Próprio Trabalho – é de .846; para o Fator 2 – Recompensas Pessoais – é de ,878; para o Fator 3 – Condições Materiais do Trabalho – é de .826; para o Fator 4 – Relação com os colegas – é de ,835 e para o Fator 5 – Relação com os Órgãos de Gestão – é de .807. Estes resultados estão próximos aos obtidos por Seco (2000), pois este autor obteve no seu estudo, um coeficiente alfa de *Cronbach* elevado (.91) para a escala total e de .86 para o fator 1, de .85 para o fator 2, de .89 para o fator 3, de .84 para o fator 4 e de .88 para o fator 5.

No quadro 25 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de *Cronbach* corrigidos da subescala Natureza do Próprio Trabalho (Fator 1).

Quadro 25 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de *Cronbach* corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Natureza do Próprio Trabalho (F1)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente	2,64	1,170	,298	,846
3 - O ensino oferece oportunidades para usar uma variedade de competências	3,89	,859	,388	,841
4 - O ensino proporciona-me a oportunidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades	4,02	,738	,451	,840
7 - Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social	2,99	1,220	,427	,840
12 - O ensino proporciona-me a oportunidade de ajudar os alunos a aprender	4,18	,847	,634	,832
15 - Os meus alunos respeitam-me como professor(a)	4,07	,780	,208	,847
18 - A docência é uma profissão muito interessante	3,78	1,126	,544	,834
20 - Relaciono-me bem com os meus alunos	4,45	,622	,249	,846

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 25)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
22 - Nunca me sinto seguro na minha atividade docente	4,01	1,182	,409	,841
23 - A atividade docente não me dá oportunidade de desenvolver novas metodologias	3,94	,946	,464	,838
27 - O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos	3,52	1,119	,430	,840
33 - O ensino encoraja-me a ser criativo(a)	3,53	1,012	,482	,837
35 - Sou indiferente em relação à docência	4,71	,568	,471	,840
41 - Não sou responsável pelo meu trabalho de professor(a)	4,73	,703	,461	,839
46 - Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula	4,04	,782	,376	,842
49 - O trabalho do professor é muito agradável	3,21	1,123	,568	,833
50 - O ensino desencoraja a originalidade	3,60	1,115	,373	,842
54 - Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos	4,43	,916	,285	,845
56 - Desempenho uma profissão considerada aliciante	2,80	1,333	,479	,838
60 - O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento	4,40	,669	,431	,841
67 - A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência	3,65	1,244	,519	,835

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da subescala relativa ao Fator 1 – Natureza do Próprio Trabalho – é de .846, apresentado, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 80,58 e o desvio-padrão de 10,216.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .208 (item 15 – Os meus alunos respeitam-me como professor(a)) e um máximo de .634 (item 12 – O ensino proporciona-me a oportunidade de ajudar os alunos a aprender).

No quadro 26 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da subescala Recompensas Pessoais (Fator 2).

Quadro 26 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Recompensas Pessoais (F2)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
2 - O ordenado do professor dá para as despesas normais	3,11	1,066	,549	,870
8 - O ensino proporciona-me confiança no futuro	2,45	1,027	,584	,869
14 - O ensino oferece possibilidades limitadas para a progressão na carreira	2,14	1,019	,181	,883
26 - Comparados com as categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão situados em posição de igualdade	2,06	,939	,599	,869
28 - Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência	1,94	,951	,644	,867
29 - Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor	1,53	,946	,310	,878
31 - O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho se houvesse mais possibilidade de progredir na carreira	1,65	,817	,374	,876
32 - O ensino proporciona-me pouca segurança financeira	2,28	1,039	,465	,873
34 - O ordenado do professor mal chega para viver	3,26	1,140	,407	,876
40 - O ensino oferece boas oportunidades de progressão na carreira	2,05	1,005	,594	,869
45 - O ordenado do professor fica aquém do que eu merecia	2,13	1,037	,659	,866
53 - O professor não é pago pelo tempo que realmente trabalha	1,59	,853	,584	,870
55 - O ensino dá boas garantias de segurança no emprego	2,19	1,153	,520	,871
59 - Com estes vencimentos, não se chegará ao reconhecimento que a docência merece	2,45	1,193	,570	,869
61 - Poucos conhecem quanto trabalha um professor	1,25	,531	,306	,878

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 26)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
64 - Sinto que sou pago(a) adequadamente, face ao trabalho que desempenho	2,30	1,146	,637	,867
65 - O ensino não assegura boas perspectivas de reforma	2,40	1,264	,405	,877
66 - Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração	2,34	1,049	,536	,871
68 - Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros	2,33	1,069	,447	,874

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da subescala relativa ao Fator 2 – Recompensas Pessoais – é de .878, apresentado, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 41,45 e o desvio-padrão de 10,905.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .181 (item 14 – O ensino oferece possibilidades limitadas para a progressão na carreira) e um máximo de .659 (item 45 – O ordenado do professor fica aquém do que eu merecia).

No quadro 27 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da subescala Condições Materiais de Trabalho (Fator 3).

Quadro 27 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Condições Materiais de Trabalho (F3)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
5 – As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas	2,58	1,096	,456	,821
11 – As condições de trabalho na minha escola são agradáveis	3,82	,899	,610	,798

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 27)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
19 – As condições de trabalho na minha escola não poderiam ser piores	4,42	1,020	,452	,820
42 – Os órgãos de gestão procuram disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes	3,91	,961	,507	,812
43 – As condições de trabalho, na minha escola, são boas	4,11	,832	.737	,784
52 – O equipamento da minha escola está em bom estado	4,03	,935	,657	,791
58 – O equipamento da minha escola está muito degradado	4,51	,841	,526	,809
63 – Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo	4,26	1,039	,515	,811

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da subescala relativa ao Fator 3 – Condições Materiais de Trabalho – é de .826, apresentado, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 31,64 e o desvio-padrão de 5,142.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .452 (item 19 – As condições de trabalho na minha escola não poderiam ser piores) e um máximo de .737 (item 43 – As condições de trabalho, na minha escola, são boas).

No quadro 28 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da subescala Relações com os Colegas (Fator 4).

Quadro 28 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Relações com os Colegas (F4)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
9 - Relaciono-me bem com os colegas	4,41	,621	,579	,821
13 - Gosto das pessoas com quem trabalho	4,24	,735	,525	,822
17 - O meu subcoordenador de grupo disciplinar não me oferece o apoio de que necessito	4,05	1,126	,452	,826
25 - Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho	3,23	1,037	,365	,832
30 - As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo	3,99	,976	,701	,807
36 - O meu subcoordenador de grupo disciplinar aprecia o ensino de qualidade	3,95	1,016	,445	,826
38 - Não gosto das pessoas com quem trabalho	4,48	,822	,580	,818
39 - O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros	3,65	,930	,324	,833
44 - Não me sinto à vontade com o meu subcoordenador de grupo disciplinar	4,36	,993	,455	,825
47 - Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo	4,35	,917	,527	,820
51 - O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu subcoordenador de grupo disciplinar	3,49	,851	,397	,828
57 - Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros	3,62	,948	,527	,820
62 - Há demasiada rivalidade entre os meus colegas	3,19	1,133	,432	,828
69 - Estabeleço um diálogo aberto com os colegas	4,19	,775	,388	,829

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da subescala relativa ao Fator 4 – Relações com os Colegas – é de .835, apresentado, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 55,19 e o desvio-padrão de 7,341.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .324 (item 39 – O meu trabalho é pouco

apreciado pelos outros) e um máximo de .701 (item 30 – As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo).

No quadro 29 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da subescala Relações com os Órgãos de Gestão (Fator 5).

Quadro 29 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala TJSQ: Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – subescala Relações com os Órgãos de Gestão (F5)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
6 – Os órgãos de gestão apreciam o meu trabalho	3,27	,794	,572	,781
10 – Os órgãos de gestão da minha escola não definem claramente a sua política de ação	3,20	,944	,581	,777
16 – A atuação dos órgãos de gestão contribui para a existência de conflitos entre os professores	3,60	1,115	,372	,810
21 – Os órgãos de gestão da minha escola dão a conhecer, de forma clara, a sua política de ação	3,47	,867	,643	,770
24 – Os órgãos de gestão da minha escola lidam imparcialmente com todos os professores da escola	3,15	1,113	,478	,793
37 – Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte dos órgãos de gestão	3,73	,997	,521	,785
48 – Os órgãos de gestão da escola têm a preocupação de me comunicar o que esperam de mim	2,66	1,011	,463	,794
70 – Os órgãos de gestão da minha escola estabelecem um diálogo aberto com todos os professores	3,38	1,017	,605	,772

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da subescala relativa ao Fator 5 – Relações com os Órgãos de Gestão – é de .807, apresentando, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta subescala, é de 26,46 e o desvio-padrão de 5,155.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .372 (item 16 – A atuação dos órgãos de gestão contribui para a existência de conflitos entre os professores) e um máximo de .643 (item 21 – Os órgãos de gestão da minha escola dão a conhecer, de forma clara, a sua política de ação).

1.4. Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)

A Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (anexo VII), no nosso estudo, obteve níveis de significância bastante satisfatórios, uma vez que o *alpha* de Cronbach é de .845.

No quadro 30 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos.

Quadro 30 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala ESCA: Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - Em geral, sinto-me satisfeito(a) com o comportamento dos meus alunos	3,21	1,216	,543	,832
2 - Nos últimos anos tem aumentado a minha insatisfação com o comportamento dos meus alunos	2,14	1,189	,557	,830
4 - Lido bem com os problemas de comportamento dos meus alunos	3,57	,933	,527	,835
5 - Sinto que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver um trabalho como gostaria com os outros alunos	2,01	1,120	,575	,827
6 - Os comportamentos de alguns dos meus alunos transmitem-me um sentimento de insatisfação	2,16	1,088	,625	,821

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 30)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
7 - A indisciplina dos meus alunos é um fator que me leva a pensar mudar de carreira	3,37	1,388	,634	,819
8 - Nos últimos tempos, o mau comportamento de alguns alunos tem-me tirado o prazer de ensinar	2,87	1,392	,764	,795

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da escala é de .845, apresentando, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 19,34 e o desvio-padrão de 6,039.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .527 (item 4 - Lido bem com os problemas de comportamento dos meus alunos) e um máximo de .764 (item 8 - Nos últimos tempos, o mau comportamento de alguns alunos tem-me tirado o prazer de ensinar).

1.5. Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI)

A Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (anexo VIII), no nosso estudo, obteve níveis de significância bastante satisfatórios, uma vez que o *alpha* de Cronbach obtido é de .932. Este resultado é próximo do obtidos por Fernandes (2008), pois este autor obteve no seu estudo um *alpha* de Cronbach de .97, o que vem reforçar a consistência interna dos resultados obtidos no nosso estudo.

No quadro 31 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Inventário de Medos Relativos à Indisciplina.

Quadro 31 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala IMRI: Inventário de Medos Relativos à Indisciplina

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - Tenho medo de enfrentar os meus alunos	1,28	,657	,357	,935
2 - Tenho medo de não ser capaz de criar um bom ambiente de aprendizagem nas aulas	2,10	1,187	,579	,930
3 - Tenho medo das reações dos colegas quando estes sabem que não consigo dominar a turma	1,55	,826	,605	,930
4 - Tenho medo de não ser capaz de gerir situações de indisciplina na sala de aula quando a indisciplina é dos alunos entre si	2,13	1,227	,815	,923
5 - Tenho medo de não ser capaz de gerir situações de indisciplina na sala de aula quando a indisciplina é direcionada a mim como professor(a)	1,97	1,191	,728	,926
6 - Tenho medo que os alunos sejam incorretos comigo mesmo(a)	1,85	1,134	,721	,926
7 - Tenho medo que os funcionários percebam que há aulas em que o barulho dos meus alunos é exagerado	1,80	1,013	,635	,929
8 - Tenho medo de não ser capaz de lidar com a desmotivação escolar dos jovens	2,90	1,366	,611	,930
9 - Tenho medo de não ser capaz de me autocontrolar com os alunos, face a uma situação imprevista	2,38	1,275	,724	,926
10 - Tenho medo de não ser capaz de me autocontrolar em situações de conflito com os alunos	2,37	1,265	,733	,926
11 - Tenho medo de não saber lidar com alunos violentos	2,93	1,338	,719	,926
12 - Tenho medo de não conseguir controlar a turma	2,20	1,236	,786	,924
13 - Tenho medo de não me conseguir afirmar com os meus alunos	1,94	1,209	,789	,924
14 - Tenho medo de ter alunos violentos	2,96	1,397	,684	,927

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da escala é de .932, apresentando, deste modo, uma muito boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 30,37 e o desvio-padrão de 12,067.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .357 (item 1 – Tenho medo de enfrentar os meus alunos) e um máximo de .815 (item 4 – Tenho medo de não ser capaz de gerir situações de indisciplina na sala de aula quando a indisciplina é direcionada a mim como professor(a)).

1.6. Escala de Dimensões da Personalidade (BFI)

A Escala de Dimensões da Personalidade (anexo IX), no nosso estudo, obteve níveis de significância bons, uma vez que o *alpha* de *Cronbach* total é de .786 e o obtido para o Fator 1 – Extroversão – é de .782; para o Fator 2 – Amabilidade – é de ,655; para o Fator 3 – Conscienciosidade – é de .787; para o Fator 4 – Neuroticismo – é de ,716 e para o Fator 5 – Abertura para o novo – é de .820. A maioria destes valores está de acordo com os obtidos noutros estudos em que esta escala foi utilizada.

No quadro 32 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de *Cronbach* corrigidos da Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Extroversão (Dimensão 1).

Quadro 32 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de *Cronbach* corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Extroversão (D1)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 – Vejo-me como alguém que é falador(a)	3,20	1,189	,602	,737
6 – Vejo-me como alguém que é reservado(a)	2,91	1,231	,625	,732
11 – Vejo-me como alguém que tem muita energia	3,74	,819	,496	,759
16 – Vejo-me como alguém que gera muito entusiasmo	3,45	,769	,521	,757
21 – Vejo-me como alguém que tende a ser sossegado(a)	2,62	1,153	,499	,757

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 32)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
26 – Vejo-me como alguém que tem uma personalidade assertiva	3,71	,801	,362	,776
31 – Vejo-me como alguém que por vezes é tímido(a), inibido(a)	3,16	1,260	,512	,756
36 – Vejo-me como alguém que é sociável, amigável	4,25	,773	,299	,784

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens desta subescala é de .782, apresentando, deste modo, um valor bastante satisfatório. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 27,03 e o desvio-padrão de 5,142.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .362 (item 26 – Vejo-me como alguém que tem uma personalidade assertiva) e um máximo de .625 (item 6 – Vejo-me como alguém que é reservado(a)).

No quadro 33 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Amabilidade (Dimensão 2).

Quadro 33 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Amabilidade (D2)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
2 – Vejo-me como alguém que tende a encontrar os defeitos dos outros	3,67	1,132	,294	,641
7 – Vejo-me como alguém que é prestável e não inveja os outros	4,44	,676	,449	,611
12 – Vejo-me como alguém que inicia muitas disputas com os outros	4,41	,879	,390	,615
17 – Vejo-me como alguém que perdoa com facilidade	3,82	,891	,359	,622
22 – Vejo-me como alguém que geralmente é de confiança	4,61	,576	,243	,646
27 – Vejo-me como alguém que pode ser frio(a) e indiferente	3,68	1,199	,150	,684

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 33)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
32 – Vejo-me como alguém que é atencioso(a) e bondoso(a) com quase toda a gente	4,17	,791	,509	,593
37 – Vejo-me como alguém que por vezes é rude para com os outros	3,81	1,163	,347	,627
42 – Vejo-me como alguém que gosta de cooperar com os outros	4,28	,726	,447	,609

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens desta subescala é de .655, apresentando, deste modo, um valor satisfatório. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 36,90 e o desvio-padrão de 4,259.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .150 (item 27 – Vejo-me como alguém que pode ser frio(a) e indiferente) e um máximo de .509 (item 32 – Vejo-me como alguém que é atencioso(a) e bondoso (a) com quase toda a gente).

No quadro 34 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Conscienciosidade (Dimensão 3).

Quadro 34 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Conscienciosidade (D3)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
3 - Vejo-me como alguém que faz um trabalho exaustivo	3,80	,855	,296	,789
8 - Vejo-me como alguém que por vezes pode ser um pouco descuidado(a)	3,78	1,126	,522	,761
13 - Vejo-me como alguém que é um trabalhador(a) de confiança	4,30	,817	,414	,775
18 - Vejo-me como alguém que tende a ser desorganizado(a)	3,89	1,201	,590	,749
23 - Vejo-me como alguém que tende a ser preguiçoso(a)	4,30	,993	,596	,748

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 34)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
28 - Vejo-me como alguém que é perseverante até a tarefa estar concluída	4,40	,669	,558	,761
33 - Vejo-me como alguém que faz as coisas de modo eficaz	4,10	,640	,482	,770
38 - Vejo-me como alguém que faz planos e cumpre-os	4,07	,720	,424	,774
43 - Vejo-me como alguém que se distrai com facilidade	3,61	1,124	,474	,769

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens desta subescala é de .787, apresentando, deste modo, um valor bastante satisfatório. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 36,25 e o desvio-padrão de 5,077.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .296 (item 3 – Vejo-me como alguém que faz um trabalho exaustivo) e um máximo de .596 (item 6 – Vejo-me como alguém que é tende a ser preguiçoso(a)).

No quadro 35 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Neuriticismo (Dimensão 4).

Quadro 35 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Neuroticismo (D4)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
4 - Vejo-me como alguém que é deprimido(a), triste	1,86	1,063	,435	,677
9 - Vejo-me como alguém que é relaxado(a), lida bem com o stress	3,42	1,152	,303	,712
14 - Vejo-me como alguém que pode ficar tenso(a)	3,52	,934	,273	,712
19 - Vejo-me como alguém que se preocupa muito	4,06	,876	,252	,715

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 35)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
24 - Vejo-me como alguém que é emocionalmente estável, não se aborrece com facilidade	2,34	1,082	,478	,671
29 - Vejo-me como alguém que pode ter um humor instável	2,53	1,203	,521	,660
34 - Vejo-me como alguém que permanece calmo(a) em situações tensas	2,49	,910	,313	,705
39 - Vejo-me como alguém que fica nervoso(a) facilmente	2,45	1,082	,650	,631

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens desta subescala é de .716, apresentando, deste modo, um valor satisfatório. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 22,68 e o desvio-padrão de 4,827.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .252 (item 19 – Vejo-me como alguém que se preocupa muito) e um máximo de .650 (item 39 – Vejo-me como alguém que fica nervoso(a) facilmente).

No quadro 36 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Abertura para o Novo (Dimensão 5).

Quadro 36 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala BFI: Escala de Dimensões da Personalidade – subescala Abertura para o Novo (D5)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
5 - Vejo-me como alguém que é original, tem sempre novas ideias	3,54	,846	,735	,783
10 - Vejo-me como alguém que tem curiosidade em relação a várias coisas	4,11	,799	,402	,814
15 - Vejo-me como alguém que é engenhoso(a), um(a) pensador(a) profundo(a)	3,38	,979	,485	,806

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 36)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
20 - Vejo-me como alguém que tem uma imaginação ativa	3,79	,837	,660	,790
25 - Vejo-me como alguém que é inventivo(a)	3,41	1,095	,708	,780
30 - Vejo-me como alguém que valoriza experiências artísticas, estéticas	3,93	,974	,546	,800
35 - Vejo-me como alguém que prefere o trabalho rotineiro	3,74	1,005	,190	,837
40 - Vejo-me como alguém que gosta de refletir, brincar com as ideias	3,97	,882	,600	,795
41 - Vejo-me como alguém que tem poucos interesses artísticos	3,51	1,088	,308	,827
44 - Vejo-me como alguém que é sofisticado(a) na arte, música ou literatura	3,07	1,087	,515	,803

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens desta subescala é de .820, apresentando, deste modo, uma boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 36,45 e o desvio-padrão de 5,966.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .190 (item 35 – Vejo-me como alguém que prefere o trabalho rotineiro) e um máximo de .735 (item 8 – Vejo-me como alguém que é original, tem sempre novas ideias).

1.7. Escala de Otimismo (LOT-R)

A Escala de Otimismo (anexo X), no nosso estudo, obteve níveis de significância bastante satisfatórios, uma vez que o *alpha* de Cronbach obtido é de .794. Este resultado é superior ao obtido por Schier *et al.* (1994), pois estes autores obtiveram no seu estudo um *alpha* de Cronbach de .78, o que vem reforçar a consistência interna dos resultados obtidos no nosso estudo.

No quadro 37 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Otimismo.

Quadro 37 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala LOT-R: Escala de Otimismo

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 – Em tempos de incerteza, geralmente penso que tudo vai correr pelo melhor	3,35	,990	,472	,780
3 – Se algo de mau está para me acontecer, estou certo(a) de que me acontecerá	3,46	1,001	,533	,766
4 – Sou sempre otimista em relação ao meu futuro	3,16	,952	,670	,733
7 – São raras as vezes em que as coisas correm à minha maneira	3,69	,937	,387	,798
9 – Raramente espero que me aconteçam coisas boas	3,73	1,063	,563	,759
10 – Em geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más	3,89	,845	,690	,734

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da escala é de .794, apresentando, deste modo, um valor bastante satisfatório. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 21,27 e o desvio-padrão de 4,073.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .387 (item 7 – São raras as vezes em que as coisas correm à minha maneira) e um máximo de .690 (item 10 – Em geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más).

1.8. Escala de Autoestima (ROS)

A Escala de Autoestima (anexo XI), no nosso estudo, obteve níveis de significância muito satisfatórios, uma vez que o *alpha* de Cronbach obtido é de .940. Este resultado é superior ao obtido por Seco (2000), pois esta autora obteve no seu estudo um *alpha* de Cronbach de .92, o que vem reforçar a consistência interna dos resultados obtidos no nosso estudo.

No quadro 38 são apresentados os resultados médios, os desvios-padrão, as correlações item total e o *alpha* de Cronbach corrigidos da Escala de Autoestima.

Quadro 38 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala ROS: Escala de Autoestima

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - De forma geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)	3,10	,853	,742	,935
2 - Às vezes, penso que não presto para nada	3,54	,904	,747	,935
3 - Penso que tenho algumas boas qualidades	3,45	,866	,803	,932
4 - Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas	3,42	,889	,845	,930
5 - Creio que não tenho grande coisa de que me possa orgulhar	3,38	1,006	,824	,931
6 - Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil	3,44	,929	,819	,931
7 - Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros	3,33	,974	,806	,932
8 - Gostaria de ter mais consideração por mim próprio(a)	2,92	1,047	,476	,949
9 - Bem vistas as coisas, sou levado(a) a pensar que sou um(a) falhado(a)	3,67	,823	,800	,933
10 - Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa	3,19	,964	,769	,934

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da escala é de .940 apresentando, deste modo, uma muito boa consistência interna. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 33,24 e o desvio-padrão de 7,486.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, variando entre um mínimo de .476 (item 8 - Gostaria de ter mais consideração por mim próprio(a)) e um máximo de .845 (item 4 - Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas).

2. Estudos Diferenciais

Após o estudo da consistência interna dos resultados obtidos nas várias escalas e subescalas utilizadas no nosso estudo, procedemos, de seguida, à avaliação da existência de diferenças significativas nas respostas dadas pelos nossos inquiridos em cada uma das escalas e subescalas em função do sexo, tempo de serviço, vínculo profissional e realização profissional.

Para tal análise recorreu-se à análise da variância simples (*one-way anova*), complementada quando necessário pelo teste de *Scheffé*, ou o teste *t de student*.

2.1. Resultados nos instrumentos de avaliação em função do sexo

No quadro 39 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste *t de student* e o *p-value* para cada uma das escalas e subescalas utilizadas em função do sexo – feminino ou masculino.

Quadro 39 – Médias, desvios-padrão e Teste *t* relativos às várias escalas e subescalas utilizadas em função do sexo

Dimensão	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	t	p
PANAS Af-Pos	Fem.	59	39,83	5,774	1,607	,112
	Masc.	31	37,87	4,911		
PANAS Af-Neg	Fem.	57	24,61	6,852	3,351	,001
	Masc.	31	19,90	5,108		
SWLS	Fem.	59	17,61	4,379	,976	,332
	Masc.	32	16,69	4,162		
TJSQ_TOTAL	Fem.	56	233,61	29,311	-,855	,395
	Masc.	29	239,07	24,930		
TJSQ_F1	Fem.	58	81,55	10,871	1,226	,224
	Masc.	31	78,77	8,740		
TJSQ_F2	Fem.	58	39,55	10,179	-2,333	,022
	Masc.	30	45,13	11,482		
TJSQ_F3	Fem.	58	32,07	5,033	1,076	,285
	Masc.	31	20,84	5,330		

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 39)

Dimensão	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
TJSQ_F4	Fem.	56	54,82	7,542	-,627	,532
	Masc.	30	55,87	7,026		
TJSQ_F5	Fem.	58	25,86	5,218	-1,465	,147
	Masc.	31	27,54	4,932		
ESCA	Fem.	59	19,32	6,224	-,040	,968
	Masc.	32	19,38	5,780		
IMRI	Fem.	57	31,05	12,764	,709	,480
	Masc.	32	29,16	10,804		
BFI_D1	Fem.	58	27,50	5,762	1,173	,244
	Masc.	31	26,16	3,643		
BFI_D2	Fem.	57	37,58	4,071	2,073	,041
	Masc.	31	35,64	4,378		
BFI_D3	Fem.	58	36,67	5,121	1,082	,282
	Masc.	31	35,45	4,979		
BFI_D4	Fem.	57	23,26	5,030	1,544	,126
	Masc.	31	21,61	4,303		
BFI_D5	Fem.	57	36,74	5,972	,620	,537
	Masc.	30	35,90	6,019		
LOT-R	Fem.	58	21,02	4,443	-,798	,427
	Masc.	31	21,74	3,286		
ROS	Fem.	58	33,38	7,264	,246	,806
	Masc.	31	32,97	8,002		

Da análise do quadro 39, verificámos que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, à exceção da subescala de Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) em que obtivemos diferenças significativas ($t = 3,351$; $p = ,001$). Neste parâmetro os docentes do sexo feminino apresentam uma média superior à dos docentes do sexo masculino ($\bar{x} = 24,61$; $\bar{x} = 19,90$).

2.2. Resultados nos instrumentos de avaliação em função do tempo de serviço

No quadro 40 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) em função do tempo de serviço.

Quadro 40 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) – subescala Afetividade Positiva em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
PANAS Afec_Pos	< 5	13	39,85	6,681	,830	,550
	6 – 10	9	41,78	,983		
	11 – 15	15	37,47	1,511		
	16 – 20	10	40,00	1,886		
	21 – 25	11	38,64	1,364		
	26 – 30	15	37,80	1,568		
	> 30	17	39,76	1,293		
	Total	90	39,16	,584		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 40, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere à Afetividade Positiva, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 41 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a subescala Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) em função do tempo de serviço.

Quadro 41 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) – subescala Afetividade Negativa em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
PANAS Afec-Neg	< 5	13	22,77	6,180	,377	,892
	6 - 10	9	22,33	7,053		
	11 - 15	15	22,87	7,708		
	16 - 20	10	20,50	6,096		
	21 - 25	11	24,36	5,353		
	26 - 30	13	23,00	7,799		
	> 30	17	24,00	6,680		
	Total	88	22,95	6,659		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 41, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere à Afetividade Negativa, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 42 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) em função do tempo de serviço.

Quadro 42 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
SWLS	< 5	13	16,46	5,190	,401	,877
	6 - 10	9	16,67	4,822		
	11 - 15	15	17,33	4,483		
	16 - 20	10	18,00	5,395		
	21 - 25	11	16,82	3,281		
	26 - 30	16	16,88	4,515		
	> 30	17	18,47	3,105		
	Total	91	17,29	4,303		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 42, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere à Satisfação com a Vida, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 43 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) em função do tempo de serviço.

Quadro 43 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_Total) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
TJSQ Total	< 5	11	246,18	27,287	1,912	,089
	6 - 10	9	231,67	20,609		
	11 - 15	15	221,40	24,251		
	16 - 20	10	233,60	37,878		
	21 - 25	10	230,40	35,186		
	26 - 30	13	231,77	24,098		
	> 30	17	249,88	20,557		
	Total	85	235,47	27,866		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 43, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere à Satisfação Profissional, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 44 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para o fator 1 (Natureza do Próprio Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) em função do tempo de serviço.

Quadro 44 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Natureza do Próprio Trabalho (F1) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
TJSQ F1	< 5	11	84,64	10,092	1,362	,240
	6 – 10	9	84,11	6,333		
	11 – 15	15	76,07	9,399		
	16 – 20	10	78,80	10,830		
	21 – 25	11	80,82	13,303		
	26 – 30	16	78,25	9,970		
	> 30	17	83,18	9,547		
	Total	89	80,58	10,216		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 44, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere ao fator 1 – Natureza do Próprio Trabalho – da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 45 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para o fator 2 (Recompensas Pessoais) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) em função do tempo de serviço.

Quadro 45 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Recompensas Pessoais (F2) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
TJSQ F2	< 5	11	42,91	11,811	1,650	,144
	6 - 10	9	36,67	9,042		
	11 - 15	15	37,40	11,331		
	16 - 20	10	42,10	12,775		
	21 - 25	11	38,18	7,859		
	26 - 30	15	43,27	12,145		
	> 30	17	46,76	8,736		
	Total	88	41,45	10,905		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 45, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere ao fator 2 – Recompensas Pessoais – da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 46 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para o fator 3 (Condições Materiais de Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) em função do tempo de serviço.

Quadro 46 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Condições Materiais de trabalho (F3) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
TJSQ F3	< 5	11	33,36	5,221	,635	,702
	6 – 10	9	31,11	3,655		
	11 – 15	15	31,67	4,981		
	16 – 20	10	31,00	7,888		
	21 – 25	11	31,82	5,115		
	26 – 30	16	29,94	5,196		
	> 30	17	32,65	4,107		
	Total	89	31,64	5,142		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 46, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere ao fator 3 – Condições Materiais de Trabalho – da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 47 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para o fator 4 (Relação com os Colegas) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) em função do tempo de serviço.

Quadro 47 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Relação com os Colegas (F4) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
TJSQ F4	< 5	11	58,27	6,182	1,204	,313
	6 - 10	9	54,00	6,403		
	11 - 15	15	52,20	4,539		
	16 - 20	10	55,30	6,913		
	21 - 25	10	54,70	10,594		
	26 - 30	14	53,93	9,211		
	> 30	17	57,71	6,401		
	Total	86	55,19	7,341		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 47, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere ao fator 4 – Relação com os Colegas – da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 48 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para o fator 5 (Relação com os Órgãos de Gestão) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) em função do tempo de serviço.

Quadro 48 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) – subescala Relação com os Órgãos de Gestão (F5) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
TJSQ F5	< 5	11	27,00	3,317	1,939	,084
	6 - 10	9	25,78	2,906		
	11 - 15	15	24,07	4,636		
	16 - 20	10	26,40	6,204		
	21 - 25	11	26,91	6,580		
	26 - 30	16	25,13	4,588		
	> 30	17	29,59	5,444		
	Total	89	26,46	5,155		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 48, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere ao fator 5 – Relação com os Órgãos de Gestão– da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 49 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) em função do tempo de serviço.

Quadro 49 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
ESCA	< 5	13	18,85	6,504	,741	,618
	6 - 10	9	19,00	5,766		
	11 - 15	15	19,20	6,270		
	16 - 20	10	19,50	5,740		
	21 - 25	11	21,00	5,040		
	26 - 30	16	17,06	5,836		
	> 30	17	21,00	6,764		
	Total	91	19,34	6,039		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 49, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere à Satisfação com os Comportamentos dos Alunos, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 50 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a Escala de Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) em função do tempo de serviço.

Quadro 50 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
IMRI	< 5	13	37,38	14,919	1,517	,183
	6 – 10	9	28,11	8,908		
	11 – 15	14	30,93	11,425		
	16 – 20	10	22,90	8,787		
	21 – 25	11	28,82	8,010		
	26 – 30	15	30,93	14,499		
	> 30	17	30,65	11,864		
	Total	89	30,37	12,067		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 50, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere ao Medos Relativos à Indisciplina, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 51 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a dimensão 1 (Extroversão) da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) em função do tempo de serviço.

Quadro 51 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Extroversão (D1) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
BFI D1	< 5	11	27,73	4,585	,938	,473
	6 – 10	9	27,33	5,362		
	11 – 15	15	24,67	4,483		
	16 – 20	10	27,60	5,542		
	21 – 25	10	29,00	6,648		
	26 – 30	14	26,31	4,316		
	> 30	17	27,58	5,351		
	Total	86	27,03	5,142		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 51, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere à dimensão 1 – Extroversão – da Escala de Dimensões da Personalidade, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 52 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a dimensão 2 (Amabilidade) da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) em função do tempo de serviço.

Quadro 52 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Amabilidade (D2) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
BFI D2	< 5	11	37,18	3,401	,456	,839
	6 – 10	9	38,11	3,723		
	11 – 15	15	36,93	4,743		
	16 – 20	10	37,80	1,814		
	21 – 25	11	36,91	5,356		
	26 – 30	16	36,80	4,873		
	> 30	17	35,59	4,583		
	Total	89	36,90	4,259		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 52, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere à dimensão 2 – Amabilidade – da Escala de Dimensões da Personalidade, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 53 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a dimensão 3 (Conscienciosidade) da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) em função do tempo de serviço.

Quadro 53 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Conscienciosidade (D3) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
BFI D3	< 5	11	34,73	5,764	1,708	,130
	6 – 10	9	39,33	3,775		
	11 – 15	15	34,33	4,370		
	16 – 20	10	38,90	3,510		
	21 – 25	11	36,82	5,231		
	26 – 30	16	36,19	4,792		
	> 30	17	35,41	5,990		
	Total	89	36,25	5,077		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 53, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere à dimensão 3 – Conscienciosidade – da Escala de Dimensões da Personalidade, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 54 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a dimensão 4 (Neuroticismo) da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) em função do tempo de serviço.

Quadro 54 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Neuroticismo (D4) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
BFI D4	< 5	11	23,18	5,173	,659	,682
	6 – 10	9	22,11	1,585		
	11 – 15	15	22,67	1,260		
	16 – 20	10	20,70	1,422		
	21 – 25	10	24,90	1,588		
	26 – 30	16	22,56	1,053		
	> 30	17	22,64	1,323		
	Total	88	22,68	,515		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 54, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere à dimensão 4 – Neuroticismo – da Escala de Dimensões da Personalidade, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 55 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a dimensão 5 (Abertura para o Novo) da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) em função do tempo de serviço.

Quadro 55 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Dimensões da Personalidade (BFI) – subescala Abertura para o Novo (D5) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
BFI D5	< 5	11	35,09	4,134	,772	,595
	6 – 10	8	38,75	7,106		
	11 – 15	15	37,13	6,664		
	16 – 20	10	35,40	5,275		
	21 – 25	11	35,82	4,579		
	26 – 30	15	38,27	6,541		
	> 30	17	35,06	6,562		
	Total	87	36,45	5,966		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 55, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere à dimensão 5 – Abertura para o Nova – da Escala de Dimensões da Personalidade, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 56 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a Escala de Otimismo (LOT-R) em função do tempo de serviço.

Quadro 56 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Otimismo (LOT-R) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
LOT-R	< 5	11	20,00	3,286	,755	,607
	6 - 10	9	21,67	4,183		
	11 - 15	15	21,07	3,788		
	16 - 20	10	20,80	4,826		
	21 - 25	11	19,91	4,592		
	26 - 30	16	22,44	3,119		
	> 30	17	22,12	4,794		
	Total	89	21,27	4,073		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 56, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, no que se refere à Escala de Otimismo, tendo em conta o seu tempo de serviço.

No quadro 57 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste F e o *p-value* para a Escala de Autoestima (LOT-R) em função do tempo de serviço.

Quadro 57 – Médias, desvios-padrão e Teste F relativos à Escala de Autoestima (ROS) em função do tempo de serviço (em anos)

Dimensão	Anos de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	p
ROS	< 5	11	30,55	8,745	,821	,556
	6 - 10	9	30,22	11,649		
	11 - 15	15	33,73	5,298		
	16 - 20	10	32,80	9,295		
	21 - 25	11	33,18	6,780		
	26 - 30	16	35,75	3,376		
	> 30	17	34,06	7,909		
	Total	89	33,24	7,486		

Os resultados da Anova (*one-way*) apresentados no quadro 57, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos docentes, no que se refere à Escala de Autoestima, tendo em conta o seu tempo de serviço.

2.3. Resultados nos instrumentos de avaliação em função do vínculo profissional

No quadro 58 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste t de *student* e o *p-value* para cada uma das escalas e subescalas utilizadas em função do vínculo profissional – professor do quadro de escola ou professor contratado.

Quadro 58 – Médias, desvios-padrão e Teste t relativos às várias escalas e subescalas utilizadas em função do vínculo profissional

Dimensão	Vínculo	N	Média	Desvio-Padrão	t	p
PANAS Af-Pos	Q. E.	62	38,34	5,504	-1,869	,065
	Contratado	26	40,73	5,415		
PANAS Af-Neg	Q. E.	60	22,95	6,756	-,007	,994
	Contratado	26	22,96	6,820		
SWLS	Q. E.	63	17,39	4,141	,467	,642
	Contratado	26	16,92	4,833		
TJSQ_TOTAL	Q. E.	59	234,15	29,835	-,610	,543
	Contratado	24	238,33	24,001		
TJSQ_F1	Q. E.	63	79,22	10,787	-2,072	,041
	Contratado	24	84,25	8,039		
TJSQ_F2	Q. E.	62	41,88	10,880	,826	,411
	Contratado	24	39,71	11,129		
TJSQ_F3	Q. E.	63	31,29	5,476	-1,042	,301
	Contratado	24	32,58	4,343		
TJSQ_F4	Q. E.	60	55,13	7,825	-,227	,821
	Contratado	24	55,54	6,386		
TJSQ_F5	Q. E.	63	26,51	5,781	,205	,838
	Contratado	24	26,25	3,352		
ESCA	Q. E.	63	19,00	6,276	-,864	,390
	Contratado	26	20,23	5,694		
IMRI	Q. E.	62	29,16	11,304	-1,181	,241
	Contratado	25	32,52	13,632		
BFI_D1	Q. E.	63	26,95	5,311	-,337	,737
	Contratado	24	27,38	4,977		
BFI_D2	Q. E.	62	36,58	4,434	-1,096	,276
	Contratado	24	37,71	3,839		
BFI_D3	Q. E.	63	36,05	5,188	-,0670	,505
	Contratado	24	36,87	5,033		
BFI_D4	Q. E.	62	22,77	4,863	,342	,733
	Contratado	24	22,38	4,844		
BFI_D5	Q. E.	62	35,95	6,064	-1,070	,288
	Contratado	23	37,52	5,869		
LOT-R	Q. E.	63	21,37	4,285	,328	,744
	Contratado	24	21,04	3,617		
ROS	Q. E.	63	33,54	7,220	,641	,523
	Contratado	24	32,38	8,454		

Da análise do quadro 58, os resultados que obtivemos atestam a inexistência de diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores em cada uma das escalas e subescalas utilizadas em função do vínculo profissional.

2.4. Resultados nos instrumentos de avaliação em função da realização profissional

No quadro 59 são apresentados as médias, os desvios-padrão, os resultados do teste t de *student* e o *p-value* para cada uma das escalas e subescalas utilizadas em função da realização profissional - se sente ou não realizado profissionalmente.

Quadro 59 – Médias, desvios-padrão e Teste t relativos às várias escalas e subescalas utilizadas em função da realização profissional

Dimensão	Realização Profissional	N	Média	Desvio-Padrão	t	p
PANAS Af-Pos	Sim	59	40,58	4,519	3,568	,001
	Não	31	36,45	6,340		
PANAS Af-Neg	Sim	57	22,53	6,536	-,816	,416
	Não	31	23,74	6,918		
SWLS	Sim	60	18,28	3,805	3,234	,002
	Não	31	15,35	4,608		
TJSQ_TOTAL	Sim	58	242,74	22,764	3,797	,000
	Não	27	219,85	31,644		
TJSQ_F1	Sim	60	82,80	9,248	3,082	,003
	Não	29	76,00	10,747		
TJSQ_F2	Sim	59	43,31	10,523	2,328	,022
	Não	29	37,69	10,873		
TJSQ_F3	Sim	60	32,58	4,469	2,566	,012
	Não	29	29,69	5,929		
TJSQ_F4	Sim	59	56,75	6,323	3,052	,003
	Não	27	51,78	8,331		
TJSQ_F5	Sim	60	27,82	4,534	3,838	,000
	Não	29	23,66	5,300		
ESCA	Sim	60	21,08	5,497	4,162	,000
	Não	31	15,97	5,671		

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 59)

Dimensão	Realização Profissional	N	Média	Desvio-Padrão	t	p
IMRI	Sim	59	28,80	11,420	-1,746	,084
	Não	30	33,47	12,889		
BFI_D1	Sim	60	27,88	5,043	2,296	,024
	Não	29	25,28	4,978		
BFI_D2	Sim	60	36,93	4,487	,114	,909
	Não	28	36,82	3,801		
BFI_D3	Sim	60	36,47	5,258	,584	,560
	Não	29	35,79	4,739		
BFI_D4	Sim	59	22,08	4,602	-1,672	,098
	Não	29	23,90	5,122		
BFI_D5	Sim	59	35,75	6,285	-1,609	,111
	Não	28	37,93	5,018		
LOT-R	Sim	60	21,97	3,953	2,383	,019
	Não	29	19,83	4,001		
ROS	Sim	60	32,50	8,486	-1,340	,184
	Não	29	34,76	4,564		

A análise dos resultados do quadro 59 permite-nos verificar que as respostas dos professores na subescala da afetividade negativa, no fator 2 (Recompensas Pessoais) e no fator 3 (Condições Materiais de Trabalho) da variável satisfação profissional (TJSQ), na escala de Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI), nas cinco dimensões da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI), na Escala de Otimismo (LOT-R) e na Escala de Autoestima (ROS), não apresentam diferenças tendo em consideração a realização profissional.

No entanto, na subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) as respostas mostram diferenças significativas ($t = 3,568$; $p = ,001$), sendo que os docentes que se sentem realizados profissionalmente apresentam uma média superior ($\bar{x} = 40,58$) aos que não se sentem realizados profissionalmente ($\bar{x} = 36,45$).

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) também apresenta diferenças significativas ($t = 3,234$; $p = ,002$). Os docentes que se sentem realizados profissionalmente apresentam uma média superior ($\bar{x} = 18,28$) aos que não se sentem realizados profissionalmente ($\bar{x} = 15,35$).

No que se refere à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ), também foram encontrados níveis significativos no que diz respeito à escala na sua globalidade ($t = 3,797$; $p = ,000$), sendo que os professores que se sentem realizados profissionalmente apresentam uma média superior ($\bar{x} = 242,74$) aos que não se sentem realizados profissionalmente ($\bar{x} = 219,85$); ao fator 1 - Natureza do Próprio Trabalho - ($t = 3,082$; $p = ,003$), em que os docentes que se sentem realizados profissionalmente apresentam uma média superior ($\bar{x} = 82,80$) aos que não se sentem realizados profissionalmente ($\bar{x} = 76,00$); ao fator 4 - Relação com os Colegas - ($t = 3,052$; $p = ,003$), sendo que os professores que se sentem realizados profissionalmente apresentam uma média superior ($\bar{x} = 56,75$) aos que não se sentem realizados profissionalmente ($\bar{x} = 51,78$); e ao fator 5 - Relação com os Órgãos de Gestão - ($t = 3,838$; $p = ,000$), em que os docentes que se sentem realizados profissionalmente apresentam uma média superior ($\bar{x} = 27,82$) aos que não se sentem realizados profissionalmente ($\bar{x} = 23,66$).

Os resultados referentes Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) mostram que as respostas apresentam diferenças significativas ($t = 4,162$; $p = ,000$), sendo que os professores que se sentem realizados profissionalmente apresentam uma média superior ($\bar{x} = 21,08$) aos que não se sentem realizados profissionalmente ($\bar{x} = 15,97$).

3. Estudos Preditivos

No que se refere aos estudos preditivos, inicialmente, calculámos a matriz de correlações R de *Pearson* entre as diferentes escalas e subescalas utilizadas no nosso estudo. De seguida, utilizámos a regressão hierárquica que nos permitiu criar modelos explicativos para cada uma das escalas e subescalas utilizadas e variáveis sócio-demográficas consideradas.

3.1. Correlação R de *Pearson*

No quadro 60 apresentámos os coeficientes de correlação de R de *Pearson* entre as diferentes escalas e subescalas utilizadas no estudo

Da análise do quadro 60, e no que diz respeito à Escala de Afetividade Positiva e Negativa – Subescala Afetividade Positiva (PANAS Af-Pos) verificámos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com: a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) com um valor de $r=.244$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 3: Condições Materiais do Trabalho (TJSQ_F₃) com um valor de $r=.240$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F₅) com um valor de $r=.245$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 1: Natureza do Próprio Trabalho (TJSQ_F₁) com um valor de $r=.472$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 4: Relações com os Colegas (TJSQ_F₄) com um valor de $r=.300$; a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) com um valor de $r=.325$; a Escala de Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) com um valor de $r=-.349$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 1: Extroversão (BFI_D₁) com um valor de $r=.537$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 3: Conscienciosidade (BFI_D₃) com um valor de $r=.388$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D₄) com um valor de $r=-.297$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 5:

Abertura para o Novo (BFI_D5) com um valor de $r=.283$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.379$.

Quadro 60 – Matriz de Correlações *R* de *Pearson* entre as diferentes escalas e subescalas utilizadas no estudo

	PANAS AF-Pos.	PANAS AF-Neg.	PANAS AF-Neg.	SWTLS	TJSQ_F1	TJSQ_F2	TJSQ_F3	TJSQ_F4	TJSQ_F5	ESCA	IMRI	BFI_D1	BFI_D2	BFI_D3	BFI_D4	BFI_D5	LOT_R	ROS
PANAS AF-Pos.	1																	
PANAS AF-Neg.	-0,081	1																
SWTLS	.244*	-0,066	1															
TJSQ_F1	.472**	-.277**	-.404**	1														
TJSQ_F2	.082	-.094	.339**	.377**	1													
TJSQ_F3	.240*	-.107	.351**	.417**	.289**	1												
TJSQ_F4	.300**	-.331**	.189	.521**	.170	.502**	1											
TJSQ_F5	.245*	-.229*	.277**	.398**	.316**	.587**	.665**	1										
ESCA	.325**	-.117	.346**	.514**	.293**	.134	.130	.208	1									
IMRI	-.349**	.358**	-.030	-.184	.053	-.021	-.179	-.102	-.381	1								
BFI_D1	.537**	-.161	.133	.426**	.018	.277**	.413	.353**	.169	-.236*	1							
BFI_D2	.113	-.181	.069	.093	-.269*	.266*	.387**	.165	-.064	-.145	-.115	1						
BFI_D3	.368**	-.141	.028	.133	-.217*	.141	.152	.117	.085	-.382**	.447	.409**	1					
BFI_D4	-.297**	.444**	-.274**	-.402**	.010	-.041	-.451**	-.249*	-.347**	.354**	-.288**	-.361**	-.193	1				
BFI_D5	.283**	-.126	-.081	.053	-.164	-.105	-.001	-.073	-.137	-.104	.355**	.222*	.400**	-.199	1			
LOT_R	.379**	-.233*	.412**	.384**	.097	.331**	.438**	.268*	.273**	-.189	.534**	.181	.224*	-.452**	.256**	1		
ROS	-.096	-.116	.035	.008	-.061	.089	.094	-.053	-.038	-.033	.190	.166	.270*	-.043	.218*	.086	1	

* Correlação significativa para um nível de significância de 0,05 ** Correlação significativa para um nível de significância de 0,01

No que diz respeito à Escala de Afetividade Positiva e Negativa – Subescala Afetividade Negativa (PANAS Af-Neg) verificamos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F5) com um valor de $r=-.229$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=-.233$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 1: Natureza do Próprio Trabalho (TJSQ_F1) com um valor de $r=-.277$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 4: Relações com os Colegas (TJSQ_F4) com um valor de $r=-.331$; a Escala de Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) com um valor de $r=.356$ e a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=.444$.

Relativamente à Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) verificamos que para um nível de significância de 0,05 não há correlações significativas com as outras escalas e subescalas em análise. No entanto, para um nível de significância de 0,01, existe correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 1: Natureza do Próprio Trabalho (TJSQ_F1) com um valor de $r=-.404$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 2: Recompensas Pessoais (TJSQ_F2) com um valor de $r=.339$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 3: Condições Materiais do Trabalho (TJSQ_F3) com um valor de $r=.351$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F5) com um valor de $r=.277$; a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) com um valor de $r=.346$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=-.274$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.412$.

No que concerne à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 1: Natureza do Próprio Trabalho (TJSQ_F1) verificamos que para um nível de significância de 0,05 não há correlações significativas com as outras escalas e subescalas em análise. No entanto, para um nível de

significância de 0,01, existe correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 2: Recompensas Pessoais (TJSQ_F2) com um valor de $r=.377$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 3: Condições Materiais do Trabalho (TJSQ_F3) com um valor de $r=.417$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 4: Relações com os Colegas (TJSQ_F4) com um valor de $r=.521$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F5) com um valor de $r=.398$; a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) com um valor de $r=.514$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 1: Extroversão (BFI_D1) com um valor de $r=.426$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=-.402$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.384$.

Em relação à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 2: Recompensas Pessoais (TJSQ_F2) verificamos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com: a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 2: Amabilidade (BFI_D2) com um valor de $r=-.269$ e a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 3: Conscienciosidade (BFI_D3) com um valor de $r=-.217$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 3: Condições Materiais do Trabalho (TJSQ_F3) com um valor de $r=.289$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F5) com um valor $r=.316$ e a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) com um valor de $r=.293$.

No que concerne à a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 3: Condições Materiais do Trabalho (TJSQ_F3) verificamos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 2: Amabilidade (BFI_D2) com um valor de $r=.266$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade

Docente – Fator 4: Relações com os Colegas (TJSQ_F4) com um valor de $r=.502$; a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F5) com um valor de $r=.587$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 1: Extroversão (BFI_D1) com um valor de $r=.277$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.331$.

Relativamente à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 4: Relações com os Colegas (TJSQ_F4) verificámos que para um nível de significância de 0,05 não há correlações significativas com as outras escalas e subescalas em análise. No entanto, para um nível de significância de 0,01, existe correlação significativa com: a Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F5) com um valor de $r=.665$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 2: Amabilidade (BFI_D2) com um valor de $r=.387$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=-.451$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.438$.

No que diz respeito à Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente – Fator 5: Relações com o Órgão de Gestão (TJSQ_F5) verificámos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com: a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=-.249$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $.268$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 1: Extroversão (BFI_D1) com um valor de $r=.353$.

Relativamente à Escala de Satisfação com o Comportamento dos alunos verificámos que para um nível de significância de 0,05 não há correlações significativas com as outras escalas e subescalas em análise. No entanto, para um nível de significância de 0,01, existe correlação significativa com: a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=-.347$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.273$.

No que concerne à Escala de Inventário de Medos Relativos à Indisciplinas (IMRI) verificámos que para um nível de significância de 0,05 há

uma correlação significativa com a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 1: Extroversão (BFI_D1) com um valor de $r=-.236$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com: a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 3: Conscienciosidade (BFI_D3) com um valor de $r=-.382$ e a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=.354$.

Para a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 1: Extroversão (BFI_D1) verificámos que para um nível de significância de 0,05 não há correlações significativas com as outras escalas e subescalas em análise. No entanto, para um nível de significância de 0,01, existe correlação significativa com: a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=-.288$; a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 5: Abertura para o Novo (BFI_D5) com um valor de $r=.355$ e a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.344$.

Relativamente à Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 2: Amabilidade (BFI_D2) verificámos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 5: Abertura para o Novo (BFI_D5) com um valor de $r=.222$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com: a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 3: Conscienciosidade (BFI_D3) com um valor de $r=.409$ e a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) com um valor de $r=-.361$.

No que concerne à Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 3: Conscienciosidade (BFI_D3) verificámos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com: a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.224$ e com a Escala de Autoestima (ROS) com um valor de $r=.270$. Para um nível de significância de 0,01 há uma correlação significativa com a Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 5: Abertura para o Novo (BFI_D5) com um valor de $r=.400$.

No que diz respeito à Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 4: Neuroticismo (BFI_D4) verificámos que para um nível de significância de 0,05

não há correlações significativas com as outras escalas e subescalas em análise. No entanto, para um nível de significância de 0,01, existe correlação significativa com a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=-.452$.

Em relação à Escala de Dimensões da Personalidade – Dimensão 5: Abertura para o Novo (BFI_D5) verificamos que para um nível de significância de 0,05 há uma correlação significativa com a Escala de Autoestima (ROS) com um valor de $r=.218$ e que para um nível de significância de 0,01 existe uma correlação significativa com a Escala de Otimismo (LOT-R) com um valor de $r=.293$.

Quanto à Escala de Otimismo (LOT-R) verificamos que não se correlaciona significativamente com a Escala de Autoestima (ROS), para nenhum dos níveis de significância considerados.

3.2. Regressões Hierárquicas

Os quadros 61 e 62 apresentam, respectivamente, o sumário da regressão hierárquica para a subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 61 – Sumário da regressão hierárquica para a subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,023	-,003	,889	,415	,023	,889	,415
2	,244	,167	3,182	,006	,221	4,026	,003
3	,306	,213	3,285	,002	,062	3,001	,056
4	,513	,383	3,944	,000	,206	3,631	,003

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R²

R² ch – valor do R² da mudança

Quadro 62 – Coeficiente de regressão para a subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sexo	-1,691	-,147	-1,263	,211
	Idade	-,070	-,025	-,211	,834
2	Sexo	-1,399	-,122	-1,054	,296
	Idade	-,064	-,022	-,203	,840
	TJSQ_F1	,236	,439	3,242	,002
	TJSQ_F2	-,030	-,060	-,484	,630
	TJSQ_F3	-,009	-,009	-,065	,948
	TJSQ_F4	-,010	-,013	-,080	,936
3	TJSQ_F5	,136	,125	,772	,443
	Sexo	-1,508	-,131	-1,168	,247
	Idade	-,107	-,038	-,348	,729
	TJSQ_F1	,196	,366	2,398	,019
	TJSQ_F2	-,004	-,099	-,072	,943
	TJSQ_F3	,032	-,030	,224	,823
	TJSQ_F4	-,034	-,043	-,277	,783
4	TJSQ_F5	,128	,118	,740	,462
	ESCA	-,010	-,011	-,084	,933
	IMRI	-,127	-,267	-2,363	,021
	Sexo	-1,499	-,131	-1,215	,229
	Idade	-,088	-,031	-,308	,759
	TJSQ_F1	,118	,220	1,516	,135
	TJSQ_F2	,039	,080	-,308	,498
4	TJSQ_F3	,048	,045	,325	,746
	TJSQ_F4	-,021	-,027	-,167	,868
	TJSQ_F5	-,029	-,027	-,176	,861
	ESCA	,014	,015	,117	,907
	IMRI	-,066	-,140	-1,287	,203
	BFI_D1	,319	,293	2,218	,030
	BFI_D2	-,075	-,059	-,447	,657
	BFI_D3	,194	,180	1,434	,157
	BFI_D4	,031	,026	,193	,847
	BFI_D5	,111	,117	,966	,338
	LOT-R	,166	,127	,983	,329
	ROS	-,186	-,252	-2,560	,013

Em relação ao quadro 61, verificámos que o contributo do modelo 1 não é significativo ($F=,889$; $p=,415$) para a explicação da variância encontrada para a subescala Afetividade Positiva da Escala de Afetividade Positiva e Negativa, representando 2,3% dessa variância (-0,3% se se tiver em conta a correção deste valor representada pelo R^2 ajustado). O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=3,182$; $p=,006$), 24,4% tendo em conta o R^2 e 16,7% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado. O modelo 3 da regressão também é significativo ($F=3,285$; $p=,002$) para a explicação da

variância, representando 30,6% dessa variância tendo em conta o R^2 e 21,3% para o valor revisto pelo R^2 ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas ($R^2_{ch}=.062$; $F_{ch}=3,001$; $p=.056$). O modelo 4, à semelhança dos modelos 2 e 3, apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=3,944$; $p=.000$), 51,3% tendo em conta o R^2 e 38,3% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado.

No que diz respeito ao quadro 62, salientámos que no modelo 1 nenhuma variável assume significado estatístico. No segundo modelo apenas a variável *Fator 1 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F1)* é estatisticamente significativa ($Beta=.439$; $t=3,242$; $p=.002$); as restantes variáveis encontram-se longe dos valores de significância. No modelo 3, a variável *Fator 1 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F1)* continua estatisticamente significativa ($Beta=.366$; $t=2,398$; $p=.019$), surgindo com significância estatística a variável *Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI)* ($Beta=-.267$; $t=-2.363$; $p=.021$); as restantes variáveis são estatisticamente não significativas. No modelo 4, as variáveis com significância no modelo 3 perdem significado estatístico, surgindo, no entanto, a *Dimensão 1 da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI-D₁)* e a *Escala de Autoestima (ROS)* com significado estatístico ($Beta=.293$; $t=2,218$; $p=.030$ e $Beta=-.252$; $t=-2,560$; $p=.013$, respetivamente).

Os quadros 63 e 64 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para a subescala Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 63 – Sumário da regressão hierárquica para a subescala Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,117	,093	4,837	,011	,117	4,837	,011
2	,276	,201	3,695	,002	,159	2,976	,017
3	,330	,239	3,616	,001	,055	2,696	,075
4	,388	,223	2,342	,009	,058	,801	,590

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R²

R² ch – valor do R² da mudança

Quadro 64 – Coeficiente de regressão para a subescala Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sexo	-4,354	-,317	-2,837	,006
	Idade	,668	,196	1,758	,083
2	Sexo	-4,712	-,343	-3,014	,004
	Idade	,667	,196	1,789	,078
	TJSQ_F1	-,188	-,293	-2,175	,033
	TJSQ_F2	,067	,112	,913	,365
	TJSQ_F3	,111	,088	,646	,521
	TJSQ_F4	-,209	-,219	-1,428	,158
3	TJSQ_F5	-,018	-,014	-,088	,930
	Sexo	-4,551	-,331	-2,979	,004
	Idade	,734	,216	2,002	,049
	TJSQ_F1	-,220	-,343	-2,211	,031
	TJSQ_F2	,016	,026	,211	,834
	TJSQ_F3	,070	,056	,412	,681
	TJSQ_F4	-,121	-,127	-,812	,420
	TJSQ_F5	-,012	-,009	-,058	,954
ESCA	,202	,183	1,331	,188	
IMRI	,151	,264	2,261	,027	

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 64)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
4	Sexo	4,645	-,338	-2,760	,008
	Idade	,737	,217	1,911	,061
	TJSQ_F1	-,178	-,277	-1,654	,103
	TJSQ_F2	-,011	-,019	-,137	,891
	TJSQ_F3	,058	,046	,292	,771
	TJSQ_F4	-,060	-,063	-,334	,740
	TJSQ_F5	-,025	-,019	-,111	,912
	ESCA	,145	,132	,836	,407
	IMRI	,126	,221	1,718	,091
	BFI_D1	-,083	-,064	-,429	,670
	BFI_D2	-,169	-,106	-,714	,478
	BFI_D3	,072	,056	,385	,702
	BFI_D4	,162	,114	,752	,455
	BFI_D5	-,103	-,091	-,665	,509
	LOT-R	,138	,086	,556	,580
	ROS	-,122	-,138	-1,238	,221

Em relação ao quadro 63, verificámos que o contributo do modelo 1 é estatisticamente significativo ($F=4.837$; $p=.011$) para a explicação da variância encontrada para a subescala Afetividade Negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa, representando 11,7% dessa variância (9,3% se se tiver em conta a correção deste valor representada pelo R^2 ajustado). O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=3,695$; $p=.002$), 27,6% tendo em conta o R^2 e 20,1% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado. O modelo 3 da regressão também é significativo ($F=3,616$; $p=.001$) para a explicação da variância, representando 33,0% dessa variância tendo em conta o R^2 e 23,9% para o valor revisto pelo R^2 ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas ($R^2_{ch}=.055$; $F_{ch}=2,696$; $p=.075$). O modelo 4, à semelhança dos modelos anteriores, apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=2,342$; $p=.009$), 38,8% tendo em conta o R^2 e 22,3% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas ($R^2_{ch}=.058$; $F_{ch}=.801$; $p=.590$).

No que diz respeito ao quadro 64, salientámos que no modelo 1 apenas a variável *Sexo* assume significado estatístico ($Beta=-.317$; $t=-2,837$; $p=.006$). No segundo modelo a variável *Sexo* mantém-se estatisticamente significativa ($Beta=-.343$; $t=-3,014$; $p=.004$) e surge a variável *Fator 1 da Escala de Satisfação*

Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F1) como estatisticamente significativa (Beta=-.293; t=-2,175; p=.033); as restantes variáveis não apresentam significado estatístico. No modelo 3, as variáveis do modelo 2 mantêm a sua significância estatística (*Sexo* - Beta=-.331; t=-2,979; p=.004 e *Fator 1 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F1)* - Beta=-.343; t=-2,211; p=.031), surgindo a variável *Idade* com significado estatístico (Beta=.216; t=2,001; p=.049) e a variável *Inventário de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI)* também estatisticamente significativa (Beta=.264; t=2,261; p=.027); as restantes variáveis são estatisticamente não significativas. No modelo 4, as variáveis com significância no modelo 3 perdem significado estatístico, à exceção da variável *Sexo* (Beta=-.338; t=-2,760; p=.008).

Os quadros 65 e 66 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 65 – Sumário da regressão hierárquica para a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,023	-,003	,867	,424	,023	,867	,424
2	,273	,200	3,752	,002	,250	4,818	,001
3	,311	,220	3,416	,002	,039	1,902	,157
4	,465	,325	3,312	,000	,154	2,500	,025

Legenda:

F (Eqn) - valor do F relativo a R²

R² ch - valor do R² da mudança

Quadro 66 – Coeficiente de regressão para a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sexo	-1,278	-,141	-1,212	,229
	Idade	,190	,084	,724	,471
2	Sexo	-1,505	-,166	-1,468	,146
	Idade	,112	,049	,458	,648
	TJSQ_F1	,115	,271	2,026	,047
	TJSQ_F2	,071	,181	1,489	,141
	TJSQ_F3	,120	,142	1,068	,289
	TJSQ_F4	-,095	-,155	-1,024	,310
3	TJSQ_F5	,166	,192	1,219	,227
	Sexo	-1,528	-,168	-1,505	,137
	Idade	,189	,084	,777	,440
	TJSQ_F1	,077	,182	1,209	,231
	TJSQ_F2	,053	,135	1,098	,276
	TJSQ_F3	,126	,150	1,132	,262
	TJSQ_F4	-,054	-,088	-,572	,570
	TJSQ_F5	,137	,158	1,002	,320
4	ESCA	,165	,226	1,747	,085
	IMRI	,059	,157	1,400	,166
	Sexo	-2,378	-,262	-2,326	,023
	Idade	,041	,018	,171	,865
	TJSQ_F1	,057	,134	,887	,378
	TJSQ_F2	,084	,214	1,763	,083
	TJSQ_F3	,014	,016	,113	,911
	TJSQ_F4	-,265	-,432	-2,485	,016
	TJSQ_F5	,291	,336	2,120	,038
	ESCA	,025	,034	,257	,798
	IMRI	,066	,175	1,548	,127
	BFI_D1	-,016	-,019	-,139	,890
	BFI_D2	,082	,082	,596	,554
	BFI_D3	,006	,007	,053	,958
	BFI_D4	-,224	-,241	-1,707	,094
	BFI_D5	-,218	-,290	-2,290	,025
LOT-R	,466	,444	3,311	,002	
ROS	,022	,038	,372	,711	

Em relação ao quadro 65, verificámos que o contributo do modelo 1 não é estatisticamente significativo. O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=3,752$; $p=.002$), 27,3% tendo em conta o R^2 e 20,0% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado. O modelo 3 da regressão também é significativo ($F=3,416$; $p=.002$) para a explicação da variância, representando 31,1% dessa variância tendo em conta o R^2 e 22,0% para o valor revisto pelo R^2 ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas ($R^2_{ch}=.039$; $F_{ch}=1,902$; $p=.157$). O modelo 4, à

semelhança dos modelos anteriores, apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=3,312$; $p=.000$), 46,5% tendo em conta o R^2 e 32,5% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado.

No que diz respeito ao quadro 66, salientámos que no modelo 1 as variáveis consideradas não assumem significado estatístico. No segundo modelo a variável *Fator 1 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F1)* é estatisticamente significativa ($Beta=.271$; $t=2,026$; $p=.047$); as restantes variáveis não apresentam significado estatístico. No modelo 3, a variável do modelo 2 perde a sua significância estatística e as restantes variáveis mantêm-se estatisticamente não significativas. No modelo 4 várias variáveis assumem significado estatístico, a referir: a variável *Sexo* ($Beta=-.262$; $t=-2,326$; $p=.023$), a variável *Fator 4 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F4)* ($Beta=-.432$; $t=-2,485$; $p=.016$), a variável *Fator 5 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F5)* ($Beta=.336$; $t=2,120$; $p=.038$); a variável *Dimensão 5 da Escala de Dimensões da Personalidade (BFI-D5)* ($Beta=-.290$; $t=-2,290$; $p=.025$) e a variável *Escala de Otimismo (LOT-R)* ($Beta=.444$; $t=3,311$; $p=.002$).

Os quadros 67 e 68 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para o Fator 1 (Natureza do Próprio Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 67 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 1 (Natureza do Próprio Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,171	,042	1,325	,261	,171	1,325	,261
2	,514	,413	5,057	,000	,343	15,194	,000
3	,599	,451	4,050	,000	,085	1,601	,183

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R²

R² ch – valor do R² da mudança

Quadro 68 – Coeficiente de regressão para o Fator 1 (Natureza do Próprio Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sit_Económica	1,040	,057	,314	,755
	Idade	,399	,069	,471	,640
	Sexo	-1,059	-,054	-,389	,699
	Sat_amigos	6,221	,451	2,719	,009
	Est_Saúde	-,838	-,055	-,325	,746
	Sat_Casamento	-,610	-,043	-,195	,847
	Sat_Vida_Afect	-1,109	-,077	-,338	,737
2	Sit_Económica	-1,817	-,099	-,641	,525
	Idade	,851	,147	1,263	,213
	Sexo	-1,491	-,076	-,694	,492
	Sat_amigos	6,949	,504	3,685	,001
	Est_Saúde	-1,485	-,097	-,723	,474
	Sat_Casamento	,701	,050	,283	,778
	Sat_Vida_Afect	-1,775	-,123	-,690	,494
	ESCA	1,043	,649	5,280	,000
IMRI	,119	,127	,948	,348	
3	Sit_Económica	,061	,003	,020	,984
	Idade	1,173	,203	1,728	,092
	Sexo	-2,210	-,113	-,875	,387
	Sat_amigos	6,706	,486	3,188	,003
	Est_Saúde	-2,529	-,166	-1,200	,238
	Sat_Casamento	,482	,034	,191	,849
	Sat_Vida_Afect	-4,366	-,303	-1,492	,144
	ESCA	,889	,553	4,189	,000
	IMRI	,177	,189	1,267	,213
	ROS	,026	,018	,162	,872
	PANAS_Afect_Pos	,330	,174	1,399	,170
	PANAS_Afec_Neg	-,321	-,222	-1,724	,093
	LOT-R	,426	,178	1,269	,212
	SWLS	,120	,050	,283	,778

Relativamente ao quadro 67, verificámos que o contributo do modelo 1 não é significativo ($F=1.325$; $p=.261$) para a explicação da variância encontrada para o Fator 1 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, representando 17,1% dessa variância (4,2% se se tiver em conta a correção deste valor representada pelo R^2 ajustado). O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=5,057$; $p=.000$), 51,4% tendo em conta o R^2 e 41,3% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado. O modelo 3 da regressão também é significativo ($F=4,050$; $p=.000$) para a explicação da variância, representando 59,9% dessa variância tendo em conta o R^2 e 45,1% para o valor revisto pelo R^2 ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas ($R^2_{ch}=.085$; $F_{ch}=1,601$; $p=.183$).

No que diz respeito ao quadro 68, salientámos que no modelo 1 a variável *Satisfação com os Amigos (Sat_amigos)* assume significado estatístico ($Beta=.451$; $t=2,719$; $p=.009$), enquanto que as restantes encontram-se longe dos valores de significância. No segundo modelo para além da variável *Satisfação com os Amigos (Sat_amigos)* que continua com significado estatístico ($Beta=.504$; $t=3,685$; $p=.001$), também a variável *Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)* assume significado estatístico ($Beta=.649$; $t=5,280$; $p=.000$); as restantes variáveis continuam longe dos valores de significância. No modelo 3, as duas variáveis que no modelo 2 apresentavam significado estatístico continuam com significância (*Satisfação com os Amigos (Sat_amigos)* - $Beta=.486$; $t=3,188$; $p=.003$; *Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)* - $Beta=.553$; $t=4,189$; $p=.000$) e as restantes variáveis continuam longe dos valores de significância.

Os quadros 69 e 70 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para o Fator 2 (Recompensas Pessoais) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 69 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 2 (Recompensas Pessoais) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,213	,088	1,701	,134	,213	1,701	,134
2	,345	,205	2,463	,024	,132	4,251	,021
3	,397	,169	1,741	,089	,052	,634	,675

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R²

R² ch – valor do R² da mudança

Quadro 70 – Coeficiente de regressão para o Fator 2 (Recompensas Pessoais) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sit_Económica	5,413	,296	1,667	,103
	Idade	,244	,043	,295	,770
	Sexo	6,630	,339	2,484	,017
	Sat_amigos	2,429	,174	1,085	,284
	Est_Saúde	-,840	-,056	-,334	,740
	Sat_Casamento	-,225	-,016	-,072	,943
	Sat_Vida_Afect	,229	,016	,070	,945
2	Sit_Económica	2,369	,130	,710	,482
	Idade	,627	,109	,797	,430
	Sexo	6,165	,316	2,457	,018
	Sat_amigos	3,634	,261	1,644	,108
	Est_Saúde	-,656	-,043	-,273	,786
	Sat_Casamento	,568	,041	,195	,846
	Sat_Vida_Afect	,122	,008	,040	,968
	ESCA	,678	,425	2,912	,006
IMRI	,221	,238	1,496	,142	
3	Sit_Económica	2,312	,127	,626	,535
	Idade	,766	,134	,911	,368
	Sexo	6,335	,324	2,041	,048
	Sat_amigos	2,353	,169	,898	,375
	Est_Saúde	,174	,011	,067	,947
	Sat_Casamento	,074	,005	,023	,981
	Sat_Vida_Afect	1,287	,090	,352	,727
	ESCA	,622	,391	2,349	,024
	IMRI	,221	,238	1,255	,217
	ROS	-,239	-,166	-1,219	,231
	PANAS_Afect_Pos	,206	,110	,710	,482
	PANAS_Afec_Neg	-,219	-,151	-,958	,344
	LOT-R	-,357	-,150	-,864	,393
SWLS	,127	,054	,242	,810	

Relativamente ao quadro 69, verificámos que o contributo do modelo 1 não é significativo ($F=1.701$; $p=.134$) para a explicação da variância encontrada para o Fator 2 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, representando 21,3% dessa variância (8,8% se se tiver em conta a correção deste valor representada pelo R^2 ajustado). O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=2,463$; $p=.024$), 34,5% tendo em conta o R^2 e 20,5% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado. O modelo 3 da regressão não é estatisticamente significativo ($F=1,741$; $p=.089$) para a explicação da variância, representando 39,7% dessa variância tendo em conta o R^2 e 16,9% para o valor revisto pelo R^2 ajustado.

No que diz respeito ao quadro 70, salientámos que no modelo 1 a variável *Sexo* assume significado estatístico ($Beta=.339$; $t=2,484$; $p=.017$), enquanto que as restantes encontram-se longe dos valores de significância. No segundo modelo para além da variável *Sexo* que continua com significado estatístico ($Beta=.316$; $t=2,457$; $p=.018$), também a variável *Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)* assume significado estatístico ($Beta=.425$; $t=2,912$; $p=.006$); as restantes variáveis continuam longe dos valores de significância. No modelo 3, as duas variáveis que no modelo 2 apresentavam significado estatístico continuam com significância (*Sexo* - $Beta=.324$; $t=2,041$; $p=.048$; *Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)* - $Beta=.391$; $t=2,349$; $p=.024$) e as restantes variáveis continuam longe dos valores de significância.

Os quadros 71 e 72 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para o Fator 3 (Condições Materiais de Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 71 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 3 (Condições Materiais de Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,088	-,054	,621	,736	,088	,621	,736
2	,096	-,093	,510	,859	,008	,198	,821
3	,161	-,148	,520	,906	,065	,584	,712

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R²

R² ch – valor do R² da mudança

Quadro 72 – Coeficiente de regressão para o Fator 3 (Condições Materiais de Trabalho) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sit_Económica	1,736	,199	1,051	,299
	Idade	-,244	-,089	-,578	,566
	Sexo	-,525	-,057	-,387	,700
	Sat_amigos	,555	,085	,487	,629
	Est_Saúde	,187	,026	,146	,885
	Sat_Casamento	,191	,028	,122	,903
	Sat_Vida_Afect	-,018	-,003	-,011	,991
2	Sit_Económica	1,983	,227	1,080	,286
	Idade	-,280	-,102	-,642	,524
	Sexo	-,483	-,052	-,347	,731
	Sat_amigos	,481	,073	,393	,696
	Est_Saúde	,221	,030	,166	,869
	Sat_Casamento	,086	,013	,054	,957
	Sat_Vida_Afect	,031	,004	,018	,985
	ESCA	-,079	-,103	-,615	,542
	IMRI	-,013	-,030	-,162	,872
3	Sit_Económica	1,410	,162	,686	,497
	Idade	-,406	-,148	-,869	,390
	Sexo	,508	,055	,293	,771
	Sat_amigos	,129	,020	,089	,930
	Est_Saúde	-,016	-,002	-,011	,991
	Sat_Casamento	-,113	-,017	-,065	,948
	Sat_Vida_Afect	-,687	-,100	-,342	,735
	ESCA	-,151	-,198	-1,036	,307
	IMRI	-,064	-,144	-,669	,507
	ROS	,042	,062	,387	,701
	PANAS_Afect_Pos	-,005	-,005	-,030	,976
	PANAS_Afec_Neg	,094	,137	,737	,466
	LOT-R	,141	,124	,609	,546
	SWLS	,311	,275	1,068	,292

Da observação do quadro 71, destacámos o facto de nenhum dos modelos testados explicar de forma significativa a variância da variável dependente em estudo.

Além disso, nenhuma das variáveis consideradas em qualquer dos modelos é estatisticamente significativa, como podemos verificar no quadro 72.

Os quadros 73 e 74 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para o Fator 4 (Relação com os Colegas) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 73 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 4 (Relação com os Colegas) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,366	,262	3,542	,004	,366	3,542	,004
2	,432	,307	3,462	,003	,066	2,385	,105
3	,519	,332	2,773	,007	,087	1,303	,285

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R²

R² ch – valor do R² da mudança

Quadro 74 – Coeficiente de regressão para o Fator 4 (Relação com os Colegas) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sit_Económica	-3,809	-,280	-1,674	,101
	Idade	,971	,225	1,696	,097
	Sexo	1,892	,130	1,031	,308
	Sat_amigos	3,850	,373	2,478	,017
	Est_Saúde	2,612	,230	1,521	,136
	Sat_Casamento	,007	,001	,003	,998
	Sat_Vida_Afect	2,295	,207	1,046	,301

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 74)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p	
2	Sit_Económica	-1,719	-,126	-,705	,485	
	Idade	,776	,180	1,371	,178	
	Sexo	2,538	,175	1,406	,167	
	Sat_amigos	2,700	,261	1,687	,099	
	Est_Saúde	1,846	,162	1,083	,285	
	Sat_Casamento	-,539	-,050	-,261	,795	
	Sat_Vida_Afect	2,331	,210	1,094	,280	
	ESCA	-,114	-,097	-,705	,485	
	IMRI	-,224	-,325	-2,158	,037	
3	Sit_Económica	-,937	-,069	-,358	,722	
	Idade	,756	,176	1,315	,197	
	Sexo	2,905	,200	1,366	,181	
	Sat_amigos	2,387	,231	1,315	,197	
	Est_Saúde	,916	,081	,518	,607	
	Sat_Casamento	-,574	-,053	-,267	,791	
	Sat_Vida_Afect	,000	,000	,000	1,000	
	ESCA	-,276	-,234	-1,541	,132	
		IMRI	-,251	-,365	-2,135	,040
		ROS	,000	,000	,001	,999
		PANAS_Afect_Pos	,072	,051	,357	,723
		PANAS_Afec_Neg	-,066	-,061	-,423	,675
		LOT-R	,512	,284	1,831	,075
	SWLS	,276	,157	,782	,439	

Relativamente ao quadro 73, verificámos que o contributo do modelo 1 é estatisticamente significativo ($F=3,542$; $p=.004$) para a explicação da variância encontrada para o Fator 4 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente, representando 36,6% dessa variância (26,2% se se tiver em conta a correção deste valor representada pelo R^2 ajustado). O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=3,462$; $p=.003$), 43,2% tendo em conta o R^2 e 30,7% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado. O modelo 3 da regressão também é estatisticamente significativo ($F=2,773$; $p=.007$) para a explicação da variância, representando 51,9% dessa variância tendo em conta o R^2 e 33,2% para o valor revisto pelo R^2 ajustado.

No que diz respeito ao quadro 74, salientámos que no modelo 1 a variável *Satisfação com os amigos* (*Sat_amigos*) assume significado estatístico ($Beta=.373$; $t=2,478$; $p=.017$), enquanto que as restantes não apresentam significado estatístico. No segundo modelo a variável *Satisfação com os amigos* (*Sat_amigos*) perde significado estatístico, mas a variável *Inventário de Medos*

Relativos à *Indisciplina* assume significado estatístico (Beta=-.325; t=-2,158; p=.037); as restantes variáveis continuam estatisticamente sem significado. No modelo 3, a variável *Inventário de Medos Relativos à Indisciplina* continua com significado estatístico (Beta=-.365; t=-2,135; p=.040) e as restantes variáveis continuam sem significado estatístico.

Os quadros 75 e 76 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para o Fator 5 (Relação com os Órgãos de Gestão) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 75 – Sumário da regressão hierárquica para o Fator 5 (Relação com os Órgãos de Gestão) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,193	,068	1,538	,179	,193	1,538	,179
2	,203	,036	1,215	,311	,010	,262	,771
3	,292	,031	1,119	,374	,089	,957	,456

Legenda:

F (Eqn) - valor do F relativo a R²

R² ch - valor do R² da mudança

Quadro 76 – Coeficiente de regressão para o Fator 5 (Relação com os Órgãos de Gestão) da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Sit_Económica	,586	,061	,344	,732
	Idade	,763	,254	1,751	,087
	Sexo	2,389	,235	1,711	,094
	Sat_amigos	1,292	,180	1,099	,278
	Est_Saúde	,398	,050	,301	,765
	Sat_Casamento	-,178	-,024	-,110	,913
	Sat_Vida_Afect	,738	,098	,437	,664

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 76)

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
2	Sit_Económica	,481	,050	,255	,800
	Idade	,790	,263	1,759	,086
	Sexo	2,391	,236	1,698	,103
	Sat_amigos	1,276	,178	1,015	,316
	Est_Saúde	,292	,037	,213	,832
	Sat_Casamento	-,097	-,013	-,059	,954
	Sat_Vida_Afect	,681	,091	,397	,693
	ESCA	,080	,095	,604	,549
IMRI	-,007	-,013	-,078	,938	
3	Sit_Económica	,060	,006	,029	,977
	Idade	,710	,236	1,511	,139
	Sexo	3,748	,369	2,146	,038
	Sat_amigos	,370	,051	,254	,801
	Est_Saúde	,126	,016	,086	,932
	Sat_Casamento	-,693	-,094	-,398	,693
	Sat_Vida_Afect	-,032	-,004	-,016	,987
	ESCA	-,040	-,048	-,273	,786
	IMRI	-,056	-,116	-,584	,563
	ROS	,018	,024	,163	,872
	PANAS_Afect_Pos	,148	,150	,907	,370
	PANAS_Afec_Neg	,031	,041	,242	,810
	LOT-R	,106	,085	,454	,652
SWLS	,427	,345	1,458	,153	

Da observação do quadro 75, destacámos o facto de nenhum dos modelos testados explicar de forma significativa a variância da variável dependente em estudo.

Os resultados do quadro 76 confirmam o que seria de esperar, todas as variáveis não apresentam significado estatístico, à exceção da variável *Sexo*, no modelo 3 que apresenta um valor estatisticamente significativo (Beta=.369; t=2,146; p=.038).

Os quadros 77 e 78 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para a Escala de Satisfação com os Comportamentos dos Alunos (ESCA) segundo variáveis sóciodemográficas e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 77 – Sumário da regressão hierárquica para a Escala de Satisfação com os Comportamentos dos Alunos (ESCA) segundo variáveis sócio-demográficas

Modelo	R ²	R ² ajustado	F (Eqn)	SigF	R ² ch	F ch	Sig F ch
1	,163	,154	17,326	,000	,163	17,326	,000
2	,211	,164	4,543	,001	,048	1,290	,280
3	,288	,198	3,228	,002	,077	1,721	,139

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R²

R² ch – valor do R² da mudança

Quadro 78 – Coeficiente de regressão para a Escala de Satisfação com os Comportamentos dos Alunos (ESCA) segundo variáveis sócio-demográficas

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	Realiz_Prof	-5,116	-,404	-4,162	,000
2	Realiz_Prof	-4,987	-,393	-4,049	,000
	Sexo	,050	,004	,040	,968
	Idade	-,754	-,251	-,992	,324
	Anos Serviço	1,481	,511	1,938	,056
	Vínculo	1,842	,276	1,710	,091
3	Realiz_Prof	-5,065	-,400	-4,104	,000
	Sexo	,504	,040	,378	,706
	Idade	-1,032	-,344	-1,354	,180
	Anos Serviço	1,615	,557	2,139	,035
	Vínculo	2,316	,348	2,130	,036
	Leciona 3º Ciclo	,995	,076	,707	,482
	Leciona Secund.	-1,088	-,076	-,760	,450
	Leciona Profis.	1,191	,099	,976	,332
	Leciona CEF	3,451	,163	1,570	,120
Leciona EFA	2,005	,138	1,373	,174	

Relativamente ao quadro 77, verificámos que o contributo do modelo 1 é estatisticamente significativo (F=17,326; p=.000) para a explicação da variância encontrada para a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos, representando 16,3% dessa variância (15,4% se se tiver em conta a correção deste valor representada pelo R² ajustado). O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa (F=4,543; p=.001), 21,1% tendo em conta o R² e 16,4% considerando o valor revisto pelo R² ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas (R²ch=.048; Fch=1,290; p=.280). O modelo 3 da regressão também é estatisticamente

significativo ($F=3,228$; $p=.002$) para a explicação da variância, representando 28,8% dessa variância tendo em conta o R^2 e 19,8% para o valor revisto pelo R^2 ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas ($R^2_{ch}=.077$; $F_{ch}=1,721$; $p=.139$).

No que diz respeito ao quadro 78, salientámos que no modelo 1 a variável *Realização Profissional (Realiz_prof)* assume significado estatístico ($Beta=-.404$; $t=-4,162$; $p=.000$). No segundo modelo a variável *Realização Profissional (Realiz_prof)* mantém significado estatístico ($Beta=-.393$; $t=-4,049$; $p=.000$); as restantes variáveis são estatisticamente sem significado. No modelo 3, a variável *Realização Profissional (Realiz_prof)* continua estatisticamente significativa ($Beta=-.400$; $t=-4,104$; $p=.000$) e surgem as variáveis *Anos de Serviço* e *Vínculo* com significado estatístico ($Beta=.557$; $t=2,139$; $p=.035$ e $Beta=.348$; $t=2,130$; $p=.036$, respetivamente); as restantes variáveis continuam sem significado estatístico.

Os quadros 79 e 80 apresentam, respetivamente, o sumário da regressão hierárquica para a Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) segundo totais das várias escalas e subescalas utilizadas e o correspondente coeficiente de regressão.

Quadro 79 – Sumário da regressão hierárquica para a Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) segundo totais das várias escalas e subescalas utilizadas

Modelo	R^2	R^2 ajustado	F (Eqn)	SigF	R^2 ch	F ch	Sig F ch
1	,129	,117	10,958	,001	,129	10,958	,001
2	,286	,213	3,892	,001	,157	2,493	,031
3	,423	,267	2,706	,003	,137	1,559	,149

Legenda:

F (Eqn) – valor do F relativo a R^2

R^2 ch – valor do R^2 da mudança

Quadro 80 – Coeficiente de regressão para a Escala de Inventários de Medos Relativos à Indisciplina (IMRI) segundo totais das várias escalas e subescalas utilizadas

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	p
1	ESCA	-,695	-,359	-3,310	,001
2	ESCA	-,909	-,470	-3,588	,001
	TJSQ_F1	,007	,006	,041	,967
	TJSQ_F2	,260	,248	2,117	,038
	TJSQ_F3	,296	,135	1,009	,316
	TJSQ_F4	-,450	-,269	-1,730	,088
	TJSQ_F5	-,247	-,108	-,695	,489
	SWLS	,550	,209	1,757	,083
3	ESCA	-,759	-,392	-2,761	,008
	TJSQ_F1	,145	,129	,781	,438
	TJSQ_F2	,129	,124	,971	,336
	TJSQ_F3	,227	,104	,694	,490
	TJSQ_F4	-,167	-,100	-,528	,599
	TJSQ_F5	-,166	-,072	-,447	,657
	SWLS	,583	,222	1,735	,088
	PANAS_Afec_Pos	-,313	-,145	-1,036	,304
	PANAS_Afec_Neg	,302	,172	1,491	,141
	BFI_D1	-,135	-,059	-,395	,694
	BFI_D2	-,343	-,124	-,879	,383
	BFI_D3	-,357	-,158	-1,138	,260
	BFI_D4	,418	,168	1,169	,247
	BFI_D5	,223	,113	,810	,421
	LOT-R	,201	,072	,472	,638
ROS	,111	,072	,627	,533	

Relativamente ao quadro 79, verificámos que o contributo do modelo 1 é estatisticamente significativo ($F=10,958$; $p=.001$) para a explicação da variância encontrada para a Escala de Inventário de Medos Relativos à Indisciplina, representando 12,9% dessa variância (11,7% se se tiver em conta a correção deste valor representada pelo R^2 ajustado). O modelo 2 apresenta uma explicação da variância estatisticamente significativa ($F=3,892$; $p=.001$), 28,6% tendo em conta o R^2 e 21,3% considerando o valor revisto pelo R^2 ajustado. O modelo 3 da regressão também é estatisticamente significativo ($F=2,706$; $p=.003$) para a explicação da variância, representando 42,3% dessa variância tendo em conta o R^2 e 26,7% para o valor revisto pelo R^2 ajustado; no entanto, as novas variáveis não são estatisticamente significativas ($R^2_{ch}=.137$; $F_{ch}=1,559$; $p=.149$).

No que diz respeito ao quadro 80, salientámos que no modelo 1 a variável *Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)* assume significado estatístico (Beta=-.359; t=-3,310; p=.001). No segundo modelo a variável *Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)* mantém significado estatístico (Beta=-.470; t=-3,588; p=.001) e surge a variável *Fator 2 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F2)* estatisticamente significativa (Beta=,248; t=2,177; p=.038); as restantes variáveis são estatisticamente sem significado. No modelo 3, a variável *Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)* continua com significado estatístico (Beta=-.392; t=-2,761; p=.008) e a variável *Fator 2 da Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ_F2)* perde o seu significado estatístico.

4. Discussão dos Resultados

O objetivo principal que norteou a nossa investigação foi a análise da influência da indisciplina na satisfação profissional e bem-estar docente trazendo dessa forma um novo contributo às investigações até então realizadas no domínio da satisfação profissional e do bem-estar subjetivo.

Tendo em conta que um dos procedimentos das investigações passa pela apreciação do funcionamento dos instrumentos relativamente à amostra utilizada, podemos referir que na generalidade os instrumentos de medida aplicados no nosso estudo revelaram uma boa consistência interna, tendo, quase sempre, o *alpha* de *Cronbach* sido superior a .800 (quadros 22 a 38).

Um dos objetivos a que nos propusemos foi averiguar se existiam diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função do sexo (quadro 39).

O estudo por nós efetuado revelou que só existem diferenças nas respostas referentes à afetividade negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS). Os docentes do sexo feminino apresentaram índices de afetividade negativa superiores aos docentes do sexo masculino.

Nos fatores da satisfação profissional medidos pela Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente (TJSQ) os resultados obtidos revelaram não existirem diferenças significativas em relação ao sexo, o mesmo se passando nas dimensões Satisfação com o Comportamento dos Alunos e Inventário de Medos Relativos à Indisciplina. Nos fatores do bem-estar subjetivo, e como referido anteriormente só a afetividade negativa apresenta resultados significativos, pelo que a afetividade positiva e a satisfação com a vida não revelam diferenças significativas ao nível do sexo. Nas outras dimensões (personalidade, otimismo

e autoestima) também não se verificam diferenças significativas em função do sexo.

Destacámos aqui que os nossos resultados obtidos para a satisfação profissional e os seus fatores vão de encontro a várias investigações já realizadas no âmbito da satisfação profissional e já referidas na nossa fundamentação teórica. Porém Seco (2000) no seu estudo refere que os professores se mostram menos satisfeitos do que as professoras no domínio do fator 1 (natureza do próprio trabalho).

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa primeira hipótese apenas se confirma para a afetividade negativa da Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS), que se enquadra nos fatores da dimensão do bem-estar subjetivo.

Outro objetivo da nossa investigação foi verificar se existem diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função do tempo de serviço (quadros 40 a 57).

Da análise dos resultados obtidos verificámos que o tempo de serviço não influi nas várias dimensões consideradas, uma vez que em nenhuma delas os testes diferenciais efetuados revelaram diferenças significativas em função deste fator.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa segunda hipótese não se confirma.

Propusemos, ainda, o objetivo de verificar se existem diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função do vínculo profissional (quadro 58).

Da análise dos resultados obtidos, e à semelhança do sucedido para o tempo de serviço, verificámos que o vínculo profissional não influi nas várias dimensões consideradas, uma vez que em nenhuma delas os testes diferenciais efetuados revelaram diferenças significativas em função deste fator.

Assim, e do mesmo modo, podemos afirmar que a nossa terceira hipótese não se confirma.

Finalmente, e ainda dentro dos estudos diferenciais, definimos o objetivo de verificar se existem diferenças significativas nas dimensões de bem-estar subjetivo, satisfação profissional, satisfação com o comportamento dos alunos, medos relativos à indisciplina, personalidade, otimismo e autoestima em função da realização profissional (quadro 59).

Da análise dos resultados obtidos, e em relação à dimensão bem-estar subjetivo, verificámos que na afetividade negativa medida pela Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) não se encontraram diferenças significativas em função da realização profissional; já em relação à afetividade positiva, medida pela mesma escala, os resultados são bastante significativos, uma vez que os professores que revelam estar realizados profissionalmente apresentam índices de afetividade positiva maiores. Ainda, na mesma dimensão, a Escala de Satisfação com a Vida, revela que os docentes que revelam estar realizados profissionalmente também estão satisfeitos com a vida.

No que se refere à dimensão satisfação profissional, os dados obtidos revelam que o fator 2 (recompensas pessoais) e o fator 3 (condições materiais do trabalho) não variam em função da realização profissional. Já os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 4 (relações com os colegas) e 5 (relações com os órgãos de gestão) variam em função da realização profissional. Apesar de haver dois fatores não significativos, quando temos em consideração a escala no seu total os resultados são bastante significativos ($p=.000$).

Nas dimensões relacionadas com a indisciplina verificámos que a escala de satisfação com o comportamento dos alunos apresenta resultados bastante significativos ($p=.000$), enquanto que os resultados obtidos no inventário de

medos relativos à indisciplina revelam que não variam em função da realização profissional.

Ainda, da análise dos resultados obtidos, verificámos que a realização profissional não influi nas dimensões personalidade, otimismo e autoestima, uma vez que em nenhuma delas os testes diferenciais efetuados revelaram diferenças significativas em função deste fator.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa quarta hipótese se confirma para a dimensão do bem-estar subjetivo, à exceção do que se refere à afetividade negativa, para a dimensão satisfação profissional na sua totalidade e para os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 4 (relação com os colegas) e 5 (relação com os órgãos de gestão) e para a dimensão satisfação com o comportamento dos alunos.

Para completar a nossa investigação, elaborámos e testámos vários modelos explicativos para a variância encontrada nas dimensões em estudo.

Depois de elaborada a matriz de correlações (quadro 60) entre as diversas escalas e subescalas utilizadas apurámos que os fatores do bem-estar subjetivo (afetividade positiva, afetividade negativa e satisfação com a vida) revelam na sua globalidade uma boa correlação com os fatores 1 (natureza do próprio trabalho) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da dimensão satisfação profissional, com a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade e com a dimensão de otimismo. Podemos ainda afirmar que para a afetividade positiva contribuem positivamente e de modo significativo, a satisfação com a vida, os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 3 (condições materiais do trabalho), 4 (relação com os colegas) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da satisfação profissional, a escala de satisfação com o comportamento dos alunos, as dimensões 1 (extroversão), 3 (conscienciosidade) e 5 (abertura para o novo) da personalidade e a dimensão de otimismo; o inventário de medos relativos à indisciplina e a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade correlacionam-se negativamente e de modo significativo com a afetividade positiva, isto é,

variam em sentido inverso. Para a afetividade negativa verificámos que contribuem positivamente e de modo significativo com o inventário de medos relativos à indisciplina e a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade e contribuem negativamente e de modo significativo os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 4 (relação com os colegas) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da satisfação profissional e a dimensão de otimismo. Para a componente cognitiva do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) contribuem positivamente e de modo significativo a afetividade positiva, os fatores 2 (recompensas pessoais), 3 (condições materiais do trabalho) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da satisfação profissional, a escala de satisfação com o comportamento dos alunos, e a dimensão de otimismo; negativamente e de modo significativo contribuem o fator 1 (natureza do próprio trabalho) da satisfação profissional e dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade.

Constatámos, da análise feita, que a dimensão de bem-estar subjetivo se relaciona parcialmente com a dimensão de satisfação profissional, a dimensão escala de satisfação com o comportamento dos alunos, a dimensão de inventário de medos relativos à indisciplina, a dimensão de personalidade e plenamente com a dimensão de otimismo.

Ainda, em relação à análise da matriz de correlações, e no que se refere à dimensão de satisfação profissional, para o fator 1 (natureza do próprio trabalho) contribui positivamente e de modo significativo para os outros fatores da satisfação profissional, para a afetividade positiva, para a escala de satisfação com o comportamento dos alunos, para a dimensão 1 (extroversão) da personalidade e para a dimensão de otimismo e contribui negativamente e de modo significativo para a afetividade negativa e a satisfação com a vida da dimensão de bem-estar subjetivo e para a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade. Para o fator 2 (recompensas pessoais) da dimensão satisfação profissional contribuem positivamente e de modo significativo apenas os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 4 (relação com os colegas) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da satisfação profissional e contribuem negativamente e de modo significativo as dimensões 2 (amabilidade) e 3 (conscienciosidade) da

personalidade. Da análise ao fator 3 (condições materiais do trabalho) verificámos que contribuem positivamente e de modo significativo os outros fatores de satisfação profissional, a satisfação com a vida, as dimensões 1 (extroversão) e 2 (amabilidade) da personalidade e a dimensão de otimismo e que nenhuma escala e subescala se correlaciona negativamente e significativamente com este fator. O fator 4 (relação com os colegas) relaciona-se positivamente e de modo significativo com os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 3 (condições materiais do trabalho) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da satisfação profissional, a afetividade positiva, a dimensão 1 (extroversão) da personalidade e a dimensão de otimismo e relaciona-se negativamente e de modo significativo com a afetividade negativa e a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade. Finalmente, para o fator 5 (relação com os órgãos de gestão) contribuem positivamente e de modo significativo a componente afetividade positiva e a componente cognitiva do bem-estar subjetivo, os cinco fatores da dimensão de satisfação profissional, a dimensão 1 (extroversão) da personalidade e a dimensão de otimismo e contribuem negativamente a componente afetividade negativa do bem-estar subjetivo e a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade.

Constatámos, da análise feita, que a dimensão de satisfação profissional se relaciona parcialmente com a dimensão de bem-estar subjetivo, a dimensão escala de satisfação com o comportamento dos alunos, a dimensão de personalidade e a dimensão de otimismo.

Ao analisarmos a matriz de correlações relativamente à dimensão escala de satisfação com o comportamento dos alunos, constatámos que esta se relaciona parcialmente com a dimensão de bem-estar subjetivo (afetividade positiva e satisfação com a vida), com a dimensão satisfação profissional (fatores 1 - natureza do próprio trabalho - e 2 - recompensas pessoais), com a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade e plenamente com a dimensão otimismo. Quando analisámos a dimensão inventário de modos relativos à indisciplina constatámos que esta se relaciona significativamente e positivamente com a afetividade negativa e negativamente com a afetividade

positiva, logo relaciona-se parcialmente com a dimensão de bem-estar subjetivo e, também se relaciona parcialmente com a dimensão de personalidade (negativamente e de modo significativo com a dimensão 1 – extroversão – e 3 – conscienciosidade – e positivamente e de modo significativo com a dimensão 4 – neuroticismo).

No que se refere à dimensão de personalidade, a análise da matriz de correlações, levou-nos à constatação de que a dimensão 1 (extroversão) relaciona-se positivamente e de modo significativo com a afetividade positiva, os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 3 (condições materiais do trabalho) e 5 (relação com o órgão de gestão) da satisfação profissional, com a dimensão 5 (abertura para o novo) da personalidade e com a dimensão de otimismo e relaciona-se negativamente e de modo significativo com o inventário de medos relativos à indisciplina e a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade. Para a dimensão 2 (amabilidade) contribuem positivamente e de modo significativo os fatores 3 (condições materiais de trabalho) e 4 (relação com os colegas) da satisfação profissional, a dimensão 5 (abertura para o novo) da personalidade e a dimensão de otimismo e contribuem negativamente e de modo significativo o fator 2 (recompensas pessoais) da satisfação profissional e a dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade. No que se refere à dimensão 3 (conscienciosidade) verificámos que contribuem positivamente e de modo significativo a afetividade positiva, as dimensões 2 (amabilidade) e 5 (abertura para o novo) da personalidade, a dimensão de otimismo e a dimensão de autoestima e que contribuem negativamente e de modo significativo o fator 2 (recompensas pessoais) da satisfação profissional e o inventário de medos relativos à indisciplina. A dimensão 4 (neuroticismo) da personalidade relaciona-se positivamente e de forma significativa com a afetividade negativa e a dimensão inventário de medos relativos à indisciplina e negativamente e de modo significativo com a afetividade positiva e satisfação com a vida da dimensão de bem-estar subjetivo, os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 4 (relação com os colegas) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da satisfação profissional, as dimensões 1 (extroversão) e 2 (amabilidade) da personalidade e

a dimensão de otimismo. Finalmente para a dimensão 5 (abertura para o novo) contribuem positivamente e de forma significativa a afetividade positiva e as dimensões 1 e 3 da personalidade, a dimensão de otimismo e a dimensão de autoestima e que nenhuma escala e subescala se correlaciona negativamente e significativamente com esta dimensão da personalidade.

Constatámos, da análise feita, que a dimensão de personalidade se relaciona parcialmente com a dimensão de bem-estar subjetivo, a dimensão de satisfação profissional, a dimensão escala de satisfação com o comportamento dos alunos, a dimensão de otimismo e a dimensão de autoestima.

Ao analisarmos a matriz de correlações relativamente à dimensão de otimismo constatamos que a mesma se relaciona plenamente com as componentes afetiva e cognitiva do bem-estar subjetivo, com a dimensão escala de satisfação com o comportamento dos alunos e com a dimensão de autoestima e parcialmente com a satisfação profissional e a dimensão de personalidade. Quando analisámos a dimensão autoestima constatamos que a mesma se relaciona parcialmente com a dimensão de personalidade (positivamente e de modo significativo com a dimensão 3 – conscienciosidade – e 5 – abertura para o novo).

Podemos, com base na análise da nossa matriz de correlações, que os resultados da nossa amostra estão na linha de conclusões normalmente encontradas nos estudos de bem-estar docente e de satisfação profissional.

As regressões hierárquicas que elaborámos permitem-nos fazer algumas considerações no que diz respeito às variáveis dependentes (indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente) através das suas variáveis preditores.

Na primeira regressão hierárquica (quadros 61 e 62) tentámos perceber se as variáveis psicológicas (personalidade, otimismo e autoestima) são melhores preditores da afetividade positiva (componente afetiva do bem-estar subjetivo) do que as variáveis de satisfação profissional e sociodemográficas. Assim,

verificámos que o fator 1 (natureza do próprio trabalho) da satisfação profissional, o inventário de medos relativos à indisciplina, a dimensão 1 (extroversão) da personalidade e a autoestima explicam uma parte significativa da variância, sobretudo a personalidade e autoestima.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa quinta hipótese se confirma, uma vez que as variáveis psicológicas são melhores preditores da afetividade positiva do que as variáveis de satisfação profissional e sóciodemográficas.

Na segunda regressão hierárquica (quadros 63 e 64) tentámos, perceber se estas mesmas variáveis psicológicas (personalidade, otimismo e autoestima) são também melhores preditores da afetividade negativa (componente afetiva do bem-estar subjetivo) do que as variáveis de satisfação profissional e sociodemográficas. Assim, verificámos que o sexo, o fator 1 (natureza do próprio trabalho) da satisfação profissional, a idade e o inventário de medos relativos à indisciplina explicam uma parte significativa da variância, sobretudo o sexo.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa sexta hipótese não se confirma, uma vez que as variáveis sóciodemográficas são melhores preditores da afetividade negativa do que as variáveis de satisfação profissional e do que as variáveis psicológicas.

Na terceira regressão hierárquica (quadros 65 e 66) tentámos perceber se as variáveis psicológicas (personalidade, otimismo e autoestima) são melhores preditores da satisfação com a vida (componente cognitiva do bem-estar subjetivo) do que as variáveis de satisfação profissional e sociodemográficas. Assim, verificámos que os fatores 1 (natureza do próprio trabalho), 4 (relação com os colegas) e 5 (relação com os órgãos de gestão) da satisfação profissional, o sexo, a dimensão 5 (abertura para o novo) da personalidade e o otimismo explicam uma parte significativa da variância, sobretudo os fatores da satisfação profissional.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa sétima hipótese não se confirma, uma vez que as variáveis de satisfação profissional são melhores preditores da satisfação com a vida do que as variáveis psicológicas e sócio-demográficas.

Na quarta regressão hierárquica (quadros 67 e 68) tentámos perceber se as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do fator 1 (natureza do próprio trabalho) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis sócio-demográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima. Assim, verificámos que a satisfação com os amigos e a escala de satisfação com o comportamento dos alunos explicam uma parte significativa da variância, sobretudo as dimensões relativas à indisciplina (satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina).

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa oitava hipótese se confirma, uma vez que as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do fator 1 (natureza do próprio trabalho) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis sócio-demográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

Na quinta regressão hierárquica (quadros 69 e 70) tentámos perceber se as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do fator 2 (recompensas pessoais) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis sócio-demográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima. Assim, verificámos que o sexo e a escala de satisfação com o comportamento dos alunos explicam uma parte significativa da variância, sobretudo as variáveis sócio-demográficas.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa nona hipótese não se confirma, uma vez que as variáveis sócio-demográficas são melhores preditores do fator 2 (recompensas pessoais)

da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

Na sexta regressão hierárquica (quadros 71 e 72) tentámos perceber se as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do fator 3 (condições materiais do trabalho) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis sóciodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima. Assim, verificámos que nenhuma das variáveis estudo explica significativamente a variância, pelo que a nossa décima hipótese não se confirma.

Na sétima regressão hierárquica (quadros 73 e 74) tentámos perceber se as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do fator 4 (relação com os colegas) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis sóciodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima. Assim, verificámos que a satisfação com os amigos e o inventário de medos relativos à indisciplina explicam uma parte significativa da variância, sobretudo as variáveis sóciodemográficas.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa décima primeira hipótese não se confirma, uma vez que as variáveis sóciodemográficas são melhores preditores do fator 4 (relação com os colegas) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

Na oitava regressão hierárquica (quadros 75 e 76) tentámos perceber se as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina são melhores preditores do fator 5 (relação com os órgãos de gestão) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis sóciodemográficas, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima. Assim,

verificámos que apenas o sexo explica uma parte significativa da variância, ou seja, as variáveis sócio-demográficas.

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa décima segunda hipótese não se confirma, uma vez que as variáveis sócio-demográficas são melhores preditores do fator 5 (relação com os órgãos de gestão) da Escala de Satisfação Profissional do que as variáveis de satisfação com o comportamento e de medos relativos à indisciplina, de bem-estar subjetivo, otimismo e autoestima.

Na nona regressão hierárquica (quadros 77 e 78) tentámos perceber se as variáveis de satisfação (profissional e com a vida) são melhores preditores da satisfação com o comportamento dos alunos do que as variáveis de afetividade positiva e negativa, de personalidade, otimismo e autoestima. Assim, verificámos que o inventário de medos relativos à indisciplina, os fatores 1 (natureza do próprio trabalho) e 4 (relação com os colegas) da satisfação profissional e o otimismo explicam uma parte significativa da variância, sobretudo os fatores da satisfação (profissional e com a vida).

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa décima terceira hipótese se confirma, uma vez que as variáveis de satisfação (profissional e com a vida) são melhores preditores da satisfação com o comportamento dos alunos do que as variáveis de afetividade positiva e negativa, de personalidade, otimismo e autoestima.

Na décima regressão hierárquica (quadros 79 e 80) tentámos perceber se as variáveis de satisfação (profissional e com a vida) são melhores preditores dos medos relativos à indisciplina do que as variáveis de afetividade positiva e negativa, de personalidade, otimismo e autoestima. Assim, verificámos que a escala de satisfação com o comportamento dos alunos e o fator 2 (recompensas pessoais) da satisfação profissional explicam uma parte significativa da variância, sobretudo os fatores da satisfação (profissional e com a vida).

Assim, tendo em conta os resultados descritos, podemos afirmar que a nossa décima quarta hipótese se confirma, uma vez que as variáveis de satisfação (profissional e com a vida) são melhores preditores dos medos relativos à indisciplina do que as variáveis de afetividade positiva e negativa, de personalidade, otimismo e autoestima.

Conclusão

Alicerçámos a nossa investigação em duas partes distintas e complementares: a primeira parte composta pela fundamentação teórica e a segunda parte contemplando a investigação empírica.

A fundamentação teórica encontra-se organizada em três capítulos, no capítulo I abordámos a indisciplina, no capítulo II a satisfação profissional e no capítulo III o bem-estar docente. Em todos eles tentámos transmitir algumas das teorias mais pertinentes para o estudo destas variáveis e, sempre que possível, fornecer algumas das conclusões das investigações nacionais e internacionais nestes campos.

A segunda parte do nosso trabalho foi dedicada à investigação empírica e foi dividida em dois capítulos. Assim, no capítulo IV explicámos o modo como concebemos e desenvolvemos a nossa investigação, apresentando os problemas e objetivos, bem como a metodologia a seguir. No capítulo V, apresentámos os resultados obtidos no nosso estudo e da análise estatística que efetuámos, refletimos sobre os resultados obtidos, considerando as hipóteses apresentadas e o enquadramento teórico feito na primeira parte.

Da revisão bibliográfica efetuada, e de acordo com a generalidade dos especialistas, pode definir-se satisfação profissional docente como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, influenciados por fatores extrínsecos e intrínsecos, e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade perante a mesma. Ao invés, quando tal não se verifica, influenciada do mesmo modo por fatores externos e internos, então está-se perante a insatisfação profissional docente (Alves, 1991). Quer uma quer outra têm repercussões ao nível bem-estar/mal-estar subjetivo.

De forma ampla, pode-se dizer que o bem-estar subjetivo foca como as pessoas avaliam suas vidas, ou mais especificamente, este constructo diz respeito a como as pessoas experienciam suas vidas positivamente e a avaliam subjetivamente a sua qualidade de vida (Diener, 1999). O bem-estar subjetivo é uma atitude e como tal possui dois componentes básicos: afetividade e

cognição. A componente cognitiva refere-se aos aspetos racionais e intelectuais e está relacionada com a satisfação com a vida, enquanto que a componente afetiva envolve os componentes emocionais: a afetividade positiva e a afetividade negativa.

O professor, ao longo do tempo, tem sido considerado como um pólo extremamente sensível às inconstâncias dos alunos. Se por um lado tem motivos para se sentir satisfeito, principalmente pela construtividade que ajuda a conseguir nos seus alunos, por outro lado tem razões que lhe causam insatisfação originada principalmente por comportamentos desviantes dos mesmos. Por outras palavras, o problema do êxito profissional poderá ser visto como o resultado de uma única determinante – a responsabilização da pessoa do professor, ou como o resultado de várias determinantes conjugadas, desde o comportamento dos alunos, relacionamento com alunos, confronto com as situações educativas, entre outros. Claro que o ponto de vista último, além de viabilizar o caminho para uma satisfação profissional, permite aos professores, depois de vivenciarem os primeiros insucessos e dificuldades, o poder de analisá-los e tentar melhorar, em lugar de se colocarem logo em questão, contribuindo desse modo positivamente para o seu bem-estar (Seco, 2000).

Feita esta contextualização, parece-nos pertinente apresentar algumas considerações a propósito dos resultados obtidos.

Assim, quando analisámos cada uma das dimensões em estudo em função do sexo, verificámos que não existem diferenças significativas a este nível. A única exceção foi referente à componente afetiva do bem-estar subjetivo, mais propriamente em relação à afetividade negativa, na qual as professoras revelaram maiores índices de afetividade negativa do que os professores. Tal diferença, poderá ser explicada pelo facto de que, segundo alguns estudos, as mulheres vivenciarem mais que os homens os estados de alegria e de tristeza. Como atualmente, vive-se um clima de grande instabilidade e insatisfação no corpo docente, os nossos dados vêm corroborar isso ao obtermos resultados significativos ao nível da afetividade negativa o que

vai ter impacto no bem-estar subjetivo dos docentes, principalmente do sexo feminino, que compõem a maior parte do universo português de docentes.

Quando analisámos cada uma das dimensões em estudo em função do tempo de serviço e do vínculo profissional, verificámos que em nenhuma dimensão estes fatores têm influência significativa. Uma vez mais podemos reportar-nos ao clima de grande instabilidade e insatisfação no corpo docente que se vive atualmente, fruto das variadas alterações que se têm verificado nos últimos tempos no sistema educativo, e que afetam todos os professores, independentemente da posição que ocupam na carreira docente, pelo que os nossos dados vêm corroborar isso.

Tentámos, ainda, perceber de que forma a realização profissional influi em cada uma das dimensões em estudo. Da análise efetuada, verificámos que esta está relacionada positivamente e de forma significativa com a componente afetiva da dimensão de bem-estar subjetivo, mais propriamente em relação à afetividade positiva, e com a componente cognitiva da mesma dimensão, com a dimensão da satisfação profissional e com a dimensão de satisfação com o comportamento dos alunos. Ou seja, um professor que refere que se sente realizado profissionalmente (o que na nossa amostra representa cerca de dois terços dos inquiridos) apresenta índices de satisfação ao nível da afetividade positiva, sente-se satisfeito com a vida, com o comportamento dos seus alunos e sente-se satisfeito profissionalmente, principalmente, no que se refere à natureza do próprio trabalho e às relações com os colegas e órgãos de gestão.

Nos estudos preditivos, tentámos perceber quais os melhores preditores para cada uma das dimensões em estudo.

Assim, para a dimensão de bem-estar subjetivo, as variáveis psicológicas (personalidade, otimismo e autoestima) são os melhores preditores da afetividade positiva, as variáveis sociodemográficas são os melhores preditores da afetividade negativa e as variáveis profissionais são os melhores preditores da satisfação com a vida.

Para a dimensão de satisfação profissional, destacam-se as variáveis sóciodemográficas como as que mais influenciam esta dimensão, principalmente, no que se refere aos fatores 2 (recompensas pessoais), 4 (relação com os colegas) e 5 (relação com os órgãos de gestão); para nós, este resultado faz todo o sentido, pois estão subjacentes a cada um destes fatores questões relacionadas com as relações humanas e com a forma como o professor é visto (ou julga ser visto pelos outros), pelo que seria de todo esperar que estas fossem as variáveis que melhor preditsem estes fatores. No que se refere ao fator 1 (natureza do próprio trabalho), as variáveis que mais o influencia são a satisfação com o comportamento do aluno e os medos relativos à indisciplina; para nós, este resultado faz todo o sentido, pois como a principal função do professor se baseia na relação que este estabelece com os seus alunos, quer dentro quer fora do contexto sala de aula, seria de todo esperar que estas fossem as variáveis que melhor preditsem este fator. Quanto ao fator 3 (condições materiais do trabalho) nenhuma variável tida em consideração no nosso estudo a influi significativamente; tal resultado pode estar relacionado com o facto de a escola que serviu de base ao nosso estudo ter sido recentemente intervencionada pela Parque Escolar, e desta forma apresentar muito boas condições materiais de trabalho, daí este resultado não nos surpreender.

Quanto às dimensões satisfação com o comportamento dos alunos e medos relativos à indisciplina verificámos que as variáveis de satisfação (profissional e com a vida) são as que mais influenciam estas dimensões. Tal como referimos para o facto 1 da satisfação profissional, este resultado não nos surpreende pois como a principal função do professor se baseia na relação que este estabelece com os seus alunos, quer dentro quer fora do contexto sala de aula, seria de todo esperar que estas fossem as variáveis que melhor preditsem este fator. Também sabemos a (in)disciplina dos alunos que um professor tem têm um impacto significativo ao nível da sua satisfação profissional e da sua satisfação com a vida, pelo que, e com base nalguns

estudos já realizados, nos atrevemos a dizer que estas variáveis se influenciam reciprocamente.

Voltando à nossa questão inicial, e apresentada na introdução deste estudo, “*Será que a (in)satisfação / bem(mal)-estar que os professores hoje em dia vivem e sentem ainda se deve, principalmente, aos fatores apresentados nos estudos anteriores ou a indisciplina crescente que se tem registado em sala de aula e na Escola ganhou relevância nestas dimensões?*”, podemos agora afirmar, e com base nos resultados obtidos que a indisciplina crescente que se tem registado em sala de aula e na Escola tem relevância ao nível da dimensão de satisfação profissional, principalmente, no que se refere ao fator 1 (natureza do próprio trabalho) e da satisfação com a vida dos professores, componente cognitiva da dimensão de bem-estar subjetivo. À semelhança de outros estudos, no âmbito do bem-estar docente, e ao nível da componente afetiva da dimensão de bem-estar subjetivo são as variáveis psicológicas (afetividade positiva) e as variáveis sócio-demográficas (afetividade negativa) que têm maior relevância. Também, em consonância com outros estudos, e no âmbito da satisfação profissional na atividade docente, e no que se refere aos outros fatores da dimensão de satisfação profissional, são as variáveis sócio-demográficas que ganham maior relevância.

Ao longo do nosso estudo, deparámo-nos com algumas limitações, sendo a primeira a não existência de estudos que abrangessem as três dimensões que serviram de base ao nosso estudo (indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente). Tal limitação, está principalmente relacionada com a parte metodológica, pois não existindo estes estudos sentimos alguma dificuldade em fazer a comparação com os estudos que se focalizam essencialmente na satisfação profissional, no bem-estar docente ou em ambos.

Considerámos, também, como limitação, e à semelhança de Seco (2000), que a utilização de instrumentos autodescritivos (tipo Likert), que já por si

apresentam algumas limitações, nem todos os indivíduos fazem uma mesma interpretação dos pressupostos enunciados, o que pode levantar algumas objeções, no que se refere à interpretação dos resultados obtidos nos estudos.

Outra limitação prende-se com a natureza não experimental deste trabalho e está relacionada com a sua transversalidade, ou seja, a avaliação singular do professor não permite o seu desenvolvimento. Outra questão limitativa, tem a ver com a natureza correlacional do estudo existindo uma dificuldade em estabelecer a conexão entre causas e efeitos.

Uma outra limitação do nosso estudo está relacionada com a dimensão da amostra e o seu método de seleção, o que inviabiliza a sua generalização para o universo dos professores portugueses, o que equivale a afirmar que todas as nossas conclusões são válidas apenas para os indivíduos que compõem a nossa amostra.

Por isso, não podendo ser generalizável, o estudo permite a compreensão dos sentimentos de satisfação e bem-estar docente, associados ao fenómeno da indisciplina, dos professores que lecionaram, no ano letivo 2010/2011, na escola que serviu de base ao nosso estudo. Ainda, assim, acreditámos ter justificado a importância do tema sobre o qual nos debruçámos, bem como tirado ilações que nos permitem obter agora uma perspetiva mais enriquecedora da profissionalidade do professor e ainda potenciar a nossa intervenção na melhoria do Ensino, da Escola e da Educação em geral.

Relativamente a estudos futuros, deixamos a sugestão de se elaborar um estudo de aprofundamento que, dada a importância dos temas em análise, seja mais abrangente, o que proporcionará uma melhor base de conhecimento para a compreensão da relação entre as três dimensões que serviram de base ao nosso estudo (indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente). Também, nestes futuros estudos poderão ser tidos em consideração outros fatores, quer sóciodemográficos quer profissionais, que pela limitação de tempo, não nos foi possível realizar.

De facto, julgámos pertinente introduzirmos uma dimensão temporal, num estudo deste género, em Portugal, de modo a poder aferir a evolução da relação entre estes três construtos (indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente), principalmente, tendo por base as profundas alterações que se têm verificado e continuam a verificar no Sistema Educativo. Por isso, fica aqui a nossa sugestão de se elaborar um estudo longitudinal que abranja a interação entre estas três dimensões, de forma a dar um contributo positivo e uma linha orientadora para as futuras reformas do sistema educativo, pois percebendo o sentir da Escola será mais fácil ir ao encontro das suas reais necessidades.

Uma questão pertinente e a qual gostaríamos mais tarde de investigar, seria sobretudo a realização de um estudo comparativo sobre as questões em investigação, que permitisse comparar e analisar as eventuais alterações/modificações sofridas no que respeita a estas três dimensões, nomeadamente com a entrada em vigor do Novo Estatuto do aluno, o Novo Modelo de Avaliação de Professores, a nova Reorganização Curricular e as novas orientações para a organização do ano letivo e para a constituição de turmas, que tanta contestação têm dado ultimamente e por serem fatores que à data do nosso estudo não existiam.

Com base nisto, sugerimos, então, a realização deste mesmo estudo, com alguma periodicidade de modo a acompanhar melhor a evolução da correlação entre as dimensões de indisciplina, de satisfação profissional e de bem-estar docente ao longo do tempo e com as alterações futuras que se avizinham no Sistema Educativo Português.

Por isso, voltamos a afirmar que o nosso estudo pode ter aplicações, na melhoria do Ensino, da Escola e da Educação em geral, que podem ser potenciadas com a realização de um estudo longitudinal, como referimos anteriormente.

Bibliografia

- Albuquerque, I. & Lima, M. P. (2007). *Personalidade e bem-estar subjetivo: uma abordagem com os projetos pessoais*. Disponível on-line em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0373.pdf> (consultado em 14-04-2011).
- Alcoforado, J. L. M. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado não Publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga; Psiquilírios.
- Alves, F. C. (1991). *A Satisfação /Insatisfação Docente: Contributos para um Estudo da Satisfação-Insatisfação dos Professores Efetivos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança* (texto policopiado). Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves, F. C. (1994). A (In)Satisfação Docente - Estudo de opiniões dos professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVIII, n.º 1, 1994, pp. 29-60. Coimbra: FPCEUC.
- Alves, F. C. (2002). *O problema relacional da profissão docente numa ótica de (in)satisfação – Um olhar crítico pelos anos 70, 80 e 90*. Disponível on-line em www.forma-te.com (consultado em 06-03-2011).

- Alves, F. C. (2006). A Voz dos professores na primeira pessoa. Série Estudos, nº 80, IPB:ESE. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança. Disponível on-line em <http://hdl.handle.net/10198/2570> (consultado em 5-10-2010).
- Alves, V. (2006). *Motivação para a Profissão Docente e Satisfação Profissional: Um Estudo com Professores da Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S. (1991). Indisciplina na sala de aula (algumas variáveis de contexto). In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, I, pp. 133-148. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S. (1998). Pedagogia e atuação disciplinar na aula. In *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 2, pp. 35-55.
- Amado, J. S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola. Suportes Teórico-Práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Arani, A. & Abbasi, P. (2004). Relationship between Secondary Teachers's and School Organizational Climate in Iran and India. In *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19, 2, pp. 37-50.

- Batista, F. M. M. S. F. (2009). *O Otimismo à Luz da Psicologia Positiva*. Seminário de Investigação da Faculdade de Filosofia de Braga: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0179.pdf> (consultado em 25-06-2011).
- Carita, A., Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carochinho, J. A. & Ferreira, M. A. (2003). A Satisfação no Trabalho: Breves Considerações Teóricas sobre Constructo e Estudo Psicométrico da Escala de Satisfação no Trabalho do OSI. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 339-355.
- Carstense, L. (1995). Evidence for a life-span socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, pp. 151-155.
- Cheung, C. & Scherling, S. A. (1999). Job Satisfaction, Work Values, and Sex Differences in Taiwan's Organizations. In *Journal of Psychology*, 133, 5, pp. 563-575.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração: Teoria, Administração e Prática*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Makron Books.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)Satisfação Docente. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, pp. 29-60.

- Cruz, M. B., Dias, A., Formosinho, J., Ruivo, J., Pereira, J. & Tavares, J. (1988). Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. A Situação do Professor em Portugal. In *Análise Social*, 3ª Série, XXIV, pp. 1197-1293. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Dias, I. M. (2003). *A (In)Satisfação Docente no Ciclo de Vida Profissional: Estudo Empírico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Diener, E., Emmons, R, Larsen, R. & Griffins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, pp. 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 2, pp. 276-302.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- Ernesto, F. (2008). *Stress e Bem-Estar na Profissão Docente: Estudo Longitudinal de Acordo com o Modelo de Karasek*. Tese de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Espírito Santo, J. (1994). *Relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do 7º e 9º anos de escolaridade*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Esteve, J. M. (1989). *El Malestar Docente*. 2ª Edição. Barcelona: Editorial Laia.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças Sociais e a Função Docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*, pp. 93-125. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, 3ª Edição. Porto: Porto Editora .
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Ferrando, P. J., Chico, E. & Tous, J. M. (2002). Propiedades Psicométricas del Test de Optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14, 3, pp. 673-660.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (2001), *Manual da Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5, 3, pp. 23-48. Braga: CIEd-UM.
- Francès, R. (1984). *Satisfação no Trabalho e no Emprego*. Porto: Rés Editora.

- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., Matos, M. G., Leal, I., Ferreira, A. (2009). Otimismo em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação do LOT-R. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 22, 3, pp. 439-446. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18813652015> (consultado em 25-06-2011).
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além da Teorias de Reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gorton, R. A. (1982). Teacher Job Satisfaction. In H. E. In Mitzel (Ed), *Encyclopedia of Educational Research*, IV, pp. 1903-1908. New York: The Free Press.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hayes, D. (2004). Recruitment and Retention: Insights into the Motivation of Primary Trainee Teachers in England. In *Research in Education*, 71, pp. 37-50.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

- Jesus, S. N. (2001). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos alunos?* Lisboa: Asa Editores.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-Estar docente: Perspetivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Marques Pinto & A. Lopes da Silva (Eds.). *Stress e Bem-Estar*, pp. 167-184. Lisboa: Climepsi Editores.
- John, O. P., Donahue, E. M. & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory – Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., Nauman, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement and conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press, pp 114-158.
- Lester, P. E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1, pp. 223-233.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M. Dunnet (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Behaviour*, pp 1297-1343. New York: Rand McNally.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, Problemas de Comportamento e Problemas de Aprendizagem no ensino Básico. In *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 2, pp. 57-81.

- Magalhães, O. (1992). *Verso e Reverso: Os Alunos, os Professores e a Indisciplina*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística: Com Utilização do SPSS*. 3ª Ed. Lisboa: Sílabo.
- McCrae, R. & John, O. P. (1992). An Introduction to the Five-factor Model and its Application. *Journal of Personality*, 60, 2, pp. 175-206.
- Meyers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6, pp. 10-19.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, J. (2002). (In)disciplina na sala de aulas: perspetiva de alunos e de professores. In *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 69-99.
- Oppenheim, A. N. (1979). *Questionnaire design and attitude measurement*. Grã-Bretanha: Morrison & Gibb.
- Neto, F., Barros, J. H. & Barros, A. (1990). Satisfação com a Vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, e L. Marques (Eds), *Ação Educativa: Análise Psicossocial*. Leiria: ESEL/ APPORT, pp. 105-107.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 2, pp. 164-172.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. 5ª Ed. Lisboa: Sílabo.

- Pocinho, M. & Figueiredo, J. P. (n.d.). *SPSS: Uma Ferramenta para Análise de Dados*. Disponível em http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/manual_SPSS.pdf (consultado em 12-02-2011)
- Porter, L. W. & Steers, R. M. (1973). Organizational, Work and Personal Factors in Employee Turnover and Absenteeism. In *Psychological Bulletin*, 80, 2, pp. 151-176.
- Rego, I., Caldeira, S. (1998). Perspetivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. Um estudo exploratório. In *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 83-107.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behaviour: Concepts, Controversies, Applications*. 7ª Ed. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Ramos, S. (2004). (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. In *Interações*, 6, pp. 87-130. Disponível em <http://interacoes.ismt.com/index.php/revista/article/viewFile/103/107> (consultado em 12-11-2010)
- Rosenberg, M. J. (1965). *Society and Adolescent Self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina: Um Signo Geracional. In B. Macedo (Ed.), *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, B. (1999). *A gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina. O contributo da formação inicial*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Santos, F. P. (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento e Desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, P. J. (2008). Validação da Rosenberg Self-esteem Scale numa Amostra de Estudantes do Ensino Superior. In Ana Paula Noronha, Carla Machado, Leandro Almeida, Miguel Gonçalves, Sara Martins & Vera Martins (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 13, Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 1063-.078.
- Seco, G. (2000). *A Satisfação na Atividade Docente*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.
- Sequeira, J. M. F. (2009). *Mal-Estar e Insatisfação Profissional na Atividade Docente (estudo realizado com professores do segundo e terceiro ciclos do ensino básico das escolas de Coimbra)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, C., Nossa, P. & Silvério, J. (2000). *Incidentes Críticos na Sala de Aula. Análise Comportamental Aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Simões, A. (1992). Ulterior Validação de uma Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, pp. 387-404.
- Simões, A. (1993). São os Homens mais Agressivos que as Mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXVII, pp. 387-404.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P. & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjetivo: Estado Atual dos Conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4, 2, pp. 243-279.
- Taylor, F. W. (1976). *The Principles of Scientific management*. New York: Norton.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H., Fernandes, L., Antunes, J., Guerra, T. M. & Roque, P. (2003). Os Medos dos Professores: Elaboração de uma Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores. In *Atas do VII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha. Disponível em http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/textos/Texto21.pdf (consultado em 25-06-2011)
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 1063-1070.

- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S. & Soliman, I. K. (1991). School Staffing and the Quality of Education: Teacher adjustment and Satusfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1, pp. 63-67.
- Watson, D. & Walker, L. M. (1996). The Long-term Stability and Predictive Validity of Trait Measures of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 567-577.
- Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.

ANEXOS



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional

Exmo. Sr. Diretor
Prof. José Possante
Escola Secundária Jácome Ratton
Avenida D. Maria II
2300 Tomar

Tomar, 25 de março de 2011

Assunto: Pedido de colaboração na elaboração da tese de mestrado

Venho por este meio solicitar a colaboração no âmbito de uma investigação que estou a desenvolver e que visa a elaboração de uma tese de mestrado, cujo tema geral é **Indisciplina, Satisfação Profissional e Bem-estar Docente** e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para fins científicos.

Como compreenderá os dados que pretendo recolher revestem-se da máxima importância para a elaboração do meu trabalho e penso que a análise dos resultados obtidos poderá contribuir para uma maior compreensão da realidade da instituição que V^a Ex.^a dirige, podendo ser, eventualmente, utilizada na melhoria da mesma.

Assim sendo, peço que me autorize a distribuir um inquérito constituído por nove questionários a todos os professores da escola, bem como a sua posterior recolha.

Todo o tratamento será feito de forma completamente sigilosa e anónima, assegurando-se, portanto toda a confidencialidade.

E porque só com a sua autorização e a respetiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grato pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos,

(António José da Silveira Catana Valério)



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional

Caro(a) colega

O questionário para o qual peço a sua colaboração integra-se num estudo que estou a desenvolver e que visa a elaboração de uma tese de mestrado, cujo tema geral é **Indisciplina, Satisfação Profissional e Bem-estar Docente** e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para fins científicos.

Para todas as respostas garanto **a total confidencialidade e anonimato**.

Solicito que verifique se respondeu a todas as questões colocadas, condição essencial para o questionário ser considerado. Se se enganar, anule a resposta onde cometeu o erro e responda novamente.

Agradeço que responda aos questionários até ao dia 26 de abril (no máximo) e que após o seu preenchimento os volte a colocar no envelope, que deve fechar e colar, e o deixe na Direção, numa caixa aí colocada para o efeito.

E porque só com a sua colaboração este estudo será possível, fico grato pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos,

António Valério

6) Até que ponto se sente satisfeito(a) com os seus amigos?

Muito Bastante Assim, assim Pouco Nada

7) Até que ponto se sente satisfeito(a) com a sua vida afetiva?

Muito Bastante Assim, assim Pouco Nada

8) Até que ponto se sente satisfeito(a) com o seu casamento?

(no caso de estar casado(a) ou viver maritalmente com outra pessoa)

Muito Bastante Assim, assim Pouco Nada

9) Como caracteriza o seu estado de saúde?

Muito boa Boa Razoável Má Muito má

10) Como caracteriza a sua situação económica?

Muito boa Boa Razoável Má Muito má

Situação Profissional

1) Anos de Serviço

(até 31 de agosto de 2010)

< 5 anos 6-10 anos 11-15 anos
16-20 anos 21-25 anos 26-30 anos
> 30 anos

2) Níveis de ensino que leciona

3º Ciclo Secundário Profissional
CEF EFA Não leciona

3) Grupo de Recrutamento _____ (código _____)

4) Vínculo laboral

QE QZP Contratado

Outro _____

5) Cargos desempenhados

Direção Coordenador de Departamento

Subcoordenador de Grupo Disciplinar

Diretor de Turma Diretor de Curso

Outro _____

- 6) **Horário letivo semanal** < 6 horas 6-10 horas 11-17 horas
18-21 horas 22 horas > 22 horas
Redução da Componente letiva → ____ horas

7) **Escolha, de entre as opções, quais as principais razões que o/a levaram a escolher a carreira docente.**

- Gosto pelo ensino Vocação Influência de amigos
Influência de familiares Influência de antigos professores
Estatuto que a profissão confere Regalias profissionais
Remuneração Outro _____

8) **Sente-se realizado profissionalmente?** Sim Não

9) **Se tivesse oportunidade mudava de profissão?** Sim Não

10) **Coloque uma cruz no quadrado que melhor expressa os seus objetivos profissionais.**

- Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor(a).
 Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão.
 Quero ser professor(a) durante todo o meu percurso profissional.

11) **Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente.**

- Pouco Moderadamente Muito

Bem-haja pela sua colaboração!

Questionário PANAS

Escala de Afetividade Positiva e Negativa

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar - Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

Encontra, a seguir, uma lista de palavras que representam diferentes sentimentos e emoções.

Indique até que ponto, experimentou ou experimenta esses sentimentos e emoções, marcando com um X um e só um dos quadrados que lhe são apresentados, de acordo com a seguinte escala:

1 - Muito pouco ou nada;

2 - Um pouco;

3 - Assim, assim;

4 - Muito;

5 - MUITÍSSIMO.

	1	2	3	4	5
1 Interessado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Aflito(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Estimulado(a) [animado(a)]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Aborrecido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Forte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Culpado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escala:

1 - Muito pouco ou nada;

2 - Um pouco;

3 - Assim, assim;

4 - Muito;

5 - MUITÍSSIMO.

	1	2	3	4	5
7 Assustado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Hostil [inimigo(a)]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Entusiasmado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Orgulhoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Irritável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Atento(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Envergonhado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Inspirado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Nervoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Decidido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Atencioso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Agitado(a) [inquieto(a)]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Ativo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Medroso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Emocionado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Magoado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!

Questionário SWLS

Escala de Satisfação com a Vida

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar - Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

As seguintes afirmações referem-se a asserções com as quais poderá concordar ou discordar.

Peço-lhe o favor de responder a este questionário marcando com um X um e um só quadrado, o que melhor se identifica consigo, seguindo o seguinte critério:

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

		1	2	3	4	5
1	A minha vida parece-se em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Estou satisfeito(a) com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Até agora tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!

Questionário TJSQ

Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar - Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

Peço o favor que responda às questões que são colocadas, assinalando um X no quadrado que melhor represente o seu grau de concordância com cada afirmação, segundo o seguinte critério:

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

		1	2	3	4	5
1	O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	O ordenado do professor dá para as despesas normais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	O ensino oferece oportunidades para usar uma variedade de competências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	O ensino proporciona-me a oportunidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Os órgãos de gestão apreciam o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	O ensino proporciona-me confiança no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

		1	2	3	4	5
9	Relaciono-me bem com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Os órgãos de gestão da minha escola não definem claramente a sua política de ação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	O ensino proporciona-me a oportunidade de ajudar os alunos a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Gosto das pessoas com quem trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	O ensino oferece possibilidades limitadas para a progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Os meus alunos respeitam-me como professor(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	A atuação dos órgãos de gestão contribui para a existência de conflitos entre os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	O meu subcoordenador de grupo disciplinar não me oferece o apoio de que necessito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	A docência é uma profissão muito interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	As condições de trabalho na minha escola não poderiam ser piores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Relaciono-me bem com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Os órgãos de gestão da minha escola dão a conhecer, de forma clara, a sua política de ação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Nunca me sinto seguro na minha atividade docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	A atividade docente não me dá oportunidade de desenvolver novas metodologias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Os órgãos de gestão da minha escola lidam imparcialmente com todos os professores da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Comparados com as categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão situados em posição de igualdade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

	1	2	3	4	5
29	Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.				
30	As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.				
31	O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho se houvesse mais possibilidade de progredir na carreira.				
32	O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.				
33	O ensino encoraja-me a ser criativo(a).				
34	O ordenado do professor mal chega para viver.				
35	Sou indiferente em relação à docência.				
36	O meu subcoordenador de grupo disciplinar aprecia o ensino de qualidade.				
37	Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte dos órgãos de gestão.				
38	Não gosto das pessoas com quem trabalho.				
39	O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.				
40	O ensino oferece boas oportunidades de progressão na carreira.				
41	Não sou responsável pelo meu trabalho de professor(a).				
42	Os órgãos de gestão procuram disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes.				
43	As condições de trabalho, na minha escola, são boas.				
44	Não me sinto à vontade com o meu subcoordenador de grupo disciplinar.				
45	O ordenado do professor fica aquém do que eu merecia.				
46	Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula.				
47	Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.				
48	Os órgãos de gestão da escola têm a preocupação de me comunicar o que esperam de mim.				
49	O trabalho do professor é muito agradável.				

50 O ensino desencoraja a originalidade.

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

	1	2	3	4	5
51 O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu subcoordenador de grupo disciplinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 O equipamento da minha escola está em bom estado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 O professor não é pago pelo tempo que realmente trabalha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 Desempenho uma profissão considerada aliciante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57 Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 O equipamento da minha escola está muito degradado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59 Com estes vencimentos, não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61 Poucos conhecem quanto trabalha um professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62 Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63 Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 Sinto que sou pago(a) adequadamente, face ao trabalho que desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65 O ensino não assegura boas perspetivas de reforma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66 Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67 A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68 Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69 Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70 Os órgãos de gestão da minha escola estabelecem um diálogo aberto com todos os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!

Questionário ESCA

Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar – Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

As seguintes afirmações referem-se a asserções com as quais poderá concordar ou discordar.

Peço-lhe o favor de responder a este questionário marcando com um X um e um só quadrado, o que melhor se identifica consigo, seguindo o seguinte critério:

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

	1	2	3	4	5
1 Em geral, sinto-me satisfeito(a) com o comportamento dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Nos últimos anos tem aumentado a minha insatisfação com o comportamento dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Sinto-me satisfeito(a) depois de trabalhar de perto com os meus alunos, mesmo que o seu comportamento não tenha sido o mais correto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Lido bem com os problemas de comportamento dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Sinto que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver um trabalho como gostaria com os outros alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Os comportamentos de alguns dos meus alunos transmitem-me um sentimento de insatisfação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

	1	2	3	4	5
7 A indisciplina dos meus alunos é um fator que me leva a pensar mudar de carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Nos últimos tempos, o mau comportamento de alguns alunos tem-me tirado o prazer de ensinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!

Questionário IMRI

Inventário de Medos Relativos à Indisciplina

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar - Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

As seguintes afirmações referem-se a asserções com as quais poderá concordar ou discordar.

Peço-lhe o favor de responder a este questionário marcando com um X um e um só quadrado, o que melhor se identifica consigo, seguindo o seguinte critério:

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

Tenho medo...

	1	2	3	4	5
1 ...de enfrentar os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ...de não ser capaz de criar um bom ambiente de aprendizagem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ...das reações dos colegas quando estes sabem que não consigo dominar a turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 ...de não ser capaz de gerir situações de indisciplina na sala de aula quando a indisciplina é dos alunos entre si.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 ...de não ser capaz de gerir situações de indisciplina nas sala de aula quando a indisciplina é direcionada a mim como professor(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 ...que os alunos sejam incorretos comigo mesmo(a).

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

Tenho medo...

	1	2	3	4	5
7 ...que os funcionários percebam que há aulas em que o barulho dos meus alunos é exagerado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 ...de não ser capaz de lidar com a desmotivação escolar dos jovens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 ...de não ser capaz de me autocontrolar com os alunos, face a uma situação imprevista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 ...de não ser capaz de me autocontrolar em situações de conflito com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 ...de não saber lidar com alunos violentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 ...de não conseguir controlar a turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 ...de não me conseguir afirmar com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 ...de ter alunos violentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!

Questionário BFI

Escala de Dimensões da Personalidade

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar - Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

Abaixo encontram-se um número de características que podem ou não descrevê-lo.

Assinala com um e um só X o número que corresponde ao grau em que acredita que a frase o caracteriza.

Responda de acordo com o seu modo de ser habitual, seguindo o seguinte critério:

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

Vejo-me como alguém que...

	1	2	3	4	5
1 ...é falador(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ...tende a encontrar os defeitos dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ...faz um trabalho exaustivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 ...é deprimido(a), triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 ...é original, tem sempre novas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 ...é reservado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 ...é prestável e não inveja os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

Vejo-me como alguém que...

	1	2	3	4	5
8 ...por vezes pode ser um pouco descuidado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 ...é relaxado(a), lida bem com o stress.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 ...tem curiosidade em relação a várias coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 ...tem muita energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 ...inicia muitas disputas com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 ...é um trabalhador(a) de confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 ...pode ficar tenso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 ...é engenhoso(a), um(a) pensador(a) profundo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 ...gera muito entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 ...perdoa com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 ...tende a ser desorganizado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 ...se preocupa muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 ...tem uma imaginação ativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 ...tende a ser sossegado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 ...geralmente é de confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 ...tende a ser preguiçoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 ...é emocionalmente estável, não se aborrece com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 ...é inventivo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 ...tem uma personalidade assertiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 ...pode ser frio(a) e indiferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 ...é perseverante até a tarefa estar concluída.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 ...pode ter um humor instável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 ...valoriza experiências artísticas, estéticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 ...por vezes é tímido(a), inibido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

Vejo-me como alguém que...

	1	2	3	4	5
32 ...é atencioso(a) e bondoso(a) com quase toda a gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 ...faz as coisas de modo eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 ...permanece calmo(a) em situações tensas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 ...prefere o trabalho rotineiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 ...é sociável, amigável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 ...por vezes é rude para com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 ...faz planos e cumpre-os.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 ...fica nervoso(a) facilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 ...gosta de refletir, brincar com as ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 ...tem poucos interesses artísticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 ...gosta de cooperar com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 ...se distrai com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 ...é sofisticado(a) na arte, música ou literatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!

LOT - R

Escala de Otimismo

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar - Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

As afirmações apresentadas referem-se a diferentes formas de ver e viver a vida em geral. Peço-lhe o favor de responder a este questionário marcando com um X um e um só quadrado de acordo com a sua opinião pessoal, seguindo o seguinte critério:

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

	1	2	3	4	5
1 Em tempos de incerteza, geralmente penso que tudo vai correr pelo melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Para mim é fácil relaxar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Se algo de mau está para me acontecer, estou certo(a) de que me acontecerá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Sou sempre otimista em relação ao meu futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Desfruto a minhas amizades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Para mim é importante estar sempre ocupado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 São raras as vezes em que as coisas correm à minha maneira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo muito

	1	2	3	4	5
8 Não me chateio com muita facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Raramente espero que me aconteçam coisas boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Em geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!

Questionário ROS

Escala de Autoestima

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar – Variante de Gestão e Administração Escolar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Procure responder a todas as questões, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

É importante responder a todas as questões. As suas respostas são muito importantes. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

As seguintes afirmações referem-se à opinião que tem sobre si próprio.

Pedimos-lhe o favor de responder com sinceridade a cada uma das afirmações, assinalando com um X o quadrado que melhor exprima a sua opinião, utilizando a seguinte escala:

1 - Se está completamente de acordo com a frase;

2 - Se concorda parcialmente com a frase;

3 - Se discorda parcialmente com a frase;

4 - Se discorda completamente da frase.

	1	2	3	4
1 De forma geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Às vezes, penso que não presto para nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Penso que tenho algumas boas qualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Creio que não tenho grande coisa de que me possa orgulhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escala:

1 - Se está completamente de acordo com a frase;

2 - Se concorda parcialmente com a frase;

3 - Se discorda parcialmente com a frase;

4 - Se discorda completamente da frase.

	1	2	3	4
8 Gostaria de ter mais consideração por mim próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Bem vistas as coisas, sou levado(a) a pensar que sou um(a) falhado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bem-haja pela sua colaboração!



Aviso / Agradecimento

Caros(as) colegas

Antes de mais agradeço a disponibilidade demonstrada, bem como a colaboração dada no preenchimento dos inquéritos para a realização do estudo para a minha tese de mestrado.

Solicito a quem, ainda, não procedeu à sua entrega que o faça até ao dia **13 de maio** (6^a-feira), deixando-o na Direção, numa caixa aí colocada para o efeito.

Uma vez mais reitero que só com a sua colaboração este estudo será possível, fico grato pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Um grande bem-haja a todos os que colaboraram
Com os melhores cumprimentos,

(António Valério)

Estudos de validade para a Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA)

Como referido no ponto 3.5 do capítulo IV, a eliminação do item 3 da Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos está relacionada com o facto de após termos feito uma correlação R de *Pearson*, termos verificado que a sua correlação era negativa com os restantes itens da escala e que a sua eliminação conduzia a uma melhoria do α de *Cronbach*.

Os quadros seguintes traduzem essa análise.

- **Resultados considerando o item 3** “*Sinto-me satisfeito(a) depois de trabalhar de perto com os meus alunos, mesmo que o seu comportamento não tenha sido o mais correto*”

Quadro 1 - Matriz de correlações R de *Pearson* entre os itens da Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) – com item 3

	ESCA_1	ESCA_2	ESCA_3	ESCA_4	ESCA_5	ESCA_6	ESCA_7	ESCA_8
ESCA_1	1							
ESCA_2	.364**	1						
ESCA_3	.017	-.101	1					
ESCA_4	.423**	.316**	-.138	1				
ESCA_5	.431**	.491**	-.017	.313**	1			
ESCA_6	.444**	.351**	-.164	.333**	.564**	1		
ESCA_7	.342**	.459**	-.182	.434**	.305**	.415**	1	
ESCA_8	.437**	.461**	-.141	.495**	.450**	.601**	.756**	1

** Correlação significativa para um nível de significância de 0.01

Quadro 2 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de Cronbach corrigido dos itens da escala ESCA: Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos - com item 3

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - Em geral, sinto-me satisfeito(a) com o comportamento dos meus alunos	3,21	1,216	.554	.752
2 - Nos últimos anos tem aumentado a minha insatisfação com o comportamento dos meus alunos	2,14	1,189	.542	.754
3 - Sinto-me satisfeito(a) depois de trabalhar de perto com os meus alunos, mesmo que o seu comportamento não tenha sido o mais correto	2,79	1,049	-.145	.845
4 - Lido bem com os problemas de comportamento dos meus alunos	3,57	.933	.504	.763
5 - Sinto que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver um trabalho como gostaria com os outros alunos	2,01	1,120	.579	.749
6 - Os comportamentos de alguns dos meus alunos transmitem-me um sentimento de insatisfação	2,16	1,088	.596	.747
7 - A indisciplina dos meus alunos é um fator que me leva a pensar mudar de carreira	3,37	1,388	.599	.743
8 - Nos últimos tempos, o mau comportamento de alguns alunos tem-me tirado o prazer de ensinar	2,87	1,382	.739	.714

O coeficiente do *alpha* de Cronbach para os itens da escala é de .786, apresentando, deste modo, um valor satisfatório. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 22,13 e o desvio-padrão de 5,978.

- **Resultados não considerando o item 3** “Sinto-me satisfeito(a) depois de trabalhar de perto com os meus alunos, mesmo que o seu comportamento não tenha sido o mais correto”

Quadro 3 - Matriz de correlações *R* de *Pearson* entre os itens da Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos (ESCA) – sem item 3

	ESCA_1	ESCA_2	ESCA_4	ESCA_5	ESCA_6	ESCA_7	ESCA_8
ESCA_1	1						
ESCA_2	.364**	1					
ESCA_4	.423**	.316**	1				
ESCA_5	.431**	.491**	.313**	1			
ESCA_6	.444**	.351**	.333**	.564**	1		
ESCA_7	.342**	.459**	.434**	.305**	.415**	1	
ESCA_8	.437**	.461**	.495**	.450**	.601**	.756**	1

** Correlação significativa para um nível de significância de 0.01

Quadro 4 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e *alpha* de *Cronbach* corrigido dos itens da escala ESCA: Escala de Satisfação com o Comportamento dos Alunos – sem item 3

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
1 - Em geral, sinto-me satisfeito(a) com o comportamento dos meus alunos	3,21	1,216	,543	,832
2 - Nos últimos anos tem aumentado a minha insatisfação com o comportamento dos meus alunos	2,14	1,189	,557	,830
4 - Lido bem com os problemas de comportamento dos meus alunos	3,57	,933	,527	,835
5 - Sinto que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver um trabalho como gostaria com os outros alunos	2,01	1,120	,575	,827
6 - Os comportamentos de alguns dos meus alunos transmitem-me um sentimento de insatisfação	2,16	1,088	,625	,821

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 4)

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total	Alpha de Cronbach
7 - A indisciplina dos meus alunos é um fator que me leva a pensar mudar de carreira	3,37	1,388	,634	,819
8 - Nos últimos tempos, o mau comportamento de alguns alunos tem-me tirado o prazer de ensinar	2,87	1,392	,764	,795

O coeficiente do *alpha* de *Cronbach* para os itens da escala é de .845, apresentando, deste modo, um valor bastante satisfatório. A média, para o conjunto de itens desta escala, é de 19,34 e o desvio-padrão de 6,039.