



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

OS RECURSOS, OS DESAFIOS E O BEM-ESTAR NA
PROFISSÃO DOCENTE

ADRIANA GALHOZ FERREIRA

24186

Orientador de Dissertação:

PROFº DOUTOR JOSÉ CASTRO SILVA

Coordenador do Seminário de Dissertação:

PROFª DOUTORA VERA MONTEIRO

DISSERTAÇÃO submetida como Requisito Parcial para Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof.
Doutor José Castro Silva, apresentada no ISPA- Instituto
Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de
Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº
19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de
setembro, 2006.

Agradecimentos

Desafio tão grande como realizar a dissertação de mestrado é agradecer às pessoas que fizeram parte desta jornada. Espero fazer justiça a todo o apoio e carinho que recebi, pois sem vocês não teria sido possível.

Ao meu orientador de dissertação, Prof^o Doutor José Castro Silva, agradeço por toda a ajuda, disponibilidade e partilha do saber. Sem o seu apoio, ensino e calma não teria sido possível controlar as minhas inseguranças, organizar os meus pensamentos e chegar até a este momento.

À minha orientadora de seminário de dissertação, Prof^a Doutora Vera Monteiro, estou-lhe grata pelos momentos de partilha de conhecimento e conselhos, pelos atendimentos e por reforçar as capacidades dos seus alunos, dando-me assim, motivação e confiança quando mais precisava.

Um agradecimento a todos os professores do ISPA com quem tive o prazer de aprender, especialmente aqueles que me marcaram pelo seu carinho, rigor e pela motivação que me deram para fazer o meu melhor e aprender cada vez mais. Um carinho muito especial por todos aqueles que fizeram parte do meu mestrado, uma vez que pude ver o amor que estes têm pelos seus alunos e pela área que lecionam.

À minha família, pois sem ela não seria quem sou hoje. À minha mãe, meu pai, irmãos e prima, um obrigado do tamanho do mundo por me ouvirem, por alegrarem os meus dias e por me fazerem ser uma pessoa melhor.

Ao meu namorado, por todo o amor, paciência, dedicação, apoio e compreensão. Por seres a minha luz nos dias mais escuros. Para sempre meu. Para sempre tua. Para sempre nosso.

Aos meus amigos, Patrícia, André, Maria, Diogo, Gaspar, Marta, Sara, Miguel, Catarina P., Catarina R., Catarina M., Catarina C., Sofia, Ricardo e Soraia, por todos os momentos fantásticos, pela partilha de inseguranças e de segredos, pela confiança que me passaram e por todas as coisas que aprendi com vocês, ao longo da nossa amizade. Estarão sempre no meu coração. Levo-vos comigo para a vida.

O meu grande agradecimento a todos os docentes que participaram no estudo e a todos os que passaram na minha vida. Sem vocês, não teria chegado até aqui.

Resumo

Este artigo reporta os resultados de um estudo que teve por objetivo analisar até que medida as percepções de professores sobre os desafios e recursos da profissão docente estão relacionadas com o bem-estar docente. Participaram 320 professores que lecionam em escolas do ensino básico e secundário do continente português. Os dados foram analisados por meio de análises fatoriais confirmatórias, análise de regressão e de efeitos de moderação. Os principais resultados mostram que as variáveis associadas aos desafios da profissão docente (e.g., pressão e tempo, conflitos entre colegas, falta de suporte e confiança por parte dos superiores e baixa motivação dos alunos) são preditores negativos do bem-estar dos professores (psicológico e social), enquanto as variáveis ligadas aos recursos do trabalho (e. g., suporte dos colegas, eficácia docente coletiva, autonomia e consonância de valores) preveem positivamente o bem-estar dos professores. O estudo dos efeitos de moderação revela que os recursos do trabalho (e.g. suporte dos colegas, autonomia, eficácia docente coletiva, consonância de valores, cultura coletiva) amortecem os efeitos dos desafios do trabalho sobre o bem-estar docente (psicológico e social).

Palavras-chave: recursos, desafios, bem-estar dos professores, modelo recursos-desafios do trabalho.

Abstract

This article reports the results of a study that aimed to analyze the extent to which teachers' perceptions about the demands and resources of the teaching profession are related to teaching well-being. Participants were 320 Portuguese teachers in grades 1–11 (elementary up to secondary level). Data were analyzed using confirmatory factor analysis, regression analysis and moderation effects. The main results show that the variables associated with the job demands (e.g., pressure and time, conflicts between colleagues, lack of support and confidence on the part of superiors and low motivation of students) are negative predictors of teachers' well-being (psychological and social), whereas job resources (e.g., support from colleagues, collective teaching efficacy, autonomy and consonance of values) positively predict the well-being of teachers. The study of moderation effects shows that job resources (e.g. support from colleagues, autonomy, collective teaching efficacy, consonance of values, collective culture) buffered the job demands and well-being (psychological and social) relationship.

Key-words: resources, demands, teacher well-being, JD-R model.

Índice

Introdução	1
Revisão da Literatura.....	2
Desafios do trabalho	2
Recursos do trabalho.....	3
Modelo Recursos-Desafios do Trabalho.....	4
Bem-estar dos professores	7
Introdução e objetivos do estudo.....	9
Método	12
Delineamento	12
Participantes.....	12
Procedimento da Recolha de Dados	13
Instrumentos.....	13
Escala sobre Recursos de Suporte à Profissão Docente (Skaalvik & Skaalvik, 2011)	14
Escala sobre Desafios da Profissão Docente (Skaalvik & Skaalvik, 2016)	15
Escala sobre o Bem-Estar na Profissão Docente (Sadick & Issa, 2017).....	16
Referências Bibliográficas	34
ANEXOS	40
Anexo I - Revisão da literatura	41
Anexo II – Escala sobre Recursos de Suporte à Profissão Docente	53
Anexo III – Escala sobre os Desafios da Profissão Docente	55
Anexo IV – Escala sobre o Bem-Estar na Profissão Docente	57

Anexo V – Análise fatorial confirmatória e consistência interna da escala dos recursos de suporte à profissão docente	59
Anexo VI – Análise fatorial confirmatória e consistência interna da escala dos desafios da profissão docente.....	60
Anexo VII – Análise fatorial exploratória e confirmatória e consistência interna da escala sobre o bem-estar na profissão docente	62

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo hipotético dos desafios e recursos do trabalho no bem-estar dos professores.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Qualidade do Ajustamento da Escala sobre Recursos de Suporte à Profissão Docente.

Tabela 2 – Qualidade do Ajustamento da Escala sobre os Desafios da Profissão Docente.

Tabela 3 – Qualidade do Ajustamento da Escala sobre o Bem-estar na Profissão Docente.

Tabela 4 - Correlações, médias, desvios-padrão e coeficientes de consistência interna para as variáveis dos recursos e desafios da profissão docente.

Tabela 5 - ANOVA: variável dependente (bem-estar psicológico: sentimento de realização e de reconhecimento).

Tabela 6 – Teste de comparações múltiplas entre o tempo de serviço docente e bem-estar.

Tabela 7 – Coeficientes da análise de regressão dos desafios como preditores do bem-estar social (ligação social à escola).

Tabela 8 – Coeficientes da análise de regressão dos recursos do trabalho como preditores do bem-estar social (ligação social à escola).

Tabela 9 – Coeficientes da análise de regressão dos desafios do trabalho como preditores do bem-estar psicológico (sentimento de realização e reconhecimento).

Tabela 10 – Coeficientes da análise de regressão dos recursos do trabalho como preditores do bem-estar psicológico (sentimento de realização e reconhecimento).

Tabela 11 – Estimativas de moderação para os efeitos do preditor (conflitos entre colegas) sobre a variável dependente (sentimento de realização e reconhecimento) nos diferentes níveis das variáveis moderadoras (autonomia e eficácia docente coletiva).

Tabela 12 - Estimativas de moderação para os efeitos do preditor (conflitos entre colegas) na variável dependente (ligação social à escola) nos diferentes níveis das variáveis moderadoras (suporte dos colegas, suporte dos superiores e consonância de valores).

Tabela 13 – Estimativas de moderação para os efeitos dos preditores (problemas de indisciplina, baixa motivação dos alunos e diversidade dos alunos) na variável dependente (sentimento de realização e reconhecimento) nos diferentes níveis da variável moderadora (cultura coletiva).

Introdução

Vários estudos sugerem que o trabalho docente é muito stressante e que o *stress* se manifesta por sentimentos negativos. Os inúmeros desafios do trabalho e sentimentos prolongados de *stress* podem desencadear insatisfação, redução da autoeficácia e depressão nos profissionais da educação. Segundo vários autores, esses sentimentos conduzem a processos de baixa satisfação e motivação do trabalho, baixo comprometimento e aumento da motivação para abandonar a profissão docente (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Os aspetos do trabalho e do ambiente de trabalho que podem ser stressores são denominados de desafios (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Os desafios referem-se a aspetos sociais, organizacionais e psicológicos que exigem esforço físico e psicológico e, dessa forma, estão associados a efeitos negativos nesses mesmos níveis (Demerouti et al., 2001).

No entanto, o bem-estar docente não só é influenciado pelos desafios do trabalho, mas também pelos aspetos positivos do emprego, sendo estes aspetos positivos nomeados de recursos. Por exemplo, as relações positivas com os colegas e a administração escolar e a ideia de realizar um trabalho significativo têm se mostrado positivamente relacionadas com o bem-estar dos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Revisão da Literatura

Desafios do trabalho

O *stress* é definido como o desequilíbrio do sistema cognitivo-emocional-ambiente causado por fatores externos (Lazarus & Folkman, 1984). Estes fatores externos, denominados por *stressores*, também podem levar a um equilíbrio cognitivo ou a um estado de bem-estar, dependendo das capacidades de desempenho do sujeito, como por exemplo, as estratégias de *coping* disponíveis no indivíduo. No entanto, o termo *stressor* será usado quando um fator externo tem o potencial de exercer uma influência negativa na maioria das pessoas na maior parte das situações. Dito isto, o termo desafios do trabalho (*job demands*) refere-se aos aspetos sociais, psicológicos e organizacionais do trabalho que requerem um esforço físico ou mental e que, por isso, estão associados a custos psicológicos e fisiológicos, como por exemplo a exaustão emocional. Como exemplo temos os horários de trabalho irregulares, um ambiente físico desfavorável e interações exigentes com clientes (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019).

Os desafios do trabalho podem comprometer a saúde de uma organização, como sugere o modelo Recursos-Desafios do Trabalho (Job Demands-Resources Model, Bakker & Demerouti, 2014) e diversos estudos demonstram a relação entre os desafios e o *burnout* (Schaufeli & Taris, 2014).

No que toca à educação, existem diversos desafios percebidos pelos professores, como os problemas de indisciplina, diversidade dos alunos, pressão e tempo, baixa motivação dos alunos, conflitos entre colegas, falta de suporte e confiança por parte das lideranças escolares e dissonância de valores (Collie, Shapka & Perry, 2012; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2018), e quer estes se manifestem de uma forma quantitativa, qualitativa ou emocional, têm um grande efeito na saúde dos professores. Sabe-se que os desafios psicológicos podem desencadear reações emocionais, fadiga e *burnout* (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2018).

Recursos do trabalho

Os recursos do trabalho respondem à questão “O que mantém as pessoas saudáveis, apesar da carga de trabalho excessiva?” (Richter & Hacker, 1998). A resposta a esta pergunta envolve fatores protetores da saúde, denominados de recursos. Os recursos do trabalho referem-se aos aspetos psicológicos, físicos, organizacionais e sociais do trabalho que podem auxiliar a alcançar os objetivos do trabalho estabelecidos, reduzir desafios do trabalho associados a custos físicos e psicológico e estimular o crescimento pessoal e aprendizagem profissional (Demerouti et al., 2001; Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019).

No que se refere à educação, os recursos de trabalho explorados incluem a autonomia, relações positivas e com apoio de colegas, da administração escolar e com pais, sentimento de justiça, oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem profissional, eficácia docente coletiva, consonância de valores e cultura coletiva (Collie & Martin, 2017; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2018). Diversos estudos demonstram que as relações sociais positivas entre colegas e administração escolar estão associadas ao empenhamento e satisfação no trabalho (Collie & Martin, 2017; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017). Deste modo, os estudos indicam que estas relações são recursos significativos que podem funcionar como um “amortecedor” contra os efeitos negativos e a síndrome de *burnout* e fortalecer a resiliência dos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2018). No entanto, os autores Skaalvik e Skaalvik (2017, 2018) referem que o recurso cultura coletiva é menos estudado comparativamente aos outros recursos referidos. Este conceptualiza-se como a partilha comum de objetivos e valores entre professores e administração escolar e, também, o conjunto de práticas comuns entre os profissionais (Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2018). Os autores concluíram que a cultura coletiva está positivamente associada com a autoeficácia docente e satisfação no trabalho e negativamente associada com o *burnout* nos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

O recurso consonância de valores pode ser definido como o grau em que os professores sentem que partilham as normas e valores na escola onde estão presentes, como por exemplo os métodos de ensino que devem ser usados, e que está positivamente associado ao sentimento de pertença e negativamente associado à exaustão emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Apesar de a cultura coletiva e a consonância de valores se referirem a valores e práticas educacionais, estes construtos diferem entre si, uma vez

que, mesmo numa escola com uma forte cultura coletiva, pode haver professores que percebem os seus valores e práticas de forma diferente ao que é predominante na escola onde trabalham (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Salienta-se que os recursos não servem apenas para lidar com os desafios do trabalho. Eles são importantes por si mesmos, na medida em que são meios para atingir e proteger outros recursos (Demerouti & Bakker, 2008).

Modelo Recursos-Desafios do Trabalho

O Modelo Recursos-Desafios do Trabalho (*Job Demands Resources*, Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001), parte da premissa que todos os trabalhos têm fatores de risco específicos associados ao mal-estar e desempenho dos funcionários. Deste modo, todos os ambientes laborais podem ser inseridos nesta teoria, uma vez que é possível enquadrá-las nas duas categorias apresentadas pelos autores: os recursos e os desafios do trabalho (Bakker & Demerouti, 2014).

O modelo foi introduzido por Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli em 2001. Neste artigo original, foram identificados cinco desafios e seis recursos no trabalho com o objetivo de compreender os precedentes do *burnout* (Demerouti et al., 2001). Ao longo dos anos, o modelo evoluiu para a teoria Recursos-Desafios do Trabalho (R-D T), de acordo com Bakker & Demerouti (2016). A base da teoria R-D T tornou-se mais ampla que o modelo original, uma vez que sugere que os desafios e os recursos são diferentes consoante o trabalho (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019). Além disto, Bakker e Demerouti (2014) referem que, através da teoria, é possível compreender, explicar e fazer previsões sobre o bem-estar dos trabalhadores e a sua *performance*.

Os desafios e os recursos são dois fatores essenciais, uma vez que iniciam dois processos diferentes: o processo de assegurar saúde e o processo motivacional (Bakker & Demerouti, 2014). No processo de manter a saúde, as exigências do trabalho podem esgotar os recursos físicos e mentais dos funcionários e, deste modo, levar ao esgotamento de energia, ou seja, um estado de exaustão (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019). No processo motivacional, os recursos do trabalho respondem às necessidades psicológicas básicas e motivam os trabalhadores. A experiência de engajamento do trabalho (*work engagement*) leva, conseqüentemente, a um melhor funcionamento e acabam por funcionar como motivadores intrínsecos, promovendo o crescimento,

aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, ou como motivadores extrínsecos, facilitando o alcance das metas de trabalho (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019).

Bakker, Demerouti e Schaufeli (2003) realizaram um estudo com 447 trabalhadores de *call center* de uma empresa de telecomunicações holandesa para investigar a validade preditiva do modelo no que toca ao absentismo e intenções de rotatividade (*turnover*). A hipótese central do estudo foi que os desafios do trabalho seriam os maiores preditores de absentismo, avaliado através de problemas de saúde, como por exemplo esgotamento e lesões por esforço, enquanto que os recursos do trabalho seriam os maiores preditores das intenções de rotatividade, através do envolvimento do sujeito, como por exemplo comprometimento organizacional e dedicação. Os resultados obtidos, através de uma série de análises de modelo de equações estruturais (MEE), apoiaram os dois processos apresentados anteriormente, uma vez que os desafios incluídos foram os preditores mais importantes no que se refere à saúde dos colaboradores, relacionando-se assim ao absentismo por doença e, por outro lado, os recursos do trabalho, como o apoio social, supervisão, *feedback* sobre o desempenho e controlo de tempo, foram os preditores relacionados ao envolvimento do colaborador.

No estudo de Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), os autores também comprovaram a existência dos dois processos apresentados pelo modelo. Nesta investigação foram entregues questionários ao Departamento de Educação de Helsinki, Finlândia, que contou com a participação de 2038 professores. Foram incluídos o controlo do trabalho, clima inovador, informação, clima social e apoio da supervisão como os recursos do trabalho, e, por outro lado, como desafios do trabalho foram abordados o ambiente físico do trabalho, carga de trabalho e indisciplina dos alunos. Com o objetivo de testar os dois processos apresentados no modelo, os autores testaram as suas hipóteses em simultâneo, através de uma análise de modelos de equações estruturais (MEE).

Os resultados obtidos comprovaram a existência dos dois processos, apesar de o processo de manter a saúde ser mais predominante, mais especificamente, os autores concluíram que o *burnout* mediava o efeito dos desafios do trabalho nos problemas de saúde dos professores, o empenhamento do trabalho mediava o efeito dos recursos de trabalho no comprometimento organizacional e o *burnout* mediava os efeitos da ausência de recursos no baixo comprometimento organizacional.

É possível verificar que os recursos e desafios do trabalho, além de iniciarem diferentes processos, também iniciam diferentes efeitos. De acordo com os autores Bakker e Demerouti (2014), existem duas maneiras possíveis pelas quais os desafios e os recursos podem ter um efeito combinado no bem-estar e influenciam, indiretamente, o desempenho. A primeira interação, consiste nos recursos diminuírem o impacto que os desafios terão na pessoa. A segunda interação, é aquela em que os desafios do trabalho aumentam o impacto dos recursos sobre, por exemplo, a motivação do profissional, desta maneira, os recursos tornam-se mais notórios e têm um maior impacto positivo na motivação, bem-estar e comprometimento do profissional em relação ao seu local de trabalho.

Esta teoria oferece uma perspectiva simples sobre o bem-estar no trabalho, porém várias ideias foram adicionadas para aumentar o valor preditivo da teoria e capturar melhor a complexidade dos fenômenos ligados à motivação e bem-estar dos trabalhadores (Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019). Afinal, a teoria R-D T surgiu com o objetivo de explicar como o ambiente de trabalho influencia o bem-estar dos trabalhadores, apesar de que a ideia de estímulo-organismo-resposta não representa por completo a realidade. Deste modo, os autores acima referidos, consideram que as relações entre variáveis são dinâmicas e complexas, com atores singulares que desempenham uma influência importante. Os autores afirmam que os trabalhadores não são apenas recetores passivos de influências externas, uma vez que estes alteram o ambiente de trabalho através dos seus comportamentos e das suas interpretações. Adicionalmente, referem três estratégias individuais para lidar com os efeitos negativos das características do trabalho: o *coping*; autorregulação, que serve para maximizar os efeitos positivos das características do trabalho e, por último, a elaboração do trabalho que leva à alteração das características do trabalho (Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019).

No que se refere à educação, os recursos de trabalho investigados incluem a autonomia, relações positivas e apoio de colegas, da administração escolar e com pais, sentimento de justiça, oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, consonância de valores e cultura coletiva (Collie & Martin, 2017; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2018). Diversos estudos demonstram que as relações sociais positivas e com apoio entre colegas e com a administração escolar estão associadas com o empenhamento e satisfação no trabalho (Collie & Martin, 2017; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017). Deste modo, os estudos indicam que estas relações

com os colegas e com a administração escolar são recursos significativos que podem funcionar como um “amortecedor” contra efeitos negativos e a síndrome de *burnout* e fortalecer a resiliência dos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Existem diversos desafios sentidos pelos professores, como os problemas de indisciplina, diversidade dos alunos, pressão e tempo, baixa motivação dos alunos, conflitos entre colegas, falta de suporte e confiança por parte dos superiores e dissonância de valores (Collie, Shapka & Perry, 2012; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2018), sejam estes de forma quantitativa, qualitativa ou emocional, tem um grande efeito na saúde dos professores. Sabe-se que os desafios psicológicos impostos nos professores podem desencadear reações emocionais, fadiga e *burnout* (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2018).

Bem-estar dos professores

Ao longo do tempo, o conceito de bem-estar foi inserido no mundo organizacional, com o objetivo de compreender a relação do sujeito com o seu ambiente de trabalho (Santos & Ceballos, 2013). De acordo com Sant’anna, Pachol e Gosendo (2012), é importante identificar e compreender quais as ações e políticas de uma organização que podem influenciar positivamente o bem-estar de cada funcionário.

Segundo Chan (2011), o bem-estar dos professores pode ser definido como o sentimento pessoal de bem-estar, satisfação e felicidade perante o seu local de trabalho. Além disto, existe uma relação positiva entre o bem-estar no trabalho e bem-estar a longo prazo, tanto no contexto laboral como nos restantes contextos da vida do sujeito (Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara & Chiacchio, 2017).

O bem-estar dos professores tem sido associado a um ensino de qualidade (Stasio et al., 2017), um maior comprometimento organizacional (Jackson et al., 2006), maior percepção de autoeficácia (Lent et al., 2011), ensino efetivo (Duckworth et al., 2009), apego dos alunos à instituição escolar (Wei & Chen, 2010) e motivação para a aprendizagem (Pakarinen et al., 2010).

No entanto, múltiplos estudos revelam que ensinar é uma profissão bastante stressante (Cook, Miller, Fiat, Renshaw, Joseph & Decano, 2017; Desrumaux et al. 2015; Liu and Onwuegbuzie 2012) e que o stress do professor é conceptualizado como algo negativo e as emoções desagradáveis derivam de diversos aspetos do seu trabalho (Collie et al., 2012; Liu & Onwuegbuzie 2012).

Num estudo feito em Portugal em 2018 (INCVTE - FENPROF) apurou-se que 76,4% dos professores portugueses apresentavam sinais de esgotamento emocional; os professores com mais 14 anos de tempo de serviço têm maior índice de esgotamento emocional e 84% dos professores pretendem reformar-se/aposentar-se antes do tempo legalmente estabelecido sem penalizações salariais. Um dos resultados mais evidentes deste estudo é a existência de uma relação fortíssima entre exaustão emocional e a idade dos docentes, sendo que a partir dos 55 anos esse valor atinge valores próximos de 70%.

A Teoria da Autodeterminação tem sido aplicada em diversos contextos, como religiosos, educacionais, familiares e organizacionais (Deci & Ryan, 2008). Contudo, a teoria da motivação humana, apresentada como a teoria da motivação no trabalho (Deci & Ryan, 1985), aborda a quantidade, qualidade e intensidade da motivação (Deci & Ryan, 2002). Mais especificamente, esta teoria aborda as necessidades psicológicas inatas, a motivação humana e as condições contextuais benéficas à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar do sujeito, observando-o como um organismo ativo, que desenvolve o seu próprio *self* e as suas estruturas sociais, através de experiências e atividades estimulantes, de modo a desenvolver e praticar competências, criar vínculos sociais e alcançar um *self* forte e unificado por meio de experiências intra e interpessoais (Deci & Ryan, 1985).

Com o intuito de entender a direção e energia do comportamento motivado, as necessidades psicológicas básicas e inatas são encaradas como aquilo que move o ser humano, sendo definidas como a base necessária para um relacionamento saudável entre o sujeito e o seu ambiente. Quando satisfeita, a necessidade psicológica promove a sensação de bem-estar e de um bom funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985).

Desta forma, o modelo refere que é possível alcançar o bem-estar psicológico a partir da autodeterminação, uma vez que esta representa um conjunto de competências e comportamentos que capacitam o indivíduo com a possibilidade de ser o agente causal relativamente ao seu futuro, tornando assim, o “porquê” de determinado comportamento a base desta teoria (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2000). Aplicada à dimensão educacional, a Teoria da Autodeterminação centra-se na promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nos próprios atributos e capacidades dos alunos e professores (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2000).

Introdução e objetivos do estudo

O modelo Recursos-Desafios do Trabalho (R-D T) tornou-se conhecido entre os investigadores, uma vez que propõe que a saúde e o bem-estar do trabalhador provêm do equilíbrio entre os recursos disponíveis e as exigências do trabalho (Schaufeli & Taris, 2014). Pesquisas anteriores sugerem uma associação entre recursos e desafios do trabalho e bem-estar dos professores (Collie & Martin, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2018). No entanto, existem poucas pesquisas que relatem o bem-estar à luz do modelo Recursos-Desafios do Trabalho e, adicionalmente, nenhum estudo nacional referente ao bem-estar dos professores.

Assim sendo, esta investigação tem como principal objetivo compreender como os recursos e os desafios do trabalho na profissão docente influenciam o bem-estar destes profissionais, nomeadamente, na escolaridade obrigatória (1º ciclo até secundário). Deste modo, é proposto um modelo concetual sobre o bem-estar dos professores (Figura 1) o qual será validado empiricamente testando três hipóteses.

Múltiplos estudos demonstram que os desafios estão associados ao *stress*, exaustão emocional, baixo senso de autoeficácia e satisfação no trabalho e alta motivação para deixar a profissão (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2017).

H1: Espera-se que os desafios do trabalho sejam preditores negativos no bem-estar dos professores.

Variáveis dependentes: Bem-estar psicológico, social e físico.

Variáveis independentes: Desafios do trabalho (problemas de indisciplina, diversidade dos alunos, pressão e tempo, baixa motivação dos alunos, conflitos com os colegas, falta de suporte e confiança por parte dos superiores e dissonância de valores.)

H2: Espera-se que os recursos do trabalho sejam preditores positivos no bem-estar dos professores.

Variáveis dependentes: Bem-estar psicológico, social e físico.

Variáveis independentes: Recursos do trabalho (a relação de suporte entre colegas, suporte dos superiores, eficácia docente coletiva, cultura coletiva, consonância de valores e a autonomia.)

Os recursos de trabalho incluem níveis como aspetos organizacionais, físicos e sociais do trabalho que são funcionais na realização de metas e redução dos desafios de trabalho (Bakker, 2011).

H3: Espera-se que os recursos do trabalho (preditores mais fortes) sejam moderadores na relação entre os desafios do trabalho e bem-estar.

Variáveis dependentes: Bem-estar psicológico, social e físico.

Variáveis moderadores: Recursos do trabalho (suporte dos colegas, suporte dos superiores, eficácia docente coletiva, cultura coletiva, consonância de valores e autonomia.)

Variáveis independentes: Desafios do trabalho (problemas de indisciplina, diversidade dos alunos, pressão e tempo, baixa motivação dos alunos, conflitos com os colegas, falta de suporte e confiança por parte dos superiores e dissonância de valores.)

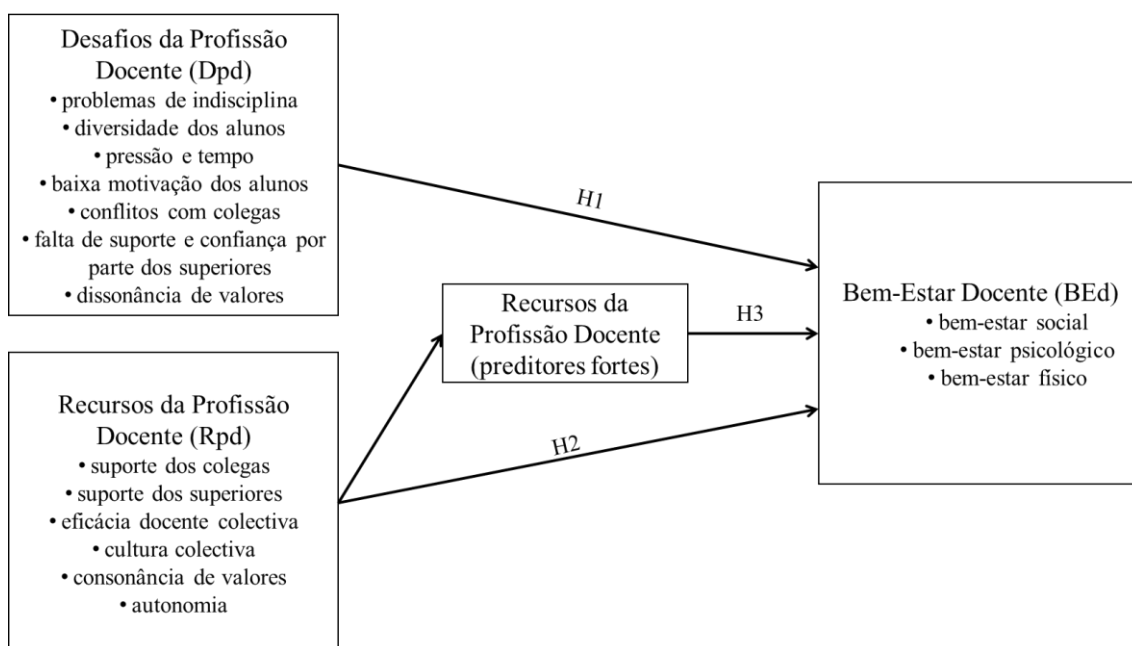


Figura 1. Modelo hipotético que descreve a influência dos desafios e recursos do trabalho sobre o bem-estar dos professores.

Este modelo propõe que o nível de desafios do trabalho (variável independente) terá uma influência negativa sobre o bem-estar do professor (variável dependente) e os recursos do trabalho (variável independente) afetam positivamente o bem-estar percebido pelo professor. Adicionalmente, os desafios do trabalho influenciam o bem-estar do professor mediados pelos recursos do trabalho (variável moderadora).

Portanto, com base no modelo R-D T, este estudo tenta responder a duas questões de investigação: 1) Como é que as características do trabalho docente (desafios e recursos do trabalho) estão relacionadas com o bem-estar dos professores? 2) Até que medida os recursos da profissão docente têm um efeito moderador na relação entre os desafios e o bem-estar?

Método

Delineamento

O presente estudo é de natureza correlacional, na medida em que se pretendeu investigar se os desafios e os recursos da profissão docente são preditores do bem-estar docente. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), o estudo correlacional permite avaliar as relações entre as variáveis e a sua intensidade, neste caso, o bem-estar dos professores está dependente dos desafios e dos recursos presentes no seu trabalho.

A metodologia a utilizar será quantitativa, uma vez que foram aplicadas três escalas para a recolha de dados. A metodologia escolhida é justificada pelo facto de os questionários serem um método económico e simples, em termos de tempo e custo, além de que, é usado em estudos com uma grande amostra e/ou estudos que queiram avaliar a relação entre as variáveis (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Participantes

Os participantes deste estudo foram 319 professores, sendo 267 do género feminino e 53 do género masculino, com uma idade média de 49,59. Os professores lecionavam entre o 1º ciclo até ao Ensino Secundário, e apresentam uma média de 25 anos de serviço docente e uma média de 14 anos de serviço na mesma escola. Em relação ao grupo disciplinar, o grupo 110 (1º ciclo de Ensino Básico) é o mais representativo da amostra. Em relação ao tipo de ensino, foram englobados o ensino público e o ensino privado. A nível geográfico, as respostas obtidas provêm de docentes de todo o país.

Inicialmente, a seleção dos participantes foi realizada por um método não probabilístico e por conveniência (Marôco, 2018). As difíceis aquisições de autorizações para a recolha de dados, por parte das escolas, levaram à necessidade de contactos informais, como antigos docentes, para obter um maior número de respostas. No entanto, a seleção dos participantes por conveniência não foi suficiente para o número de respostas pretendido, tendo em conta a recomendação de um mínimo de 10 participantes por item do questionário ou um mínimo de 300 sujeitos (Samuels, 2015). Deste modo existiu também uma recolha aleatória, na medida em que foram contactadas diversas escolas de Portugal Continental, via e-mail, a pedir a colaboração e partilha dos questionários para aumentar o número de respostas.

Procedimento da Recolha de Dados

Após a escolha das escalas, acima referidas, foi necessário realizar a tradução de cada uma para a língua portuguesa, uma vez que os instrumentos se encontravam na língua inglesa e não eram validados para a população portuguesa.

De seguida, foi decidido que a recolha de dados se procederia via eletrónica e, apenas se necessário, se usaria a versão em papel. Deste modo, foi construído um questionário no *Google Docs* com todas as questões necessárias para a recolha de dados.

Após a construção do questionário *online*, foi partilhado o link do mesmo com contactos informais, principalmente antigos professores e familiares, para estes responderem e partilharem com o máximo de pessoas possíveis. No entanto, uma vez que a recolha de dados não foi suficiente, foram seleccionadas 54 escolas portuguesas, que abrangiam os diversos ciclos de ensino, e foram contactadas via *e-mail* pedindo a sua colaboração. Foi estabelecido um período de dois a quatro meses de recolha de dados e, após esse período, a recolha de dados *online* foi fechada.

Instrumentos

Todos os itens das escalas abaixo apresentadas foram traduzidos para a Língua Portuguesa. Após esta tradução, as escalas foram traduzidas de volta para a Língua Inglesa para assegurar a equivalência de ambas as versões. De forma a validar o conteúdo apresentado nos instrumentos, cinco indivíduos, escolhidos a partir do seu conhecimento sobre o modelo R-D T e bem-estar docente, reverem o conteúdo e concluíram que os itens estavam adequados para a investigação. Adicionalmente, foi feita uma análise estatística através de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias e análises de consistência interna. Esta análise, realizada para cada instrumento, será apresentada após a descrição dos mesmos.

Na recolha de dados foram usadas três escalas: Escala sobre Recursos de Suporte à Profissão Docente (Skaalvik & Skaalvik, 2011), Escala sobre Desafios da Profissão Docente (Skaalvik & Skaalvik 2016) e Escala sobre o Bem-Estar na Profissão Docente (Sadick & Issa, 2017). Adicionalmente, foram recolhidos dados sociodemográficos dos participantes, nomeadamente a idade, género, tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola, grupo disciplinar e se alguma vez teve formação sobre o tema da psicologia do bem-estar (se sim, nomear qual formação), de modo a ser possível realizar uma caracterização dos participantes.

Escala sobre Recursos de Suporte à Profissão Docente (Skaalvik & Skaalvik, 2011)

Originalmente criada por Skaalvik e Skaalvik (2011), esta escala é constituída por 20 itens e divide-se em 6 dimensões. A cotação da escala é organizada por uma escala ordinal tipo *Likert* de 1 a 6 pontos, sendo que o “1” corresponde a “Discordo completamente” e o “6” equivale a “Concordo completamente”. A escala avalia os recursos da profissão docente, particularmente, a relação de suporte entre colegas, suporte dos superiores, eficácia docente coletiva, cultura coletiva, consonância de valores e, por último, a autonomia. Todas as dimensões englobam apenas 3 itens, excetuando a dimensão da eficácia docente coletiva que abrange 5 itens. Complementarmente, as perguntas das dimensões encontram-se pela ordem referida, isto é, as três primeiras questões da escala referem-se à primeira dimensão (relação de suporte entre colegas) e assim continuamente. Para cada dimensão apresentam-se itens como: “As relações entre os colegas desta escola caracterizam-se pela simpatia e preocupação uns com os outros.” (suporte dos colegas), “Os órgãos de gestão da escola dão suporte e estão sempre disponíveis para ajudar.” (suporte dos superiores), “Como professores desta escola, conseguimos envolver os alunos mais difíceis nos seus trabalhos escolares.” (eficácia docente coletiva), “Os professores desta escola partilham os mesmos objetivos e formas de desenvolvimento da escola.”, (cultura coletiva), “Os meus colegas e eu temos a mesma opinião sobre o que é relevante na educação.”, (consonância de valores) e, por fim, “Na minha prática pedagógica quotidiana, sou livre para escolher os métodos e estratégias de ensino.” (autonomia), ver anexo II.

As qualidades psicométricas foram analisadas, primeiramente, através de uma análise fatorial confirmatória (ver anexo V), onde é possível concluir que todos os valores são superiores a 0.50, garantindo assim a validade fatorial do instrumento (Marôco, 2018). Relativamente aos valores do alfa de Cronbach estes apresentam uma boa consistência interna (Marôco, 2018), uma vez que variam entre 0.71 e 0.92 (ver anexo V).

Na tabela 1, o teste do qui-quadrado indica um resultado de 2.47 (χ^2/gl) o que representa um valor baixo no que é considerado um ajustamento sofrível, estando assim ainda perto do intervalo do que é considerado um bom ajustamento (Marôco, 2018), os índices de CFI e TLI, indicam um bom ajuste e um ajuste adequado, respetivamente, de acordo com Hu e Bentler (1999). Referente ao RMSEA, também é possível observar um resultado aceitável, uma vez que são assim considerados até 0.08 (Hu & Bentler, 1999).

Tabela 1

Qualidade do Ajustamento da Escala sobre Recursos de Suporte à Profissão Docente.

Teste de adequação			Medidas de ajustamento				RMSEA 90% CI	
χ^2	gl	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Inferior	Superior
297	120	< .001	0.953	0.940	0.0434	0.0661	0.0582	0.0776

Escala sobre os Desafios da Profissão Docente (Skaalvik & Skaalvik, 2016)

Originalmente desenvolvida por Skaalvik e Skaalvik (2016), esta escala é composta por 25 itens, repartidos por 7 dimensões. Os itens são respondidos por uma escala ordinal tipo *Likert* que varia de 1 a 6, onde “1” equivale a “Discordo completamente” e “6” corresponde a “Concordo completamente” (Anexo III). Esta escala avalia os desafios da profissão docente, nomeadamente, os problemas de indisciplina, diversidade dos alunos, pressão e tempo, baixa motivação dos alunos, conflitos entre colegas, falta de suporte e confiança por parte dos superiores e dissonância de valores.

As dimensões são apresentadas na escala pela ordem acima referida. A primeira dimensão abrange os três primeiros itens, como por exemplo “Controlar o comportamento dos alunos exige muito tempo e esforço.”. De seguida, a segunda dimensão engloba os três itens seguintes, como a questão “Nas minhas aulas há muitas diferenças no tipo de necessidades dos alunos.”. A terceira dimensão aglomera os cinco itens seguintes, como por exemplo “Para proporcionar um ensino de qualidade, os professores precisariam de mais tempo com os alunos e de preparar as suas aulas.”. A quarta dimensão engloba as quatro questões posteriores, como por exemplo, “Acho difícil conseguir fazer com que todos os alunos realizem com dedicação as tarefas escolares.”. A quinta dimensão inclui três itens, como por exemplo “Mesmo que eu precise, não posso contar com o apoio dos meus colegas.”. A penúltima dimensão abrange os quatro itens seguintes e apresenta questões como “Em questões educacionais, não vale a pena procurar ajuda e conselhos junto dos meus superiores.”. A última dimensão apresenta os últimos três itens e questões como “Os meus colegas e eu temos opiniões muito diferentes sobre o que constitui um ensino de qualidade.”.

Relativamente às qualidades psicométricas do instrumento, a análise fatorial confirmatória demonstra uma boa correlação entre as variáveis uma vez que, é possível concluir que todos, excetuando os itens 10 e 11, os valores dos itens são superiores a 0.50, garantindo assim a validade fatorial do instrumento (Marôco, 2018). Os alfas de Cronbach obtidos indicam uma boa consistência interna (Marôco, 2018), variando entre 0.70 e 0.89, ver Anexo VI.

Na tabela 5, podemos observar que $\chi^2/gl=1.91$, o que indica um bom ajustamento (Marôco, 2018), os índices de CFI e TLI indicam um ajuste adequado, uma vez que os valores não são superiores a 0.95 para ser considerado um bom ajuste (Hu & Bentler, 1999). Relativamente ao índice RMSEA, é possível observar um bom resultado, uma vez que não é superior a 0.05 (Hu & Bentler, 1999).

Tabela 2

Qualidade do Ajustamento da Escala sobre os Desafios da Profissão Docente

Teste de adequação			Medidas de ajustamento				RMSEA 90% CI	
χ^2	gl	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Inferior	Superior
471	246	< .001	0.949	0.938	0.0559	0.0535	0.0462	0.0608

Escala sobre o Bem-Estar na Profissão Docente (Sadick & Issa, 2017)

Desenvolvida por Sadick e Issa (2017), esta escala é composta por 33 itens, repartidos em 3 dimensões. O instrumento é composto por uma escala ordinal tipo *Likert* que varia de 1 a 6, onde “1” equivale a “Discordo completamente” e “6” corresponde a “Concordo completamente” (Anexo IV). A primeira dimensão diz respeito ao bem-estar psicológico e engloba as doze primeiras questões, como por exemplo “Sinto-me segura(o) para desempenhar as minhas funções como professora(r)”. A segunda dimensão é referente ao bem-estar social e abrange as questões treze até à vinte e quatro, como por exemplo “Gosto da companhia das pessoas da minha escola.”. Por último, a terceira dimensão é alusiva ao bem-estar físico e inclui as últimas nove questões da escala e podemos constatar questões, como por exemplo, “Sinto-me alerta e enérgica(o) na minha sala de aula.”.

No que se refere às qualidades psicométricas do instrumento, foram realizadas análises fatoriais exploratória e confirmatória. A análise fatorial exploratória foi realizada

com o intuito de identificar o número de fatores latentes. Ressalva-se que foi usado o método da máxima verosimilhança como método de extração, sendo que os fatores extraídos foram rotacionados usando a rotação *varimax*, pois permite obter uma estrutura fatorial na qual apenas uma das variáveis originais está fortemente associada com um fator, estando assim, por consequência, pouco associada com os restantes fatores (Marôco, 2018). De seguida, foram considerados significativos apenas os itens com uma carga fatorial de ≥ 0.2 , uma vez que os pesos fatoriais são as correlações entre as variáveis originais e os fatores, sendo um aspeto importante da análise, pois quanto maior a carga fatorial maior será a correlação com determinado fator/dimensão. Concluindo, podemos considerar que os valores apresentados na tabela 7, são, maioritariamente, valores aceitáveis (Marôco, 2018). No que se refere à análise fatorial confirmatória, foram retirados os itens com cargas fatoriais abaixo de 0.30 ou com cargas fatoriais cruzadas para fatores diferentes a que o(s) item(s) pertencia(m) originalmente (ver anexo VII). Deste modo, os 15 itens foram agrupados em quatro dimensões/fatores: cinco itens pertencentes ao bem-estar psicológico, sete itens no bem-estar social distribuídos em duas dimensões e, por fim, três itens no bem-estar físico. Em relação à análise da consistência interna da escala, os valores obtidos variam entre 0.62 e 0.82 (ver anexo VII).

A tabela 3 informa sobre a qualidade do ajustamento da escala e relativamente ao teste do qui-quadrado podemos encontrar o valor de 2.39 (χ^2/gl) o que demonstra ser um ajustamento sofrível, porém é um valor que se encontra perto do final do intervalo do que é considerado um bom ajustamento (Marôco, 2018). Igualmente, índices de CFI e TLI indicam um ajuste adequado, uma vez que os valores são superiores a 0.95 (Hu & Bentler, 1999). No que concerne ao indicador RMSEA, é possível observar um bom resultado, apesar de ser superior a 0.05, os valores são aceitáveis até 0.08 (Hu & Bentler, 1999).

Tabela 3

Qualidade do Ajustamento da Escala sobre o Bem-estar na Profissão Docente

Teste de adequação			Medidas de ajustamento			RMSEA 90% CI	
χ^2	gl	p	CFI	TLI	RMSEA	Inferior	Superior
201	84	< .001	0.911	0.889	0.0661	0.0554	0.0778

Resultados

Com o objetivo de testar as hipóteses colocadas anteriormente, foram realizados diversos procedimentos estatísticos. Primeiramente, as médias e desvios-padrão das respostas de cada escala foram calculados, tendo em consideração que médias superiores ao valor de 3.5 foram consideradas altas e, deste modo, na escala dos desafios do trabalho os resultados obtidos foram considerados baixos ($M=3.01$, $DP=0.98$). Por outro lado, na escala dos recursos do trabalho ($M=3.78$, $DP=0.82$) e na escala do bem-estar ($M=3.68$, $DP=0.57$) os resultados foram considerados altos. Excetuando uma correlação não significativa (ver tabela 4 entre os recursos do trabalho e a variável de problemas de indisciplina (desafio do trabalho), todas as outras variáveis estavam significativamente correlacionadas, tal como proposto pelo modelo hipotético mencionado anteriormente.

Tabela 4

Correlações, médias, desvios-padrão e coeficientes de consistência interna para as variáveis dos recursos e desafios da profissão docente.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. JDf1	—																
2. JDf2	0.41	—															
3. JDf3	0.23	0.29	—														
4. JDf4	0.49	0.54	0.16	—													
5. JDf5	0.17	0.14	0.03	0.25	—												
6. JDf6	0.17	0.16	0.02	0.24	0.63	—											
7. JDf7	0.12	0.09	0.01	0.13	0.56	0.58	—										
8. JRf1	-0.02	-0.09	-0.12	-0.08	-0.55	-0.45	-0.47	—									
9. JRf2	-0.07	-0.07	-0.05	-0.16	-0.47	-0.75	-0.48	0.53	—								
10. JRf3	-0.09	-0.15	-0.04	-0.23	-0.39	-0.46	-0.41	0.53	0.57	—							
11. JRf4	-0.09	-0.14	-0.12	-0.08	-0.35	-0.43	-0.49	0.53	0.58	0.66	—						
12. JRf5	-0.07	-0.09	-0.12	-0.16	-0.43	-0.48	-0.62	0.55	0.61	0.59	0.75	—					
13. JRf6	-0.16	-0.14	-0.09	-0.22	-0.24	-0.46	-0.33	0.37	0.56	0.45	0.45	0.45	—				
14. TSWBf1	-0.18	-0.1	-0.03	-0.20	-0.49	-0.53	-0.49	0.56	0.59	0.63	0.58	0.54	0.52	—			
15. TSWBf2	-0.15	-0.13	-0.13	-0.17	-0.53	-0.46	-0.42	0.61	0.47	0.54	0.48	0.52	0.42	0.58	—		
16. TPWBf2	-0.14	-0.01	0.12	-0.2	-0.31	-0.27	-0.28	0.25	0.26	0.37	0.26	0.311	0.31	0.45	0.49	—	
17. TPhWBf1	0.15	0.10	0.23	0.21	0.14	0.21	0.21	-0.09	-0.20	-0.16	-0.17	-0.19	-0.19	-0.11	-0.09	0.01	—
M	3.40	3.81	5.05	3.47	1.70	1.67	2.03	3.78	3.92	3.61	3.58	3.79	4.02	4.01	4.04	4.28	2.41
DP	1.04	0.88	0.67	0.95	0.73	0.91	0.89	0.83	0.98	0.72	0.78	0.83	0.79	0.67	0.69	0.49	1.04
α	0.89	0.92	0.71	0.85	0.84	0.76	0.83	0.84	0.61	0.89	0.76	0.87	0.85	0.69	0.82	0.62	0.67

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



Como é que as características do trabalho docente (desafios e recursos do trabalho) estão relacionadas com o bem-estar dos professores?

Os resultados da ANOVA evidenciam uma significância estatística e o teste de comparações múltiplas revela que os professores com menos experiência docente obtêm médias mais altas comparativamente aos docentes mais experientes (Tabela 5). Este resultado sugere que os professores com menos experiência percecionam-se mais positivamente na componente ‘sentimento de realização e de reconhecimento’ do bem-estar psicológico (Tabela 6).

Tabela 5

ANOVA: variável dependente (bem-estar psicológico: sentimento de realização e de reconhecimento)

	Soma dos quadrados	gl	Média dos quadrados	F	p	η^2
Tempo de serviço docente	2.64	2	1.322	5.59	0.004	0.034

Tabela 6

Teste de comparações múltiplas entre o tempo de serviço docente e bem-estar

Comparação			Diferença de médias	ES	gl	t	Ptukey
Tempo de serviço docente							
1	-	2	0.0709	0.0660	315	1.07	0.531
	-	3	0.2201	0.0669	315	3.29	0.003
2	-	3	0.1492	0.0676	315	2.21	0.071

Tabela 7

Coefficientes da análise de regressão dos desafios como preditores do bem-estar social (ligação social à escola)

Preditor	E	ES	t	p	VIF	Valores de ajustamento do modelo	
						R	R ²
Problemas de indisciplina	-0.00929	0.0365	-0.255	0.799	1.41		
Diversidade dos alunos	0.02239	0.0454	0.493	0.622	1.58		
Pressão e tempo	-0.24447	0.0778	-3.141	0.002	1.23		
Baixa motivação dos alunos	0.01408	0.0433	0.325	0.745	1.67	0.579	0.336
Conflitos entre colegas	-0.32704	0.0591	-5.537	<.001	1.86		
Falta de suporte e confiança por parte dos superiores	-0.14070	0.0486	-2.894	0.004	1.94		
Dissonância de valores	-0.09427	0.0457	-2.063	0.040	1.66		

A análise de regressão mostra que a pressão e tempo, conflito entre colegas, falta de suporte e confiança são preditores negativos do bem-estar social (ligação social à escola) dos professores.

Tabela 8

Coefficientes da análise de regressão dos recursos do trabalho como preditores do bem-estar social (ligação social à escola).

Preditor	E	ES	t	p	VIF	Valores de ajustamento do modelo	
						R	R ²
Suporte dos colegas	0.31736	0.0444	7.1521	< .001	1.66		
Suporte dos superiores	0.00351	0.0418	0.0840	0.933	2.10		
Eficácia docente coletiva	0.18852	0.0565	3.3342	< .001	2.09	0.680	0.463
Cultura coletiva	-0.01821	0.0601	-0.3029	0.762	2.88		
Consonância de valores	0.11955	0.0561	2.1318	0.034	2.70		
Autonomia	0.11167	0.0439	2.5419	0.012	1.54		

A segunda análise de regressão mostra que o suporte dos colegas, a eficácia docente coletiva, consonância de valores e a autonomia são preditores positivos do bem-estar social docente.

Tabela 9

Coefficientes da análise de regressão dos desafios do trabalho como preditores do bem-estar psicológico (sentimento de realização e reconhecimento)

Preditor	E	ES	t	p	VIF	Valores de ajustamento do modelo	
						R	R ²
Problemas de indisciplina	-0.0408	0.0294	-1.386	0.167	1.41		
Diversidade dos alunos	0.0596	0.0367	1.625	0.105	1.58		
Pressão e tempo	0.1665	0.0628	2.650	0.008	1.23		
Baixa motivação dos alunos	-0.0942	0.0349	-2.696	0.007	1.67		
Conflito com colegas	-0.1043	0.0477	-2.187	0.029	1.86		
falta de suporte e confiança por parte dos superiores	-0.0276	0.0392	-0.704	0.482	1.94		
Dissonância de valores	-0.0707	0.0369	-1.917	0.056	1.66		

A terceira análise de regressão, tendo como variável dependente o bem-estar psicológico, revela que os desafios referentes ao tempo e pressão, baixa motivação dos alunos e conflito com colegas são preditores significativos e negativos do bem-estar psicológico docente.

Tabela 10

Coefficientes da análise de regressão dos recursos do trabalho como preditores do bem-estar psicológico (sentimento de realização e reconhecimento)

Preditor	E	ES	t	p	VIF	Valores de ajustamento do modelo	
						R	R ²
Suporte dos colegas	0.0116	0.0397	0.293	0.770	1.66		
Suporte dos superiores	-0.0233	0.0374	-0.623	0.534	2.10		
Eficácia docente coletiva	0.2012	0.0506	3.974	<.001	2.09		
Cultura coletiva	-0.0733	0.0538	-1.363	0.174	2.88		
Consonância de valores	0.0918	0.0502	1.829	0.068	2.70		
Autonomia	0.1098	0.0393	2.791	0.006	1.54		

Por fim, a quarta análise de regressão permite concluir que os recursos referentes à eficácia docente coletiva e a autonomia são preditores significativos do bem-estar psicológico dos professores (sentimento de realização e reconhecimento).

Até que medida os recursos da profissão docente têm um efeito moderador na relação entre os desafios e o bem-estar?

Para verificar até que medida os recursos do trabalho influenciam a força e a direção da relação entre os desafios do trabalho e o bem-estar dos professores foi realizada uma análise de efeitos de moderação.

Tabela 11

Estimativas de moderação para os efeitos do preditor (conflitos entre colegas) sobre a variável dependente (sentimento de realização e reconhecimento) nos diferentes níveis das variáveis moderadoras (autonomia e eficácia docente coletiva)

	E	ES	Z	p
Conflitos entre colegas	-0.1755	0.0343	-5.12	< .001
Autonomia	0.1610	0.0315	5.11	< .001
Conflitos entre colegas * Autonomia	-0.0887	0.0425	-2.09	0.037
Conflitos entre colegas	-0.0993	0.0358	-2.77	0.006
Eficácia docente coletiva	0.2166	0.0344	6.29	< .001
Conflitos entre colegas * Eficácia docente coletiva	0.1025	0.0433	2.37	0.018

Na tabela acima é exibido o efeito da variável preditora ('conflitos entre colegas') na variável dependente ('sentimento de realização e reconhecimento'), tendo como variáveis moderadoras a autonomia e eficácia docente coletiva, uma vez que foram estes os preditores de bem-estar mais significativos na análise anterior. Constata-se que, quando os professores percebem níveis mais altos de autonomia e eficácia docente coletiva (ação moderadora), existe uma redução nos conflitos entre professores e, por consequência, um aumento do sentimento de realização e reconhecimento.

Tabela 12

Estimativas de moderação para os efeitos do preditor (conflitos com os colegas) na variável dependente (ligação social à escola) nos diferentes níveis das variáveis moderadoras (suporte dos colegas, suporte dos superiores e consonância de valores)

	E	SE	Z	p
Conflitos entre colegas	-0.329	0.0423	-7.77	< .001
Suporte dos colegas	0.403	0.0340	11.83	< .001
Conflitos entre colegas * Suporte dos colegas	-0.164	0.0344	-4.75	< .001
Conflitos entre colegas	-0.418	0.0465	-8.99	< .001
Suporte dos superiores	0.228	0.0312	7.32	< .001
Conflitos entre colegas * Suporte dos superiores	-0.109	0.0325	-3.37	< .001
Conflitos entre colegas	-0.1581	0.0356	-4.44	< .001
Consonância de valores	0.1431	0.0307	4.66	< .001
Conflitos entre colegas * Consonância de valores	-0.0805	0.0359	-2.24	0.025

Os dados da tabela 12 mostram que o suporte dos colegas e dos superiores, assim como a consonância de valores moderam a relação entre os conflitos entre os colegas e o bem-estar social. De facto, constata-se que quando se verifica um aumento nas variáveis moderadoras, assiste-se a uma redução nos conflitos entre colegas e, consequentemente, um aumento na ligação social à escola (bem-estar social).

Tabela 13

Estimativas de moderação para os efeitos dos preditores (problemas de indisciplina, baixa motivação dos alunos e diversidade dos alunos) na variável dependente (sentimento de realização e reconhecimento) nos diferentes níveis da variável moderadora (cultura coletiva).

	E	ES	Z	p
Problemas de indisciplina	-0.0579	0.0253	-2.29	0.022
Cultura coletiva	0.1469	0.0329	4.46	< .001
Problemas de indisciplina * Cultura coletiva	0.0763	0.0312	2.45	0.014
Baixa motivação dos alunos	0.0916	0.0274	-3.35	< .001
Cultura coletiva	0.1647	0.0326	5.05	< .001
Baixa motivação dos alunos * Cultura coletiva	0.0790	0.0318	2.49	0.013
Diversidade dos alunos	0.0100	0.0301	0.332	0.740
Cultura coletiva	0.1685	0.0331	5.091	< .001
Baixa motivação dos alunos * Cultura coletiva	0.0903	0.0329	2.745	0.006

Por fim, foi analisado o efeito dos preditores (problemas de indisciplina, baixa motivação dos alunos e diversidade dos alunos) na variável dependente (sentimento de realização e reconhecimento) moderado pela variável cultura coletiva. O papel moderador da cultura coletiva permite explicar uma redução da baixa motivação dos alunos e problemas disciplinares, assim como uma maior receptividade à presença da diversidade na sala de aula.

Discussão

Este estudo foi realizado com o propósito de investigar como os desafios e recursos do trabalho predizem o bem-estar dos professores portugueses. Deste modo, foram colocadas duas questões de investigação: 1) Como é que as características do trabalho docente (desafios e recursos do trabalho) estão relacionadas com o bem-estar dos professores? 2) Até que medida os recursos da profissão docente têm um efeito moderador na relação entre os desafios e o bem-estar?

Relativamente à primeira questão de investigação, os resultados demonstram uma significância estatística entre o tempo de serviço e o bem-estar docente, revelando que os professores com menos experiência percebem-se mais positivamente na componente “sentimento de realização e de reconhecimento” do bem-estar psicológico. Num estudo realizado por Skaalvik e Skaalvik (2015), os autores observaram que as origens da satisfação do trabalho e do *stress* são as mesmas, independentemente da idade e da experiência dos professores. Contudo, as consequências do *stress* e das estratégias de *coping* alteram-se conforme a idade. Os professores mais novos experienciam maior carga de trabalho e demonstram maior ambição, acabando por trabalhar durante mais horas, comparativamente, com os professores mais experientes. Apesar de trabalharem mais horas, estes professores referem que as folgas e as férias são suficientes para recuperar do cansaço e exaustão emocional que sentem durante o tempo de trabalho. Por outro lado, os professores com uma vasta experiência já não são capazes trabalhar durante várias horas, tal como seria suposto, e apresentam menos ambições. Além disto, após o horário de trabalho, estes professores usam o resto do seu dia para relaxar, uma vez que sentem grandes níveis de exaustão emocional e sintomas de *burnout* (Skaalvik & Skaalvik, 2015). A literatura mostra que os professores têm maiores indicadores de bem-estar nos primeiros anos de trabalho comparativamente aos professores com mais experiência (Chang, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015), o que vai de encontro aos resultados obtidos.

No que concerne à segunda questão de investigação, foi necessário verificar até que medida os recursos do trabalho influenciam a direção e a força da relação entre os desafios do trabalho e o bem-estar docente. Deste modo, foram realizadas análises de efeitos de moderação.

Em relação à primeira hipótese, referente aos desafios do trabalho como preditores negativos do bem-estar dos professores, estes foram analisados tendo em conta o bem-estar social e o bem-estar psicológico.

No bem-estar social, a análise de regressão revela que a ‘pressão e tempo’, ‘conflitos entre colegas’, ‘falta de suporte e confiança por parte dos superiores’ são os desafios do trabalho docente com os resultados mais significativos, revelando-se como preditores negativos do bem-estar social dos professores. Ao contrário do estudo realizado por Skaalvik e Skaalvik (2010), no qual observaram uma relação positiva entre o tempo e pressão e o bem-estar no trabalho, os autores referem que esta relação se pode dever ao engajamento no trabalho, uma vez que os professores mais dedicados à sua profissão experienciam maior bem-estar e despendem mais tempo a preparar o seu trabalho e atenção nas características individuais dos alunos. Contudo, os autores também concluíram que existe uma forte associação entre a pressão e tempo e a exaustão emocional, indicando assim que estes professores estão em risco de desenvolver sintomas de *burnout*. Desta forma, os resultados obtidos indicam uma relação negativa entre este desafio e o bem-estar, uma vez que este resultado pode ser influenciado, positiva ou negativamente, pelo engajamento do trabalho. Os desafios referentes aos ‘conflitos entre colegas’ e ‘falta de suporte e confiança por parte dos superiores’, também obtiveram resultados significativos, que pode ser explicado pela necessidade básica humana de reconhecimento e sentimento de pertença, segundo a teoria de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), uma vez que esta necessidade é essencial para o funcionamento humano e bem-estar. Além desta ideia, Collie e Martin (2017) concluíram que existe uma associação entre a relação de apoio entre colegas e os superiores e a capacidade de adaptação dos professores, na medida em que, os professores estão expostos a diversas mudanças e têm que ser capazes de se adaptar, criando assim, um bom funcionamento e bem-estar. Assim, ao existir conflitos entre colegas e os superiores e falta de suporte dos mesmos, os docentes vão apresentar indicadores negativos de bem-estar.

No bem-estar psicológico, podemos constatar que a ‘pressão e tempo’, ‘baixa motivação dos alunos’ e ‘conflitos entre colegas’ são preditores significativos e negativos do bem-estar psicológico dos professores. O desafio ‘pressão e tempo’ está associado ao desenvolvimento de sintomas de *burnout*, como já mencionado anteriormente. Os conflitos entre os colegas, como já explicado anteriormente, traz mal-estar psicológico, uma vez que há a necessidade de reconhecimento e sentimento de pertença, interligando-

se assim, ao bem-estar social. Referente à ‘baixa motivação dos alunos’, este desafio tem muitas consequências, uma vez que, por norma, os alunos menos motivados são os que apresentam comportamentos disruptivos, falta de atenção e de esforço e até abstenção (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Além do esforço e atenção que os professores necessitam de ter perante estes alunos, a baixa motivação destes também está associada com a percepção de autoeficácia dos professores, afetando assim a sua percepção de competência, motivação para ensinar e bem-estar (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

A segunda hipótese, na qual é esperado que os recursos do trabalho sejam preditores positivos do bem-estar dos professores, também foi analisada tendo em conta o bem-estar social e o bem-estar psicológico.

No bem-estar social, os recursos significativos foram o ‘suporte dos colegas’, a ‘eficácia docente coletiva’, a ‘consonância de valores’ e a ‘autonomia’, tornando-os assim, preditores positivos do bem-estar social docente. O suporte dos colegas é fulcral para o reconhecimento e sentimento de pertença, sendo necessidades básicas de acordo com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000).

Em relação ao bem-estar psicológico, foi possível concluir que a eficácia docente coletiva e autonomia são os dois recursos que emergem como preditores positivos do bem-estar psicológico dos professores. O recurso autonomia tem um valor significativo para os professores, na medida em que, quando estes enfrentam uma elevada carga de trabalho podem mobilizar a sua autonomia para lidar da melhor maneira com as tarefas que têm por realizar (Bakker & Demerouti, 2018). O recurso eficácia docente coletiva refere-se aos julgamentos dos professores de uma escola sobre a sua capacidade para organizar e realizar as tarefas exigidas para os alunos alcançarem resultados positivos, promovendo assim, uma melhor aprendizagem e desempenho académico (Bandura, 1997). Desta forma, quanto menor for a diferença entre as crenças de um professor e o grupo onde este se insere, mais coesa será essa crença, uma vez que esta se torna mais poderosa, tornando-se assim, uma crença partilhada pelo grupo, resultando em menos interações negativas entre os elementos do grupo e tornando a crença partilhada como um facilitador na realização de tarefas (Bandura, 1997; Goddard, Hoy, & Hoy, 2004). Assim, é possível constatar que níveis positivos deste recurso traz consequências positivas, uma vez que reduz o conflito entre colegas e os professores partilham os seus valores, normas e considerações éticas, criando assim um sentimento de pertença, maior motivação e bem-estar no trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Na terceira e última hipótese colocada, foram analisados efeitos de moderação a fim de validar se os recursos do trabalho (preditores mais fortes) produzem um efeito moderador na relação entre os desafios do trabalho e o bem-estar dos professores.

Relativamente ao efeito da variável preditora ('conflitos com colegas') na variável 'sentimento de realização e reconhecimento' (referente ao bem-estar psicológico) tendo a 'autonomia' e a 'eficácia docente coletiva' como moderadores, constatou-se que os professores quando percebem níveis altos de autonomia e eficácia docente coletiva, assiste-se a uma redução dos conflitos entre colegas e, conseqüentemente, um aumento do sentimento de realização e reconhecimento, ou seja, do bem-estar psicológico docente.

Sobre a mesma variável preditora anterior, os resultados mostram que o suporte dos colegas e dos superiores, assim como a consonância de valores moderam a relação entre os conflitos entre os colegas e o bem-estar social. De facto, constata-se que quando se verifica um aumento nas variáveis moderadoras, assiste-se a uma redução nos conflitos entre colegas e, conseqüentemente, um aumento na ligação social à escola (bem-estar social).

No que concerne à influência da variável preditora 'conflitos com colegas' sobre a variável dependente 'ligação social à escola' (bem-estar social), moderada pelo 'suporte dos colegas', 'suporte dos superiores' e 'consonância de valores', constatou-se que quando existe um aumento nas variáveis moderadoras, assiste-se a uma redução nos conflitos com colegas e incremento da ligação social à escola.

Por fim, foi analisado o efeito dos preditores 'problemas de indisciplina', 'baixa motivação dos alunos' e 'diversidade dos alunos' sobre a variável dependente 'sentimento de realização e reconhecimento' (bem-estar psicológico), moderado pela variável 'cultura coletiva'. O papel moderador da cultura coletiva permite explicar uma redução da baixa motivação dos alunos e problemas disciplinares, assim como uma maior receptividade à presença da diversidade na sala de aula.

Estes resultados demonstram que os desafios no trabalho têm um efeito negativo no bem-estar, enquanto que os recursos no trabalho têm um efeito moderador e positivo no bem-estar. Constata-se a existência de dois processos referidos no modelo R-D T, o processo de manter a saúde, no qual os desafios no trabalho podem causar exaustão emocional e bem-estar negativo, e o processo motivacional, no qual os recursos do trabalho têm a capacidade aumentar o bem-estar e o engajamento no trabalho (Bakker &

Demerouti, 2014). Apesar de alguns autores argumentarem que os recursos e os desafios do trabalho devem ser do mesmo caráter, na medida em que, os desafios emocionais precisam de ser comparadas com os recursos emocionais do trabalho, Bakker & Demerouti (2018) afirmam que as suas diversas pesquisas comprovam que, independentemente do tipo de recurso ou desafio no trabalho, estes vão trabalhar em conjunto, uma vez que os recursos amortecem os desafios do trabalho (Bakker & Demerouti, 2018; Bakker, Van Veldhoven & Xanthopoulou, 2010; Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019).

A relação entre os desafios do trabalho e o bem-estar docente pode ser enquadrada com base em estudos anteriores. Ao contrário do estudo de Skaalvik & Skaalvik (2018), no qual observaram uma fraca associação entre a baixa motivação dos alunos e o bem-estar dos professores, a investigação presente demonstra uma relação significativa. Os resultados obtidos podem ser explicados pelas consequências que a baixa motivação dos alunos possa provocar junto dos docentes, uma vez que este desafio representa uma maior carga de trabalho, e desta forma, a pressão e o tempo também pode emergir como fator explicativo da baixa motivação dos alunos (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Os restantes desafios da profissão docente (‘conflitos entre colegas’ e ‘falta de suporte e confiança por parte dos superiores’) podem ter um papel mais preponderante, em comparação com os restantes desafios estudados, pela necessidade de reconhecimento e pertença inerente à condição humana. Além disto, as origens destes dois desafios podem dever-se (ou não) pelos conflitos éticos e morais existentes entre a equipa docente e, sabe-se que as normas, valores e considerações éticas são elementos nucleares da identidade docente (Granjo, Castro Silva, & Peixoto, 2020); Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Os recursos do trabalho significativos, mencionados previamente, interligam-se entre si. À exceção do recurso ‘autonomia’, o qual permite aos professores enfrentarem uma elevada carga de trabalho e lidarem da melhor forma com as tarefas que têm por realizar (Bakker & Demerouti, 2018), os restantes recursos (‘eficácia docente coletiva’, ‘consonância de valores’ e ‘suporte entre colegas’) acabam por se ligar entre si. A eficácia docente coletiva refere-se aos julgamentos dos professores sobre a capacidade dos seus colegas em organizar e realizar as tarefas, de modo a que os alunos obtenham melhores resultados (Bandura, 1997), e por esta razão, quanto menor forem as diferenças entre as crenças, menores relações negativas entre os membros, resultando assim, num maior suporte entre colegas e consonância de valores, os dois recursos significativos restantes.

Desta forma, estes três recursos acabam por apresentar uma interligação, uma vez que as consequências positivas de um pode influenciar o outro.

Relativamente às implicações práticas deste estudo, apesar de inúmeros estudos mostrarem que existem diversos desafios no trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2017a, 2017b), é importante que as administrações escolares considerem nas suas políticas a preocupação em reduzir as consequências que os desafios podem representar para a saúde física e mental dos professores e identificarem os atores da comunidade escolar que possam assumir relevante na prevenção e intervenção. Realça-se que o trabalho dos professores envolve as crenças, normas e considerações de cada um, uma vez que a sua prática é influenciada por estes, por isso, seria benéfico existir uma maior abertura para os professores discutirem e trocarem ideias, sempre que necessário, criando assim, por consequência, um maior sentimento de pertença ao grupo.

Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Relativamente às limitações do estudo, foi apenas utilizado o método quantitativo. Deste modo, sugere-se que em investigações futuras, o trabalho seja complementado com um método misto, de modo a que o estudo seja mais completo no que concerne ao tipo de recolha de respostas. Adicionalmente, foi incluída apenas a variável bem-estar, mas a literatura mostra que a motivação e o engajamento do trabalho são dois conceitos ligados ao sentimento de bem-estar na profissão docente e influenciados pelos recursos e desafios do trabalho. Assim, sugere-se que estes dois conceitos sejam incluídos em investigações futuras e que as suas relações sejam investigadas. Por fim, recomenda-se que os recursos pessoais sejam abordados em futuras investigações, uma vez que estes também têm poder de atuação sobre os desafios do trabalho.

Referências Bibliográficas

- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>.
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide, volume III, work and wellbeing* (pp. 37–64). Chichester: Wiley. ISBN: 978-1-118-53882-1.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands – resources model. *European Journal of work and organizational psychology*, 12(4), 393-417. <https://doi.org/10.1080/13594320344000165>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Vohs, K. D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 141-145. <https://doi.org/10.1177/1745691617716946>.
- Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557–570. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023635>.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in- service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35, 103–123. <https://doi.org/10.1007/BF03216877>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.

- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13-28. <https://doi.org/10.1002/pits.21980>.
- Collie, R.J., Martin, A.J. (2017). Teacher's sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. (1^o ed.). Springer US.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- Demerouti, E., Bakker, A.B. (2006). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3),309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., & Xanthopoulou, D. (2019). Job demands-resources theory and the role of individual cognitive and behavioral strategies. In T. Taris, M. Peeters, & H. De Witte (Eds.), *The fun and frustration of modern working life:*

Contributions from an occupational health psychology perspective (pp. 94-104).
Antwerp, Belgium: Pelckmans Pro.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499>.

Desrumaux, P., Lapointe, D., Sima, M. N., Boudrias, J. S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *European Review of Applied Psychology*, 65(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 4, 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>.

Gomes, D., & Borba, D. (2011). *Motivação no Trabalho*. In Imprensa da Universidade de Coimbra (Eds.) *Psicologia das Organizações do Trabalho e dos Recursos Humanos* (pp. 243-319). http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0238-7_5.

Granho, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (Published online 4 April 2020). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>

Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.

Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 632.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). (2018). *Jornal da FENPROF*.
- Jackson, L. T. B., Rothmann, S., & van de Vijver (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22, 263-274. <https://doi.org/10.1002/smi.1098>.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257-278. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.257>.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lee, V. E., Dedrick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190–208. <https://doi.org/10.2307/2112851>.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass

- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (7ª ed.). ReportNumber: Pêro Pinheiro.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkien, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281-300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>.
- Richter, P., & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung: Stress, Ennudung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg, Germany: Asagner.
- Sadick A-M, & Issa M. H., (2017). Occupants' indoor environmental quality satisfaction factors as measures of school teachers' well-being. *Building and Environment*, 119, 99-109. <https://doi: 10.1016/j.buildenv.2017.03.045>.
- Sant'anna, L. L., Paschoal, T., & Gosendo, E. E. M. (2012). Bem-estar no trabalho: relações com estilos de liderança e suporte para ascensão, promoção e salários. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(5), 744-764. ISSN: 1982-7849.
- Santos, G., & Ceballos, A. (2013). Bem-estar no trabalho: estudo de revisão. *Psicologia em Estudo*, 18 (2), 247-255. <https://doi.org/10.1590/S141373722013000200006>.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43-68). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>.
- Skaalvik, E., & Saalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 59–84). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.005>.
- Sparks, D., & Malkus, N. (2015). Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003-04, 2007-08, and 2011-12. Stats in brief. NCES 2015-089. National Center for Education Statistics.
- Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Di Chiacchio, C. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools*, 00(0). <https://doi.org/10.1002/pits.22013>.
- The jamovi project (2019). *jamovi*. (Version 1.1.19) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Wei, H., & Chen, J. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: the roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95, 241-436. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9529-3>.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, A., & Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141. <https://org.doi/10.1037/1072-5245.14.2.121>.

ANEXOS

Desafios do trabalho

O *stress* é definido como o desequilíbrio do sistema cognitivo-emocional-ambiente causado por fatores externos (Lazarus & Folkman, 1984). Estes fatores externos, denominados por *stressores*, também podem levar a um equilíbrio cognitivo ou a um estado de bem-estar dependendo das capacidades de desempenho do sujeito, como por exemplo, os recursos de *coping* disponíveis no indivíduo. No entanto, o termo *stressor* será usado quando um fator externo tem o potencial de exercer uma influência negativa na maioria das pessoas na maior parte das situações. Dito isto, o termo desafios do trabalho (*job demands*) refere-se aos aspetos sociais, psicológicos e organizacionais do trabalho que requerem um esforço físico ou mental e que, por isso, estão associados a custos psicológicos e fisiológicos, como por exemplo a exaustão emocional. Como exemplo temos os horários de trabalho irregulares, um ambiente físico desfavorável e interações exigentes com clientes (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019).

Os desafios do trabalho podem comprometer a saúde de uma organização, como sugere o modelo Recursos-Desafios do Trabalho (Job Demands-Resources Model, Bakker & Demerouti, 2014) e diversos estudos demonstram a relação entre os desafios e o *burnout* (Schaufeli & Taris, 2014).

No que toca à educação, existem diversos desafios sentidos pelos professores, como os problemas de indisciplina, diversidade dos alunos, pressão e tempo, baixa motivação dos alunos, conflitos entre colegas, falta de suporte e confiança por parte das lideranças escolares e dissonância de valores (Collie, Shapka & Perry, 2012; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2018), sejam estes manifestados de forma quantitativa, qualitativa ou emocional, têm um grande efeito na saúde dos professores. Sabe-se que os desafios psicológicos impostos nos professores podem desencadear reações emocionais, fadiga e *burnout* (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2018).

Os desafios tempo e pressão e problemas de indisciplina estão associados a exaustão emocional, baixos níveis de comprometimento e satisfação no trabalho, níveis altos de *stress*, baixa perceção de autoeficácia e motivação para sair da profissão docente (Collie et al., 2012; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011,2015,2017).

Num estudo realizado por Skaalvik e Skaalvik (2015), os autores identificaram a baixa motivação dos alunos como um desafio na profissão docente, uma vez que, no seu estudo qualitativo, foi um desafio frequentemente identificado pelos professores entrevistados. Ademais, em 2017, os mesmos autores constataram que a baixa motivação dos alunos está associada a uma baixa percepção de autoeficácia docente e a sintomas de *burnout*.

O desafio dissonância de valores está associado negativamente à exaustão emocional, uma vez que a partilha e concordância de normas, valores e considerações éticas é algo muito relevante para os professores, e a discordância destes pode criar conflitos sociais e consequências individuais, como a exaustão emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Os desafios conflitos entre colegas e falta de suporte e confiança dos superiores, são desafios com um carácter mais social. Contudo, são bastante relevantes para o bem-estar do trabalho, uma vez que estes podem permitir o reconhecimento e sentimento de pertença que, segundo Deci e Ryan (1987) são duas condições humanas essenciais para o bem-estar e motivação do indivíduo.

Recursos do trabalho

Os recursos do trabalho respondem à questão “O que mantém as pessoas saudáveis, apesar da carga de trabalho excessiva?” (Richter & Hacker, 1998). A resposta são fatores protetores da saúde, denominados de recursos. Os recursos do trabalho referem-se aos aspetos psicológicos, físicos, organizacionais e sociais do trabalho que podem auxiliar a alcançar os objetivos do trabalho estabelecidos, reduzir desafios do trabalho associados a custos físicos e psicológico e estimular crescimento pessoal e aprendizagem profissional (Demerouti et al., 2001; Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019).

Nos recursos organizacionais estão incluídos fatores como o controlo do trabalho, potencial para qualificação, participação nas decisões e diversidade de tarefas. A nível social, podemos encontrar o suporte dos colegas, família e grupo de pares (Demerouti et al., 2001).

No que se refere à educação, os recursos de trabalho explorados incluem a autonomia, suporte dos superiores, suporte entre colegas, eficácia docente coletiva, cultura coletiva e consonância de valores (Collie & Martin, 2017; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2018). Diversos estudos demonstram que as relações sociais positivas entre colegas e com a administração escolar estão associadas com o empenhamento e satisfação no trabalho (Collie & Martin, 2017; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017). Deste modo, os estudos indicam que estas relações com os colegas e com a administração escolar são recursos significativos que podem funcionar como um “amortecedor” contra efeitos negativos e a síndrome de *burnout* e fortalecer a resiliência dos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

O recurso eficácia docente coletiva refere-se aos julgamentos dos docentes de uma escola sobre a capacidade da equipa de organizar e executar tarefas de modo a conseguir resultados positivos junto dos alunos (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004). Segundo Bandura (1997), este construto é um aspeto importantíssimo do contexto escolar, uma vez que, pode explicar os efeitos da ação docente sobre o sucesso académico dos alunos. Além disso, o autor acrescenta que níveis elevados de eficácia coletiva apresentam escolas com docentes mais capazes de lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de apoiar os encarregados de educação e de tê-los como parceiros no processo de aprendizagem. Em relação ao bem-estar no trabalho, os professores com uma elevada

percepção de eficácia tendem a sentir maiores níveis de satisfação, comparativamente, àqueles que apresentam níveis de eficácia mais baixos, porém, maiores níveis de *stress* (Lee, Dedrick, & Smith, 1991).

A autonomia permite aos professores que enfrentam uma elevada carga de trabalho lidar da melhor forma com as tarefas que têm por realizar (Bakker & Demerouti, 2018). Na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), constata-se três necessidades humanas – competência, autonomia e relacionamento – que aumentam a motivação quando realizadas e diminuem a motivação quando não o são. Assim sendo, as pessoas sentir-se-ão motivadas quando 1) se sentirem competentes no que fazem, 2) tiverem controlo das suas vidas e 3) tiverem relações positivas na sua vida. O recurso autonomia relaciona-se, assim, com o bem-estar e motivação dos professores (Sparks & Malkus, 2015).

Os autores Skaalvik e Skaalvik (2017, 2018) referem que o recurso cultura coletiva é menos estudado comparativamente aos outros recursos referidos. Este recurso é conceptualizado como o entendimento comum de objetivos e valores entre professores e entre professores e administração escolar e, também, o conjunto de práticas comuns entre os profissionais (Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2018). Os autores referidos concluíram que a cultura coletiva está positivamente associada com a autoconceção e satisfação no trabalho e negativamente associada com o *burnout* nos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

O recurso da consonância de valores pode ser definido como o grau em que os professores sentem que partilham as normas e valores na escola onde estão presentes, como por exemplo os métodos educativos que devem ser usados, e que está positivamente associado ao sentimento de pertença e negativamente associado à exaustão emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Apesar de a cultura coletiva e a consonância de valores se referirem a valores e práticas educacionais, estes construtos diferem entre si, uma vez que, mesmo numa escola com uma forte cultura coletiva, pode haver professores que percecionam os seus valores e práticas de forma diferente ao que é predominante na escola onde trabalham (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Salienta-se que os recursos não servem apenas para lidar com os desafios do trabalho. Eles são importantes por si mesmos, na medida em que são meios para atingir e proteger outros recursos (Demerouti & Bakker, 2006).

Modelo Recursos-Desafios do Trabalho

O Modelo Recursos-Desafios do Trabalho (*Job Demands Resources*, Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001) parte da premissa que todos os trabalhos têm fatores de risco específicos associados ao mal-estar e desempenho dos trabalhadores. Deste modo, todos os ambientes laborais podem ser inseridos nesta teoria, uma vez que é possível enquadrá-las nas duas categorias apresentadas pelos autores: os recursos e os desafios do trabalho (Bakker & Demerouti, 2014).

O modelo foi introduzido por Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli em 2001. Neste artigo original, foram identificados cinco desafios e seis recursos no trabalho com o objetivo de compreender os precedentes do *burnout* (Demerouti et al., 2001). Ao longo dos anos, o modelo amadureceu para a teoria Recursos-Desafios do Trabalho (R-D T), de acordo com Bakker & Demerouti (2014). A base da teoria R-D T tornou-se mais ampla que o modelo original, uma vez que inclui que os desafios e os recursos são diferentes conforme o trabalho (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019). Além disto, Bakker e Demerouti (2014) referem que, através da teoria, é possível compreender, explicar e fazer previsões sobre o bem-estar dos trabalhadores e a sua *performance*.

A teoria parte da premissa que todos os trabalhos têm fatores de risco específicos associados ao mal-estar e desempenho dos trabalhadores. Deste modo, todos os ambientes laborais podem ser inseridos nesta teoria, uma vez que é possível enquadrá-las nas duas categorias apresentadas pelos autores: os recursos e os desafios do trabalho (Bakker & Demerouti, 2014).

Além de mapear o ambiente psicossocial do trabalho, os desafios e os recursos são dois fatores essenciais, uma vez que iniciam dois processos diferentes: o processo de assegurar a saúde e o processo motivacional (Bakker & Demerouti, 2014). No processo de manter a saúde, as exigências do trabalho podem esgotar os recursos físicos e mentais dos trabalhadores e, deste modo, levar ao esgotamento de energia, ou seja, um estado de exaustão (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019). Quando os sujeitos se esforçam intensamente para lidar com os desafios do trabalho, eles esgotam os seus recursos energéticos e mentais, levando assim, à exaustão emocional, lesões por esforço e queixas psicossomáticas (Bakker & Demerouti, 2014; Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019). No processo motivacional, os recursos do trabalho respondem às necessidades psicológicas básicas e motivam os trabalhadores. A experiência de engajamento do

trabalho (*work engagement*) leva, conseqüentemente, a um melhor funcionamento e acabam por funcionar como motivadores intrínsecos, promovendo o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, ou como motivadores extrínsecos, facilitando o alcance das metas de trabalho (Demerouti, Bakker & Xanthopoulou, 2019). Assim, os recursos produzem bem-estar psicológico e preenchem as necessidades de autonomia e competência profissional (Bakker & Demerouti, 2014).

Bakker, Demerouti e Schaufeli (2003) realizaram um estudo com 447 trabalhadores de *call center* de uma empresa de telecomunicações holandesa para investigar a validade preditiva do modelo no que toca ao absentismo e intenções de rotatividade (*turnover*). A hipótese central do estudo foi que os desafios do trabalho seriam os maiores preditores de absentismo, avaliado através de problemas de saúde, como por exemplo esgotamento e lesões por esforço, enquanto que os recursos do trabalho seriam os maiores preditores das intenções de rotatividade, através do envolvimento do sujeito, como por exemplo comprometimento organizacional e dedicação. Os resultados obtidos, através de uma série de análises de modelos de equações estruturais (MEE), apoiaram os dois processos apresentados anteriormente (manter a saúde e motivacional), uma vez que os desafios incluídos neste estudo, como problemas no computador, mudanças nas tarefas, desafios emocionais e pressão no trabalho, foram os preditores mais importantes no que se refere à saúde dos colaboradores, relacionando-se assim ao absentismo por doença e, por outro lado, os recursos do trabalho, como o apoio social, supervisão, *feedback* de desempenho e controle de tempo, foram os preditores relacionados ao envolvimento do colaborador, que, por sua vez, estava associado às intenções de rotatividade. Ademais, os recursos tiveram uma relação negativa com problemas de saúde, e os problemas de saúde influenciavam as intenções de rotatividade.

No estudo de Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), os autores também comprovaram a existência dos dois processos apresentados pelo modelo. Nesta investigação foram entregues os questionários ao Departamento de Educação de Helsinki, Finlândia, que contou com a participação de 2038 professores. Foram incluídos o controle do trabalho, clima inovativo, informação, clima social e apoio da supervisão como os recursos do trabalho, e, por outro lado, como desafios do trabalho foram abordados o ambiente físico do trabalho, carga de trabalho e indisciplina dos alunos. Com o objetivo

de testar os dois processos apresentados no modelo, os autores testaram as suas hipóteses em simultâneo, através de uma análise de modelagem de equações estruturais (MEE).

Os resultados obtidos comprovaram a existência dos dois processos, apesar de o processo de manter a saúde ser mais predominante, os autores concluíram que o *burnout* mediava o efeito dos desafios do trabalho nos problemas de saúde dos professores, o empenhamento do trabalho mediava o efeito dos recursos de trabalho no comprometimento organizacional e o *burnout* mediava os efeitos da ausência de recursos no baixo comprometimento organizacional.

É possível verificar que os recursos e desafios do trabalho, além de iniciarem diferentes processos, também iniciam diferentes efeitos. De acordo com os autores Bakker & Demerouti (2014), existem duas maneiras possíveis pelas quais os desafios e os recursos podem ter um efeito combinado no bem-estar e influenciam, indiretamente, o desempenho. A primeira interação, consiste nos recursos diminuírem o impacto que os desafios terão na pessoa. A segunda interação, é aquela em que os desafios do trabalho aumentam o impacto dos recursos sobre, por exemplo, a motivação do profissional, desta maneira, os recursos tornam-se mais notórios e têm um maior impacto positivo na motivação, bem-estar e comprometimento do profissional em relação ao seu local de trabalho.

Uma importante inovação no modelo R-D T é a inclusão de recursos pessoais que se referem aos aspetos do sujeito, normalmente ligados à resiliência, que englobam a capacidade do funcionário de controlar e impactar em prol do seu êxito (Hobfoll, Johnson, Ennis, & Jackson, 2003). Quanto maior forem os recursos pessoais do sujeito, maior a sua autoestima e espera-se maior concordância entre o objetivo desejado e o objetivo alcançado (Judge, Bono, Erez, & Locke, 2005).

Num estudo realizado por Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli (2007) foi analisado o papel de três recursos pessoais: a autoeficácia, otimismo e autoestima organizacional, que se define como o grau em que os membros da organização acreditam que podem satisfazer as suas necessidades através da participação dos papéis presentes na organização. Os autores levantaram a hipótese de que os recursos pessoais poderiam ter três efeitos distintos: 1) moderam a relação entre desafios de trabalho e a exaustão; 2) têm um efeito mediador entre recursos e empenhamento do trabalho; 3) estão relacionados com a maneira como os trabalhadores percebem o seu ambiente de

trabalho e bem-estar. Estas hipóteses foram testadas com uma amostra de 714 trabalhadores holandeses. Após a análise de resultados, os autores concluíram que os recursos pessoais não compensavam a relação entre os desafios de trabalho e a exaustão, mas que, por sua vez, os recursos pessoais mediavam a relação entre recursos do trabalho e engajamento e que influenciam a maneira que os trabalhadores percebem os recursos do trabalho.

Esta teoria oferece uma perspectiva simples sobre o bem-estar no trabalho, porém várias ideias foram adicionadas para aumentar o valor preditivo da teoria e capturar melhor a complexidade dos fenômenos ligados à motivação e bem-estar dos trabalhadores (Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019). Afinal, a teoria R-D T surgiu com o objetivo de explicar como o ambiente de trabalho influencia o bem-estar dos trabalhadores, apesar de que a ideia de estímulo-organismo-resposta não representa por completo a realidade. Deste modo, as relações entre variáveis são encaradas como dinâmicas e complexas, com atores singulares que desempenham uma influência importante. Os autores afirmam que os trabalhadores não são apenas recetores passivos de influências externas, uma vez que estes alteram o ambiente de trabalho através dos seus comportamentos e das suas interpretações. Adicionalmente, referem três estratégias individuais para lidar com os efeitos negativos das características do trabalho: o *coping*; autorregulação, que serve para maximizar os efeitos positivos das características do trabalho e, por último, a elaboração do trabalho que leva à alteração das características do trabalho (Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019).

As estratégias de *coping* e recuperação, são usadas quando os trabalhadores enfrentam grandes desafios e utilizam estas estratégias para lidar com a falta de tempo e os recursos energéticos usados (Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019). O *coping* é definido como esforços cognitivos e comportamentais realizados para lidar com desafios externos e internos que estão a exceder os recursos do indivíduo (Lazarus & Folkman, 1984), enquanto que, a recuperação é o processo que permite ao sujeito lidar com as exigências do trabalho para retornar ao nível existente antes do *stressor*, tornando assim, esta estratégia relevante para o processo de comprometimento da saúde do funcionário, uma vez que pode interromper a exposição aos desafios que podem levar a grandes níveis de tensão do trabalho (Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019).

A autorregulação é a capacidade de modificar ações para estas se adequarem a valores morais, ideais e expectativas sociais, de modo atingir objetivos de longo prazo e é

considerada como um mecanismo relevante para compreender a razão de alguns sujeitos se adaptarem aos *stressores* e outros não (Baumeister, Tice, & Vohs, 2018; Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019).

A elaboração do trabalho caracteriza-se pelos comportamentos voluntários e iniciados pelos trabalhadores, em busca de recursos no emprego, como pedir conselhos, à procura de desafios, por exemplo mais responsabilidades, e na tentativa de reduzir os desafios do trabalho que lhes são prejudiciais emocional e fisicamente (Demerouti, Bakker, & Xanthopoulou, 2019). Embora esta estratégia seja encarada como mediadora nos processos propostos por esta teoria, Bakker (2017) afirma que a interação entre elaboração de trabalho e empenhamento no trabalho está relacionada, positivamente, a diversas características do trabalho, como a ambiguidade de papéis e oportunidades de desenvolvimento, uma vez que as tentativas de elaboração de emprego parecem eficazes quando os trabalhadores estão significativamente envolvidos no seu trabalho.

Bem-estar dos professores

Empós o auge da investigação sobre motivação, nos anos 60 e 70, surgiu um interesse em investigar este conceito no mundo laboral (Gomes & Borba, 2011), uma vez que a motivação assenta numa perspetiva multidimensional, afastando-se assim, do antigo dualismo – motivação extrínseca vs motivação intrínseca – considerado insuficiente (Deci & Ryan, 2002). Abordando este conceito, surgiu a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Ryan e Deci (1981), com o intuito de estudar o bem-estar psicológico e a saúde dos indivíduos.

Ao longo do tempo, o conceito de bem-estar foi inserido no mundo organizacional, com o objetivo de compreender a relação do sujeito com o seu ambiente de trabalho (Santos & Ceballos, 2013). De acordo com Sant’anna, Pachol e Gosendo (2012), é importante identificar e compreender quais as ações e políticas de uma organização que podem influenciar positivamente o bem-estar de cada funcionário.

A Teoria da Autodeterminação tem sido aplicada em diversos contextos, como religiosos, educacionais, familiares e organizacionais (Deci & Ryan, 2008). Contudo, a teoria da motivação humana, apresentada como a teoria da motivação no trabalho (Deci & Ryan, 1985), aborda a quantidade, qualidade e intensidade da motivação (Deci & Ryan, 2002). Segundo Ryan e Deci (2000), esta motivação refere-se à persistência, energia, direção e equifinalidade da motivação em si. Além disto, o modelo refere que é possível

alcançar o bem-estar psicológico a partir da autodeterminação, uma vez que esta representa um conjunto de habilidades e comportamentos que capacitam o indivíduo com a possibilidade de ser o agente causal relativamente ao seu futuro, tornando assim, o “porquê” de determinado comportamento a base desta teoria (Deci & Ryan, 1985, 1987,2000).

Mais especificamente, esta teoria aborda as necessidades psicológicas inatas, a motivação humana e as condições contextuais benéficas à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar do sujeito, observando-o como um organismo ativo, que desenvolve o seu próprio *self* e as suas estruturas sociais, através de experiências e atividades estimulantes, de modo a desenvolver e praticar habilidades, criar vínculos sociais e alcançar um *self* forte e unificado por meio de experiências intra e interpessoais (Deci & Ryan, 1985). Segundo os autores, são três necessidades psicológicas – autonomia, competência e relacionamento – que são integradas entre si, mas atuam de forma independente e são essenciais para o crescimento psicológico e bem-estar, sendo que cada uma reforça e fortalece cada uma.

Com o intuito de entender a direção e energia do comportamento motivado, as necessidades psicológicas básicas e inatas são encaradas como aquilo que move o ser humano, sendo definidas como a base necessária para um relacionamento saudável entre o sujeito e o seu ambiente. Quando satisfeita, a necessidade psicológica promove a sensação de bem-estar e de um bom funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985).

No que se refere às ações autodeterminadas, estas são consideradas voluntárias e defendidas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas são resultado das pressões exercidas de forças interpessoais. No primeiro caso, a regulação do comportamento é decidida pelo sujeito, enquanto que, no segundo caso, o processo de regulação pode ser ou não permitido (Deci & Ryan, 1985, 1987).

Aplicada à dimensão educacional, a Teoria da Autodeterminação centra-se na promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nos próprios atributos e capacidades dos alunos e professores (Deci & Ryan, 1985,1987,2000).

Segundo Chan (2011), o bem-estar dos professores pode ser definido como o sentimento pessoal de bem-estar, satisfação e felicidade perante o seu local de trabalho. Além disto, existe uma relação positiva entre o bem-estar no trabalho e bem-estar a longo

prazo, tanto no contexto laboral como nos restantes contextos da vida do sujeito (Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara, & Chiacchio, 2017).

O bem-estar dos professores tem sido associado a um ensino de qualidade (Stasio et al., 2017), ter um maior comprometimento organizacional (Jackson et al., 2006), maior percepção de autoeficácia (Lent et al., 2011), ensino efetivo (Duckworth et al., 2009), apego dos alunos à instituição escolar (Wei & Chen, 2010) e motivação para a aprendizagem (Pakarinen et al., 2010).

No início da investigação sobre o bem-estar dos professores, as primeiras pesquisas abordaram a exaustão dos docentes tendo em conta os níveis de *stress* sentidos por estes profissionais (Smylie, 1999). Segundo Maslach e Jackson (1981), o conceito *burnout*, antes da construção do *Maslach Burnout Inventory*, estava pouco desenvolvido. O contributo destes autores trouxe uma definição mais consensual na literatura, definindo assim o *burnout* como um cansaço emocional e físico que leva a uma perda de motivação e que evolui até ao aparecimento de sentimentos de fracasso e inadequação (Maslach & Leitei, 1997). Ainda segundo os autores, o *burnout* é um tipo de *stress* profissional sentido pelos trabalhadores que mantém uma relação direta e constante com outras pessoas, uma vez que é mais evidente em profissões assistenciais (profissionais de saúde, professores, auxiliares...). No que toca à educação, nos anos 80, começou a ser estudado quais os fatores educacionais que estariam relacionados com o *stress* e *burnout*, como as necessidades educativas especiais, carga de trabalho, rácio de professor-alunos e os anos escolares, concluindo que, a carga de trabalho era o fator mais significativo para altos níveis de *stress* ou síndrome de *burnout* (Chang, 2009).

Em estudos mais recentes, é possível constatar que ensinar continua a ser uma profissão bastante stressante (Cook, Miller, Fiat, Renshaw, Joseph & Decano, 2017; Desrumaux et al. 2015; Liu and Onwuegbuzie 2012) e que o stress do professor é conceptualizado como algo negativo e as emoções desagradáveis derivam de diversos aspetos do seu trabalho (Collie et al., 2012; Liu and Onwuegbuzie 2012).

Num estudo feito em Portugal em 2018 (INCVTE - FENPROF) apurou-se que 76,4% dos professores portugueses apresentavam sinais de esgotamento emocional; os professores com mais 14 anos de tempo de serviço têm maior índice de esgotamento emocional e 84% dos professores pretendem reformar-se/aposentar-se antes do tempo legalmente estabelecido sem penalizações salariais. Um dos resultados mais evidentes

deste estudo é a existência de uma relação fortíssima entre exaustão emocional e a idade dos docentes, sendo que a partir dos 55 anos esse valor atinge valores próximos de 70%.

Associações entre os desafios e recursos do trabalho e indicadores de bem-estar têm sido constatadas em diversos estudos (Chang, 2009; Collie & Martin, 2017; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015, 2017, 2018). De acordo com Skaalvik e Skaalvik (2018), inúmeros estudos exploram o *burnout* e as suas causas, podendo até considerar-se o *burnout* como uma medida de bem-estar, se assim as investigações o desejarem. Contudo, Desrumaux et al., em 2015, referem que estudar o bem-estar do trabalho usando a síndrome de *burnout* como medida, não é a única maneira possível, uma vez que o bem-estar do trabalho não tem de ser necessariamente algo negativo. Desta forma, o bem-estar do trabalho pode ser explorado como um conjunto de variáveis que trazem consequências, negativas e positivas, para o bem-estar dos trabalhadores.

No que toca ao engajamento do trabalho, Skaalvik e Skaalvik (2018) conceptualizam este conceito como uma consequência do bem-estar do trabalho docente. O comprometimento do trabalho é um estado afetivo e emocional positivo e sentimento de concretização que inclui três dimensões: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli & Bakker, 2010). O vigor é a disposição de fazer esforços pelo trabalho e persistência quando o sujeito se depara com dificuldades. A dedicação remete para um grande envolvimento e sentimento de entusiasmo, orgulho e inspiração em relação ao trabalho. A absorção define-se como a concentração total no trabalho, em que o sujeito sente que o tempo passa depressa e alguma resistência em desligar-se das tarefas devido ao prazer e concentração experienciados (Stasio et al., 2017). No seu estudo, Skaalvik e Skaalvik (2018), observaram que os recursos do trabalho estavam associados ao engajamento do trabalho, e esta associação foi mediada através do bem-estar docente.

Um professor pode estar satisfeito com alguns aspetos do trabalho, como o nível de autonomia, e menos satisfeito com outros aspetos, como a pressão tempo. Assim, tendo em conta os inúmeros recursos e desafios ligados à profissão docente, o bem-estar do trabalho estudado como um construto geral, isto é, uma sensação de bem-estar geral ou pode ser explorado com diversos fatores inerentes a este (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Anexo II – Escala sobre Recursos de Suporte à Profissão Docente

Por favor, **CIRCUNDE** o número que melhor descreve o quanto cada frase descreve o que pensa sobre as afirmações apresentadas em baixo. Use a seguinte escala para responder:

[(1) “Discordo completamente” (2) “Discordo” (3) “Discordo moderadamente” (4) “Concordo moderadamente” (5) “Concordo” (6) “Concordo completamente”]						
1. Em questões educacionais, posso sempre contar com a ajuda dos meus colegas.	1	2	3	4	5	6
2. As relações entre os colegas desta escola caracterizam-se pela simpatia e preocupação uns com os outros.	1	2	3	4	5	6
3. Os professores desta escola ajudam-se e apoiam-se uns aos outros.	1	2	3	4	5	6
4. Em questões educacionais, posso sempre contar com a ajuda e conselhos dos órgãos de gestão da escola.	1	2	3	4	5	6
5. O meu relacionamento com os órgãos de gestão da escola é caracterizado por relações de respeito e confiança.	1	2	3	4	5	6
6. Os órgãos de gestão da escola dão suporte e estão sempre disponíveis para ajudar.	1	2	3	4	5	6
7. Como professores desta escola, conseguimos envolver os alunos mais difíceis nos seus trabalhos escolares.	1	2	3	4	5	6
8. Os professores desta escola impedem o assédio moral de uma forma eficaz.	1	2	3	4	5	6
9. Como professor desta escola, lidamos com conflitos de uma forma construtiva porque trabalhamos em equipa.	1	2	3	4	5	6
10. Nesta escola, temos um conjunto partilhado de regras e regulamentos que nos permitem lidar com sucesso face aos problemas disciplinares.	1	2	3	4	5	6
11. Os professores desta escola respondem com sucesso às necessidades individuais dos alunos.	1	2	3	4	5	6
12. Os professores e os órgãos de gestão desta escola têm um entendimento comum sobre o desenvolvimento e caminho a seguir pela escola.	1	2	3	4	5	6
13. Os professores desta escola partilham os mesmos objetivos e formas de desenvolvimento da escola.	1	2	3	4	5	6
[(1) “Discordo completamente” (2) “Discordo” (3) “Discordo moderadamente” (4) “Concordo moderadamente” (5) “Concordo” (6) “Concordo completamente”]						
14. Os professores desta escola praticam um conjunto comum de normas e regras.		1	2	3	4	5 6

15. Os meus valores educacionais estão de acordo com os valores que são promovidos nesta escola.	1	2	3	4	5	6
16. Os meus colegas e eu temos a mesma opinião sobre o que é relevante na educação.	1	2	3	4	5	6
17. Sinto que esta escola comunga da minha visão sobre o que constitui um ensino de qualidade.	1	2	3	4	5	6
18. Na minha prática pedagógica quotidiana, sou livre para escolher os métodos e estratégias de ensino.	1	2	3	4	5	6
19. Nos assuntos que ensino, sinto-me à vontade para decidir em que tipo de conteúdos devo focar-me.	1	2	3	4	5	6
20. Sinto que posso influenciar as minhas condições de trabalho.	1	2	3	4	5	6

Anexo III – Escala sobre os Desafios da Profissão Docente

Por favor, **CIRCUNDE** o número que melhor descreve o quanto cada frase descreve o que pensa sobre as afirmações apresentadas em baixo. Use a seguinte escala para responder:

[(1) “Discordo completamente” (2) “Discordo” (3) “Discordo moderadamente” (4) “Concordo moderadamente” (5) “Concordo” (6) “Concordo completamente”]						
1. As minhas aulas são frequentemente interrompidas por alunos indisciplinados.	1	2	3	4	5	6
2. Alguns alunos com problemas comportamentais dificultam a condução de aulas de acordo com o que foi planeado.	1	2	3	4	5	6
3. Controlar o comportamento dos alunos exige muito tempo e esforço.	1	2	3	4	5	6
4. Nas minhas aulas há muitas diferenças entre as competências dos alunos.	1	2	3	4	5	6
5. Nas minhas aulas há muitas diferenças no tipo de necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5	6
6. Nas minhas aulas há uma enorme diferença entre os melhores e os alunos mais fracos.	1	2	3	4	5	6
7. A preparação das aulas muitas vezes é feita após o horário de trabalho.	1	2	3	4	5	6
8. A vida na escola é agitada e não há tempo para descanso e recuperação das energias.	1	2	3	4	5	6
9. Os professores estão sobrecarregados de trabalho.	1	2	3	4	5	6
10. As reuniões, o trabalho administrativo e a papelada roubam muito do tempo que deve ser usado para a preparação das aulas.	1	2	3	4	5	6
11. Para proporcionar um ensino de qualidade, os professores precisariam de mais tempo com os alunos e de preparar as suas aulas.	1	2	3	4	5	6
12. Muitos dos meus alunos demonstram pouco interesse pelo trabalho escolar.	1	2	3	4	5	6
13. Muitos dos meus alunos desistem quando enfrentam um desafio.	1	2	3	4	5	6
[(1) “Discordo completamente” (2) “Discordo” (3) “Discordo moderadamente” (4) “Concordo moderadamente” (5) “Concordo” (6) “Concordo completamente”]						
14. Acho difícil conseguir fazer com que todos os alunos realizem com dedicação as tarefas escolares.	1	2	3	4	5	6

15. Muitos dos meus alunos demonstram pouco esforço nos trabalhos escolares.	1	2	3	4	5	6
16. Mesmo que eu precise, não posso contar com o apoio dos meus colegas.	1	2	3	4	5	6
17. Tenho uma relação tensa com meus colegas.	1	2	3	4	5	6
18. Muitas vezes tenho conflitos com meus colegas.	1	2	3	4	5	6
19. O meu relacionamento com os meus superiores é caracterizado por falta de confiança e respeito.	1	2	3	4	5	6
20. Tenho uma relação tensa com meus superiores.	1	2	3	4	5	6
21. Em questões educacionais, não vale a pena procurar ajuda e conselhos junto dos meus superiores.	1	2	3	4	5	6
22. Se tenho problemas com os alunos, encontro pouca compreensão e apoio por parte dos meus superiores.	1	2	3	4	5	6
23. Os objetivos e valores que são promovidos nesta escola divergem dos meus valores educacionais e pessoais.	1	2	3	4	5	6
24. Os meus colegas e eu temos opiniões muito diferentes sobre o que é relevante na educação.	1	2	3	4	5	6
25. Os meus colegas e eu temos opiniões muito diferentes sobre o que constitui um ensino de qualidade.	1	2	3	4	5	6

Anexo IV – Escala sobre Bem-Estar na Profissão Docente

<p>Por favor, CIRCUNDE o número que melhor descreve o quanto cada frase descreve o que pensa sobre as afirmações apresentadas em baixo. Use a seguinte escala para responder: [(1) “Discordo completamente” (2) “Discordo” (3) “Discordo moderadamente” (4) “Concordo moderadamente” (5) “Concordo” (6) “Concordo completamente”]</p>						
21. Sou capaz de lidar com as interações diárias dos alunos em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
22. Tenho vontade de fazer a diferença na minha escola.	1	2	3	4	5	6
23. Sinto-me segura(o) para desempenhar as minhas funções como professora(r).	1	2	3	4	5	6
24. Gosto dos elogios e feedback ocasionais dos meus colegas.	1	2	3	4	5	6
25. Recebo todo o apoio necessário para fazer o meu trabalho na escola.	1	2	3	4	5	6
26. Ajudo os meus alunos a obter o apoio de que precisam.	1	2	3	4	5	6
27. Conheço as minhas responsabilidades como professora(r) na escola.	1	2	3	4	5	6
28. A minha sala de aula não é adequada para o ensino e aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
29. Os meus alunos apreciam o meu apoio.	1	2	3	4	5	6
30. Os problemas pessoais dos meus alunos também são meus.	1	2	3	4	5	6
31. A minha carga de trabalho na escola é demasiada.	1	2	3	4	5	6
32. As realizações dos meus alunos são gratificantes.	1	2	3	4	5	6
33. Encontramos sempre uma maneira de resolver as nossas diferenças.	1	2	3	4	5	6
34. Existe respeito mútuo entre as pessoas da minha escola.	1	2	3	4	5	6
35. Na minha escola, a aprendizagem é uma responsabilidade coletiva.	1	2	3	4	5	6
36. Na minha escola, há pessoas que se preocupam com os outros.	1	2	3	4	5	6
37. Nós interagimos e rimos juntos como colegas.	1	2	3	4	5	6
38. Sinto-me ligada(o) aos meus colegas da escola.	1	2	3	4	5	6

39. Estabeleço interações positivas com pessoas da minha escola.	1	2	3	4	5	6
40. Sinto-me à vontade para expressar os meus sentimentos junto de algumas pessoas na escola.	1	2	3	4	5	6
41. Gosto da companhia das pessoas da minha escola.	1	2	3	4	5	6
42. Aproximo-me e converso com os alunos.	1	2	3	4	5	6
43. Contribuo para o desenvolvimento social dos meus alunos.	1	2	3	4	5	6
44. Planifico propositadamente interações sociais em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
45. Tenho reações alérgicas na escola devido às condições do meu ambiente de trabalho.	1	2	3	4	5	6
46. Frequentemente tenho o nariz a pingar, garganta seca e lábios ou olhos lacrimejantes na escola.	1	2	3	4	5	6
47. Sinto dores corporais que afetam o meu trabalho na escola.	1	2	3	4	5	6
48. Sinto dores corporais ao ficar em pé e quando faço movimentos na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
49. Sinto-me desconfortável devido à temperatura do ar na minha sala de aula.	1	2	3	4	5	6
50. Frequentemente, levanto a minha voz na sala de aula devido ao elevador ruído de fundo.	1	2	3	4	5	6
51. Faço atividades divertidas com os meus alunos na escola.	1	2	3	4	5	6
52. Gostaria de poder circular / andar menos na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
53. Sinto-me alerta e enérgica(o) na minha sala de aula	1	2	3	4	5	6

Anexo V – Análise fatorial confirmatória e consistência interna da escala dos Recursos de Suporte à Profissão Docente

Dimensão	Item	Estimativas	SE	Z	p	Estimativas Estandarizadas
Relação de suporte entre colegas	Item 1	0.680	0.0444	15.3	< .001	0.750
	Item 2	0.839	0.0418	20.1	< .001	0.902
	Item 3	0.821	0.0402	20.4	< .001	0.911
Suporte dos superiores	Item 4	0.979	0.0485	20.2	< .001	0.895
	Item 5	0.838	0.0436	19.2	< .001	0.866
	Item 6	1.022	0.0472	21.6	< .001	0.932
Eficácia docente coletiva	Item 7	0.493	0.0489	10.1	< .001	0.565
	Item 8	0.574	0.0477	12.0	< .001	0.650
	Item 10	0.750	0.0492	15.3	< .001	0.784
Cultura coletiva	Item 12	0.754	0.0458	16.5	< .001	0.799
	Item 13	0.758	0.0425	17.8	< .001	0.841
	Item 14	0.695	0.0417	16.7	< .001	0.802
Consonância de valores	Item 15	0.840	0.0458	18.4	< .001	0.853
	Item 16	0.596	0.0463	12.9	< .001	0.664
	Item 17	0.859	0.0445	19.3	< .001	0.881
Autonomia	Item 18	0.668	0.0481	13.9	< .001	0.751
	Item 19	0.692	0.0501	13.8	< .001	0.746
	Item 20	0.733	0.0595	12.3	< .001	0.687

Dimensão	α Cronbach's
Relação de suporte entre colegas	0.89
Suporte dos superiores	0.92
Eficácia docente coletiva	0.71
Cultura coletiva	0.85
Consonância de valores	0.84
Autonomia	0.76

Anexo VI – Análise fatorial confirmatória e consistência interna da escala dos Desafios da Profissão Docente

Dimensão	Item	Estimativa	SE	Z	p	Estimativas Estandarizadas
Problemas de indisciplina	Item 1	0.920	0.0630	14.61	< .001	0.752
	Item 2	1.079	0.0619	17.43	< .001	0.857
	Item 3	0.847	0.0566	14.96	< .001	0.762
Diversidade dos alunos	Item 4	0.843	0.0443	19.05	< .001	0.884
	Item 5	0.789	0.0425	18.54	< .001	0.867
	Item 6	0.793	0.0579	13.70	< .001	0.702
Pressão e tempo	Item 7	0.246	0.0336	7.34	< .001	0.445
	Item 8	0.612	0.0451	13.58	< .001	0.793
	Item 9	0.351	0.0290	12.11	< .001	0.704
	Item 10	0.526	0.1500	3.51	< .001	0.220
Baixa motivação dos alunos	Item 11	0.269	0.0518	5.18	< .001	0.329
	Item 12	0.867	0.0534	16.24	< .001	0.796
	Item 13	0.884	0.0535	16.54	< .001	0.805
	Item 14	0.878	0.0516	17.01	< .001	0.817
	Item 15	0.916	0.0497	18.45	< .001	0.862
Conflitos entre colegas	Item 16	0.670	0.0623	10.75	< .001	0.622
	Item 17	0.571	0.0480	11.89	< .001	0.715
	Item 18	0.558	0.0461	12.10	< .001	0.719
Falta de suporte e confiança por parte dos superiores	Item 19	0.773	0.0519	14.89	< .001	0.770
	Item 20	0.735	0.0496	14.81	< .001	0.838
	Item 21	0.978	0.0608	16.10	< .001	0.829
	Item 22	1.034	0.0692	14.93	< .001	0.846
Dissonância de valores	Item 23	0.994	0.0581	17.10	< .001	0.933
	Item 24	0.577	0.0549	10.53	< .001	0.587
	Item 25	0.615	0.0560	10.98	< .001	0.609

Dimensão	α Cronbach's
Problemas de indisciplina	0.83
Diversidade dos alunos	0.84
Pressão e tempo	0.70
Baixa motivação dos alunos	0.89
Conflitos entre colegas	0.76
Falta de suporte e confiança por parte dos superiores	0.87
Dissonância de valores	0.85

Anexo VII – Análise fatorial exploratória e confirmatória e consistência interna da escala sobre o Bem-estar na Profissão Docente

	Dimensão			Uniqueness
	Bem-estar Psicológico	Bem-estar Social	Bem-estar Físico	
Item2			0.443	0.646
Item 5	0.438		0.594	0.454
Item 8			0.667	0.421
Item 11	0.543			0.611
Item 14	0.726			0.408
Item 17	0.781			0.320
Item 20	0.544			0.526
Item 23	0.606			0.550
Item 26	0.775			0.328
Item 29		0.602		0.616
Item 31		0.663		0.539
Item 33		0.512		0.735

Dimensão	Indicator	Estimativa	SE	Z	p
Bem-estar psicológico	TSWB2_f1	0.379	0.0446	8.48	< .001
	TSWB5_f1	0.632	0.0466	13.56	< .001
	TSWB8_f1	0.686	0.0518	13.25	< .001
Bem-estar social	TSWB17_f2	0.717	0.0444	16.15	< .001
	TSWB20_f2	0.434	0.0341	12.73	< .001
	TSWB23_f2	0.634	0.0522	12.13	< .001
	TSWB26_f2	0.716	0.0416	17.24	< .001
Bem-estar social	TPWB4_f2	0.562	0.0618	9.10	< .001
	TPWB10_f2	0.500	0.0555	9.00	< .001
	TPWB16_f2	0.389	0.0427	9.12	< .001
	TPWB25_f2	0.243	0.0463	5.25	< .001
	TPWB32_f2	0.270	0.0360	7.49	< .001
Bem-estar físico	TPhWB3_f1	0.851	0.0908	9.37	< .001
	TPhWB6_f1	1.217	0.1121	10.86	< .001
	TPhWB15_f1	0.545	0.0897	6.08	< .001

Fatores das Subescalas	Cronbach's α
Bem-estar psicológico	0.69
Bem-estar social	0.82
Bem-estar social	0.62
Bem-estar físico	0.67