



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

ESCALA DE BEM-ESTAR DOS PROFESSORES
Adaptação e validação da Escala TWBS para a língua portuguesa

NELSON TIAGO RODRIGUES AFONSO

Orientadora de Dissertação:
PROFESSORA DOUTORA MARIA JOÃO GOUVEIA

Professor de Seminário de Dissertação:
PROFESSORA DOUTORA MARIA JOÃO GOUVEIA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria João Gouveia, apresentada no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

AGRADECIMENTOS

O fim de uma longa etapa. E que longa etapa esta...

Uma procura de identidade profissional conseguida. *Check.*

Um crescimento pessoal conseguido. *Check.*

Uma longa etapa de vida terminada, com tantos desafios. *Check.*

Bónus: pessoas, experiências e novas formas de pensar, de ser profissionalmente e de estar.

Antes de passar ao agradecer, vou primeiro ao dedicar. A ti Mano, porque é inexplicável quem és no que sou (sendo que com a ajuda do João, já o consigo explicar). A ti Avó, porque ainda sinto o teu acreditar, nas imensas saudades que todos os dias sinto. A si Professor Victor Cláudio, porque quando me sinto frágil, penso em si... E convosco, a força vem sempre.

Agora agradecer. Neste meu bem-estar de concretização, há várias dimensões a considerar.

Dimensão Tese, obrigado a todos os Professores que responderam e que ajudaram na concretização dos resultados obtidos. Obrigado Rebecca Collie por permitir o uso da escala.

Na dimensão ISPA, à Professora Maria João, pelo exemplo que é e pela forma como me fez aprender. Considero também aqui todos os Professores desta casa que passaram no meu percurso e que me fizeram crescer. Rita Barros, sei que és aquela que ficarás para a vida. Sara Rathenau, uma descoberta recente, mas um apoio importante nesta fase final. Natalie, foste um item que acrescentei e que foi essencial para o índice de bem-estar final.

Na dimensão Pessoal, Power Rangers (Ângela, Marília, Diogo e Tiago), serão sempre itens essenciais para o meu bem-estar (Ângela contribuíste um pouco mais para o índice com o nascimento da Beatriz). Agrafo Nídia, juntaste sempre a motivação e és um item que jamais pode ser retirado da minha escala de vida. Palrão e Paixão, para o índice de bem-estar estar positivo, vocês têm que existir sempre como os tremoceiros. Mira, o teu cuidado faz sentir segurança e aumentaste o meu índice de bem-estar com o nascimento da Maria. E porque estar, falar, rir, partilhar também aumentou os índices de bem-estar para esta construção, obrigado Lúcia, Paula, Inês, Pequito, Teresa, Beato, Maria, Patrícia, Professora Sofia, Ana, Ana Catarina, Miriam, Sofia e Francelina

Na dimensão Familiar, meus pais, vocês alimentam a minha escala toda e são o meu vínculo seguro. E tu Mana, sem saberes, também (vamos tratar do ajustamento do teu índice, prometo).

Na dimensão Emocional, depois da retirada de alguns itens, contigo Luis, consegui construir uma dimensão mais forte e que tanto me motivou e incentivou para concluir.

Terei sempre uma gratidão por todo o bem-estar que incentivou este percurso.

RESUMO

Actualmente o bem-estar do Professor foi alvo de uma grande investigação no nosso país que avançou uma percentagem de 76,4% de professores portugueses (Varela & al, 2018) com sinais de esgotamento emocional. Este estudo visou compreender o adoecimento docente, relacionando com organização do trabalho e modo de vida.

O objectivo principal deste estudo consiste na adaptação e validação preliminar do instrumento de medida de bem-estar dos professores de Collie, *Teacher Well-Being Scale*. Para este objectivo, foi realizada a validação preliminar, através da validação factorial do modelo original da escala. O questionário possui 16 itens que avaliam até que ponto diferentes aspectos do seu trabalho de docência, influencia o seu bem-estar como professor.

O estudo conta com 403 participantes, professores activos na docência no continente português, que se distribuem pelos 4 níveis de ensino (1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário), com idades compreendidas entre os 26-68 ($M=46,76$; $DP=7,978$), de ambos os géneros ($F=86,6$).

Os resultados mostram que a estrutura factorial original não se adequa aos dados da amostra em estudo. Foi necessária uma adaptação dos itens para obter níveis de ajustamento aceitáveis. Contudo, há resultados promissores para a continuação da exploração deste conceito para a língua portuguesa. No fim, serão discutidos os resultados obtidos, apresentar-se-á as limitações do estudo e serão sugeridas ideias de futuras investigações na área.

Palavras-chave: Bem-estar, Escala, Professor, TWBS, Análise Factorial Confirmatória, Língua Portuguesa

ABSTRACT

Currently the well-being of the teacher has been the target of a large investigation in our country which has advanced a percentage of 76.4% of portuguese teachers (Varela & al, 2018) with signs of emotional exhaustion. This study aimed to understand the teaching illness, relating to work organization and way of life.

The main objective of this study is the adaptation and preliminary validation of the *Teacher Well-Being Scale* (Collie, 2015) welfare measurement instrument. For this purpose, preliminary validation was performed through factorial validation of the original scale model. The questionnaire has 16 items that assess the extent to which different aspects of your teaching work influence your well-being as a teacher.

The study has 403 participants, teachers active in teaching in the Portuguese continent, distributed in the 4 levels of education (1st, 2nd, 3rd and Secondary), aged 26-68 ($M = 46.76$; $SD = 7.978$) of both genders ($F = 86.6$).

The results show that the original factorial structure does not fit the data of the sample under study. An adaptation of the items was necessary to obtain acceptable adjustment levels. However, there are promising results for further exploration of this concept for the Portuguese language. In the end, the results will be discussed, the limitations of the study will be presented and ideas of future investigations in the area will be suggested.

Keywords: Wellbeing, Scale, Teacher, TWBS, Confirmatory Factor Analysis, Portuguese Language

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| REVISÃO DE LITERATURA | 10 |
| 1. Perspectivas Conceptuais sobre o Bem-estar | 10 |
| 1.1 – Bem-estar subjectivo e Bem-estar psicológico | 11 |
| 1.2 – Bem-estar hedónico e Bem-estar eudemónico | 11 |
| 2. Bem-estar nos Professores | 13 |
| 3. Avaliação do Bem-estar nos Professores | 16 |
| 4. Objetivo do estudo | 21 |
| MÉTODO | 22 |
| 1. Participantes | 22 |
| 2. Instrumentos | 22 |
| 3. Procedimentos | 23 |
| 3.1- Procedimento da validação preliminar da TWBS | 24 |
| 3.2- Procedimento geral | 24 |
| 4. Análise Estatística | 24 |
| RESULTADOS | 27 |
| 1. Análise descritiva | 27 |
| 2. Análise factorial confirmatória (AFC) | 29 |
| 3. Fiabilidade e Validade de constructo do Modelo Factorial | 39 |
| DISCUSSÃO | 40 |
| 1. Discussão de Resultados | 40 |
| 2. Limitações do Estudo | 44 |
| 3. Estudos Futuros | 45 |
| REFERÊNCIAS | 46 |
| ANEXOS | 53 |
| ANEXO 1 – Descrição Estatística das Idades | 54 |

| | |
|---|----|
| ANEXO 2 - Frequência Estatística do Género | 54 |
| ANEXO 3 - Frequência Estatística do Nível de Ensino que lecionam | 55 |
| ANEXO 4 - Frequência Estatística do Grupo do Recrutamento dos Professores | 56 |
| ANEXO 5 - Descrição Estatística do Temo de Serviço | 57 |
| ANEXO 6 - Frequência Estatística do Tipo de Escola | 57 |
| ANEXO 7 - Frequência Estatística do Estado Civil dos Professores | 57 |
| ANEXO 8 - Frequência Estatística do Tipo de Contratação dos Professores | 57 |
| ANEXO 9 - Frequência Estatística Do lecionar ou não na zona de residência | 58 |
| ANEXO 10 - Frequência Estatística do Extrato Socioeconómico dos Alunos | 58 |
| ANEXO 11 – Questionário da Escala TWBS traduzia para Português | 59 |
| ANEXO 12 – Escala/Questionário on-line | 61 |
| ANEXO 13 – Descrição Estatística dos Itens da Escala | 65 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Estatística descritiva – Localização de escolas onde os professores exercem | 22 |
| Tabela 2: Medidas consideradas - Fonte - Marôco, 2014b | 25 |
| Tabela 3 : Caraterísticas psicométricas itens e escalas | 27 |
| Tabela 4 : Caraterísticas psicométricas Escalas | 28 |
| Tabela 5 : Índices de Modificação entre erros depois da primeira AFC | 30 |
| Tabela 6 : Índices de Modificação entre erros depois da segunda AFC | 32 |
| Tabela 7 : Índices de Modificação entre erros depois da terceira AFC | 34 |
| Tabela 8 : Índices de Modificação entre erros depois da quarta AFC | 36 |
| Tabela 9 - Variância Média Extraída (VME) e Fiabilidade Compósita (FC) do Modelo Factorial obtido | 39 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-------------------------|----|
| Figura 1 – Primeira AFC | 29 |
| Figura 2 – Segunda AFC | 32 |
| Figura 3 – Terceira AFC | 34 |
| Figura 4 – Quarta AFC | 36 |
| Figura 5 – Quinta AFC | 38 |

ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| INCVTE | Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal |
| TWBS | <i>Teacher Well-Being Scale</i> |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| AFC | Análise Factorial Confirmatória |
| RMSEA | Raiz do erro quadrático médio de aproximação |
| CFI | Índice ajustamento comparativo |
| BE | Bem-estar |

Esta tese está escrita considerando o antigo acordo ortográfico.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje é usual ouvir-se a palavra bem-estar em vários contextos, sendo que a sua interpretação vai variando de pessoa para pessoa. Muitos foram e são os investigadores que se dedicaram ao estudo do bem-estar nomeadamente, ao estudo dos seus vários constructos e à clarificação da sua multidimensionalidade (por exemplo, Diener, 2009; Stiglitz, Sen & Fitoussi 2009).

Destacam-se várias perspetivas sobre bem-estar (hedónico, eudemónico, subjectivo e psicológico) que se foram organizando e construindo de acordo com períodos diferentes. De referir que hoje em dia, existem outras formas de bem-estar a serem estudadas, por exemplo bem-estar espiritual (Lopes, 2016).

Collie (2014) na sua investigação sobre bem-estar dos professores e que serviu de base para este estudo, elegeu a definição de bem-estar subjectivo como a base de entendimento do bem-estar nesta classe profissional. Este tipo de bem-estar é entendido como a felicidade, satisfação com a vida e a experiência de emoções positivas (Diener, 1984).

Ser professor é uma profissão com duplo retorno. Um retorno recompensador, devido ao trabalho significativo e importante no desenvolvimento das crianças e jovens, mas também um retorno desafiador, devido à complexidade da natureza desse trabalho.

Há factos importantes a considerar: um terço dos professores estão stressados (Geving, 2007); um terço dos professores deixa a profissão nos primeiros 5 anos de profissão (Ingersoll & May, 2012) e apurou-se que 76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional (INCVTE – FENPROF, 2018).

Enquadrar estes dados, faz suscitar muitas preocupações entre a comunidade científica, de forma a contribuir para o melhor desempenho do papel dos professores, mas também para garantir o caminho para um ensino eficaz nas escolas, assim como para contribuir o que promove a motivação dos alunos nos processos de aprendizagem.

Na literatura sobre bem-estar dos professores, este tem sido examinado com um foco nas dimensões do *stress* e do *burnout* (Spilled, Koomen, & Thijs, 2011). Collie, em 2014 desenvolve um instrumento designado por *Teacher Well-Being Scale* (TWBS), que determina uma medida que quantifica o bem-estar nos professores, através de uma avaliação centrada no trabalho de docência e nos aspetos que ajudam ou atrapalham este bem-estar. Em 2015 a autora validou o instrumento com 603 professores no Canadá.

Deste modo, a tese irá focar-se na adaptação e validação da escala TWBS para a língua portuguesa, considerando os mesmos constructos que Collie (2015) usou na sua validação,

nomeadamente o bem-estar obtido através da carga de trabalho, o bem-estar proveniente da organização onde trabalha e o bem-estar que surge da interação com os alunos. A literatura sugere mesmo que estes três fatores são relevantes para avaliação do bem-estar do professor (Aelterman et al., 2007; Konu et al., 2010).

Para tal, na tese irá descrever-se as diferentes perspectivas conceptuais sobre o bem-estar, para depois de uma forma mais aprofundada desenvolver o que é o bem-estar nos Professores, assim como a sua forma de avaliação. Pretende-se por fim, verificar se é possível a aplicação da TWBS e se será necessária alguma reformulação da escala, de forma a contribuir para o objectivo de construir uma escala para avaliação do bem-estar do professores em Portugal.

REVISÃO DA LITERATURA

1. Perspectivas Conceptuais sobre Bem-Estar

Através da pesquisa elaborada, pode avançar-se que ocorreram dois períodos distintos de evolução do conceito de bem-estar:

Primeiro, na década de 60, com a inclusão do conceito num âmbito mais psicológico, através da investigação científica na área da psicologia. Esta investigação foi impulsionada por grandes transformações sociais, como o fim da Segunda Guerra Mundial e a necessidade de desenvolver indicadores sociais de qualidade de vida, permitiu o maior conhecimento das doenças mentais e sofrimento humano, assim como a exploração de outros aspetos como a saúde mental e a felicidade (Machado & Bandeira, 2010). O trabalho de Bradburn (1969), muito contribuiu para esse desenvolvimento, assim como para a ligação teórica com as perspetivas eudemónicas iniciadas por Aristóteles;

Segundo período, na década de 70, com o emergir do conceito de bem-estar subjetivo e que é definido como felicidade, ou mais especificamente, como a satisfação com a vida e a experiência de emoções positivas (Diener, 1984). Este tipo de bem-estar é considerado uma medida global de bem-estar (ou seja, mede o bem-estar geral da vida e não é específico de um domínio), sendo também conhecido como bem-estar hedónico (Collie, 2014). Foi este conceito que Collie, em 2014, utilizou para a base do seu estudo e construção da TWBS.

Para um melhor entendimento destas correntes que emergiram destes períodos temporais distintos, mas próximos no tempo, irá definir-se cada um deles.

1.1 – Bem-estar subjectivo e Bem-estar psicológico

O bem-estar subjectivo indica que o objetivo primordial da vida é experimentar ao máximo momentos de prazer, sendo o estado de bem-estar derivado do conjunto dos prazeres que o indivíduo viveu, vive e almeja viver. Os afetos são descritos como o somatório dos humores e emoções (os humores relacionados às experiências afetivas de média a longa duração e as emoções relativas às experiências afetivas de curta duração). O termo subjectivo considera que os indivíduos julguem como é que as suas vidas vão, de acordo com o que acreditam ser relevante para o seu bem-estar (Ryan & Deci, 2001). Diener e os seus colaboradores (2009), perspectivaram que este construto pode ser influenciado por traços da personalidade, nomeadamente o neuroticismo é um obstáculo a elevados níveis de bem-estar subjectivo e a extroversão, é um facilitador para esse níveis elevados; para além disso apuraram que os fatores sóciodemográficos (género, idade, estado civil ou religião) influenciam pouco o bem-estar subjectivo.

Em contraste, o bem-estar psicológico descreve o bem-estar como o resultado da prática da auto-realização pessoal, que está associada ao pleno funcionamento do ser humano. Aristóteles indicou que o verdadeiro bem-estar poderia ser encontrado na expressão das virtudes humanas, ou seja, em se fazer o que vale a pena ser feito para o crescimento pessoal (Ryan & Deci, 2001). As dimensões do bem-estar psicológico são seis: auto-aceitação, necessária para a saúde mental; relações positivas com os outros, onde a confiança e o amor são tidos como componentes da saúde mental; autonomia, muito associada à auto-determinação; domínio do meio, interligado à capacidade de escolher; propósito de vida, através da crença pelo sujeito que a vida tem um significado e um propósito; e o crescimento pessoal, com a certeza de que cada indivíduo tem um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal. (Ryff, 1989).

Com a compreensão destas correntes, é possível agora compreender os conceitos base e fundamentais do bem-estar.

1.2 – Bem-estar hedónico e Bem-estar eudemónico

A perspectiva hedónica, valoriza constructos como felicidade, afeto positivo, baixo afeto negativo e satisfação com a vida (Bradburn, 1969; Diener, 1984; Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999; Lyubomirsky & Lepper, 1999). Para Keyes (2002) esta é a dimensão referente ao bem-estar emocional. Para Seligman (2011) este é o bem-estar com uma vertente de máximo prazer e que minimiza a dor e o sofrimento.

A perspectiva eudemónica, destacou o funcionamento psicológico positivo e o desenvolvimento humano (Rogers, 1961; Ryff, 1989a; 1989b; Waterman, 1993). Keyes (2002) definiu bem-estar eudemónico combinando o bem-estar psicológico e bem-estar social, utilizando a categorização de Ryff (1989), que foi referida anteriormente no bem-estar psicológico. Para Seligman (2011) este é o bem-estar que identifica as próprias virtudes e o desenvolvimento das mesmas.

De forma a sistematizar estes dois conceitos de bem-estar Lopes (2016), citando Huta, refere que tanto a hedonia como a eudemonia, são vistas somente como orientações. Uma orientação hedónica, tem o elemento do prazer (onde se inclui as emoções positivas e sentimentos de prazer) e do conforto (ausência de dor e relaxamento da pessoa), presumindo um prazer subjectivo para cada pessoa. Uma orientação eudemónica, comporta quatro elementos: autenticidade (agir de acordo com o seu *self*), sentido (procurar e fazer com um sentido), excelência (esforço) e crescimento (ganhar conhecimento, habilidades e maturidade).

Em suma, o bem-estar hedónico diz respeito às emoções positivas, felicidade, sentimentos de prazer e o bem-estar eudemónico refere-se ao potencial humano, crescimento pessoal e ao seu funcionamento eficaz.

Collie (2014), considerando as questões levantadas por Seligman (2012) refere no seu estudo a necessidade de considerar uma definição mais abrangente de bem-estar. Para tal, sugere o conceito de Florescimento Humano/Florescimento Psicológico, que tendo sido estudado inicialmente por Keyes (2002), é considerado a expressão conjunta das duas conceptualizações de bem-estar referidas anteriormente. O que justifica a necessidade da sua compreensão, nesta fase inicial da tese.

Existem vários modelos sobre florescimento psicológico (Huppert, 2008; Diener, 2010 e Seligman, 2011), contudo destaca-se o modelo que pertence a Ryan & Deci (2011), e que refere que o florescimento psicológico é definido como o modo aberto, envolvido e saudável de funcionamento. Para Huppert & So (2013) é entendido como a combinação do sentir-se bem e do funcionar de forma eficiente. Esta última definição vai muito ao encontro de Keyes (2012). Collie (2014) para o entendimento do bem-estar dos Professores, assim como para o desenvolvimento da validação da TWBS, considerou a definição providenciada por Diener e colegas (2010) que inclui oito factores fundamentais para o Florescimento: propósito e significado, relações de apoio, envolvimento/interesse, contribuir para os outros, competência, ser uma boa pessoa, optimismo e sentir-se respeitado. Basicamente Collie (2014), no seu estudo examinou o Florescimento Psicológico em relação ao trabalho realizado pelo Professor, assim como para construir a definição do bem-estar do Professor.

Seguidamente, desenvolver-se-á esta perspectiva de bem-estar, mas na vertente específica da área laboral de ser Professor, sendo bastante fiel ao modelo que a Collie (2014) construiu para a validação da TWBS.

2. Bem-estar nos Professores

Tem existido um crescente interesse para a análise do bem-estar em diferentes contextos, como o trabalho (Diener, 2009). Além disso, a pesquisa mundial conduzida pela Gallup (Rath & Harter, 2010) revelou cinco áreas de vida, dos quais o bem-estar relacionado com o trabalho, foi o mais poderoso na determinação do bem-estar geral da vida.

Na década de 1960 com o interesse no bem-estar a nível psicológico, surge também o interesse pelo crescimento pessoal (Ryan & Deci, 2001). Este crescimento de conhecimento permitiu construir indicadores de forma a monitorar o ambiente social e consequentemente influenciar políticas públicas (Ryff, Keyes & Shmotkin, 2002).

Numa investigação, Diener (2009) fez um apelo para o avanço da pesquisa sobre o bem-estar em diferentes domínios, incluindo o domínio do trabalho. Esse tipo de bem-estar específico do domínio é conhecido como bem-estar relacionado com o trabalho e refere-se às avaliações positivas e ao funcionamento saudável dos indivíduos no seu ambiente de trabalho (Van Horn, Taxis, Schaufeli e Schreurs, 2004).

No seu estudo de revisão Santos e Ceballos (2013) referem que apesar do trabalho ser importante para a sobrevivência humana, nem sempre ele possibilita a satisfação, realização e felicidade, podendo ser causador de exaustão física e psíquica do sujeito. Pascoal, Torres e Porto (2010), referem que ainda há poucos estudos que bordeem um constructo específico do bem-estar no trabalho, mesmo existindo a ideia de que a felicidade pessoal pode ser alcançado através do ambiente laboral.

Segundo Collie (2014), o impacto do trabalho docente em professores tem sido um tema de pesquisa há muitas décadas e, em alguns casos, os resultados têm sido bastante preocupantes. Ou seja, a pesquisa mostrou que até um terço dos professores está com elevados níveis de *stress* (Geving, 2007; Collie, 2010; Thomas, Clarke, & Lavery, 2003), e que entre 25 e 30% dos professores deixaram a profissão nos primeiros cinco anos de carreira (Darling-Hammond, 2000; Ingersoll, 2002; Ingersoll & May, 2012).

Num estudo feito em Portugal em 2018 (INCVTE - FENPROF) apurou-se que 76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional; os Professores com mais

tempo de serviço tem maior índice de esgotamento emocional e 84% dos Professores pretende reformar-se/aposentar-se antes do tempo legalmente estabelecido sem penalizações salariais.

Com estes resultados preocupantes, tem havido um crescente interesse nos últimos 50 anos, no bem-estar dos professores e como a sua vida profissional pode ser melhorada, de forma a promover um bem-estar ideal. Essa área de pesquisa é importante não apenas para os professores, mas também para os alunos. Afinal, o bem-estar entre os professores tem sido associado ao ensino efetivo (Duckworth et al., 2009; Klusmann et al., 2008), ao comprometimento organizacional (Jackson et al., 2006) e percepção da eficácia de ensino (Lent et al., 2011). Também tem sido associado ao apego dos alunos à escola (Wei & Chen, 2010) e motivação para a aprendizagem (Pakarinen et al., 2010). Dado que esses resultados estão associados a significativas ramificações financeiras, socioemocionais e académicas, melhorar a nossa compreensão do bem-estar dos professores é muito importante não apenas para os professores, mas para todos os membros das comunidades escolares, já que dita o nosso desenvolvimento humano.

Um constructo predominante apresentado na literatura é o *stress* do professor. Calisto (2017) refere mesmo que nos anos 1980 ocorreu um aumento de investigações, devido à frequência e intensidade dos diversos indicadores de mal-estar. Para Jesus (2004) o mal-estar no professor traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para responder às exigências que lhe são colocadas na profissão. Calisto (2017), refere que “*o conceito de mal-estar docente tem sido utilizado para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.*” O autor considera ainda que “*o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade dos professores, tanto nos objetivos de ensino, como também nas retribuições materiais e no reconhecimento que lhes atribui*”. Como já referido, o ser professor é considerado uma carreira com altos níveis de *stress* e os altos níveis de *stress* estão associados a resultados negativos para professores e alunos, enquanto baixos níveis de *stress* estão associados a resultados positivos (Kyriacou, 2001). Collie, Shapka e Perry (2012) descobriram que níveis mais altos de *stress* do professor, devido a questões comportamentais dos alunos, estavam associados à menor autoeficácia para o ensino. Além disso, Pakarinen e colegas (2010) mostraram que níveis mais baixos de *stress* do professor, garantiam uma maior motivação para a aprendizagem dos alunos do pré-escolar.

Outro constructo comumente examinado é o esgotamento de professores - *Burnout*. A literatura dá algumas evidências dos efeitos negativos do *burnout* em professores. Por exemplo, Schaufeli e Bakker (2004) investigaram as percepções dos professores sobre o *burnout*, o envolvimento no trabalho e as intenções de deixar o emprego. Eles descobriram que o *burnout* estava associado negativamente ao trabalho e que previa positivamente a intenção de sair. Noutra

investigação, Steinhardt, Smith Jagers, Faulk e Gloria (2011) mostraram que o *burnout* teve um efeito mediador na relação entre o *stress* crónico do professor e os sintomas depressivos. Os professores que se sentiram *stressados*, relataram maior desgaste e maiores sintomas depressivos como resultado. Finalmente, num estudo longitudinal, Wolpin, Burke e Greenglass (2002) descobriram que o *burnout* percebido, resultou numa diminuição da satisfação no trabalho ao longo do tempo entre os professores.

Outra variável considerada nos estudos, é a satisfação no trabalho dos professores. Klusmann e colaboradores (2008) definiram o bem-estar do professor como exaustão emocional e satisfação no trabalho. Eles descobriram que os professores que relatavam a menor exaustão emocional e a maior satisfação no trabalho, tinham alunos que se sentiam mais competentes e autónomos.

Um elemento-chave comum quando se perspetiva o bem-estar, é que mais do que simplesmente a ausência de circunstâncias negativas, como *stress* e *burnout*; há também características positivas, como a qualidade de um trabalho ou a felicidade com a própria vida. Ou seja, não importa meramente focar no impacto no professor, mas também verificar a qualidade e impacto do seu trabalho nos alunos e organização, assim como o seu bem-estar pessoal proporcionado pela carga de trabalho e sentido para a vida. Para espelhar isso, há a enorme quantidade de estudos existentes que relacionam por exemplo, o *stress* do professor e a motivação do aluno, em contraste com a pouca pesquisa existente, considerando o bem-estar geral, por exemplo, a satisfação com a vida.

Por sua vez, há que considerar também que o bem-estar no trabalho também é influenciado pela saúde mental e física, pela segurança no emprego, pela organização do trabalho, envolvimento no trabalho, benefícios para a vida profissional e salários (Schulte e Vainio, 2010).

Auxiliado num exemplo relativo ao acto de docência, qualquer Professor pode sentir-se infeliz com a sua docência, contudo pode utilizar isso como um factor motivador para alterar o método da sua docência. Certamente depois de aplicar o seu novo método, o Professor sentir-se-á menos infeliz. Ou seja, os Professores utilizam as experiências negativas para estímulo de novos e melhores métodos que proporcionem um funcionamento positivo enquanto Professores, mesmo quando está envolvida uma emoção de valência negativa, nomeadamente a tristeza. Consequentemente, o estudo de Collie em 2014 envolve a análise do florescimento psicológico dos Professores no desempenhar do seu trabalho, sendo essa base teórica para a autora, a forma de perspectivar a avaliar o bem-estar dos Professores.

Há uma concordância que o bem-estar do professor é fundamental para os professores e claro, para os alunos. Contudo, ainda existem várias lacunas na literatura (Collie, 2014). Em

primeiro, é necessário criar medidas específicas que avaliem efetivamente o bem-estar relacionado com o trabalho de ser professor, com o seu trabalho específico e não avaliar o bem-estar dos professores com medidas globais de bem-estar no trabalho. Collie (2014) defende que este é um próximo passo necessário, para assim conseguir obter uma melhor compreensão de quais é que são os aspectos do trabalho na educação, que estão a ajudar ou a frustrar o bem-estar do professor. Em segundo lugar, apesar de se saber que o bem-estar do professor está significativamente relacionado à satisfação no trabalho do professor e ao comprometimento organizacional (isto é, compromisso com a escola que lhe dá o emprego) (Collie, Shapka & Perry, 2012; Jackson, Rothmann & van de Vijver, 2006; Klassen & Chiu, 2011), não se sabe como essas variáveis interagem quando consideradas simultaneamente. As experiências dos professores não ocorrem isoladamente (Collie et al., 2012). Por exemplo, quando os professores sentem uma sensação de satisfação no trabalho, isso não se relaciona apenas com suas experiências de bem-estar, mas também às suas experiências de comprometimento organizacional.

Começam a surgir os estudos que analisam o bem-estar específico dos professores (exemplos Aelterman, Engels, Van Petegem e Pierre Verhaeghe, 2007; Konu, Viitanen & Lintonen, 2010), sendo que Collie, em 2014, desenvolve e constrói uma medida de bem-estar específica para professores.

Após esta análise da perspectiva do bem-estar dos Professores, importa desenvolver de seguida como é possível mensurar esse bem-estar específico e como Collie desenvolveu e validou a TWBS.

3. Avaliação do Bem-Estar nos Professores

Numa cimeira ocorrida em Lisboa em Março de 2018, organizada pela OCDE, pelo Ministério da Educação de Portugal e pela Federação Internacional da Educação, foi concluído que o bem-estar dos professores deve ser entendido pelos Governos como um tema político de primordial importância, já que está demonstrado que quando os docentes se sentem bem com eles próprios podem fazer uma diferença positiva no ensino dos seus alunos.

Posto isto, analisar os factores que promovem o bem-estar profissional dos Professores, tem sido um percurso com várias perspectivas e com recente investimento. Toda a investigação sobre o bem-estar no trabalho contribuiu para a especificação necessária na avaliação do bem-estar no Professor (Yildirim, 2014).

Recentemente, os investigadores começaram a analisar o bem-estar do Professor usando diretamente as formas de avaliação do bem-estar subjectivo, como a satisfação na vida, afecto positivo e afecto negativo (Albuquerque, Pedroso de Lima, Figueiredo & Matos, 2011 e Duckworth et al, 2009). Contudo, estes estudos não explicam o bem-estar obtido pelos Professores, através dos aspetos específicos do seu trabalho de ser professor.

Segundo Collie (2014), podem ser considerados dois métodos para avaliar o bem-estar do professor. Pode avaliar-se o bem-estar do professor aproveitando o próprio constructo de bem-estar, o que irá permitir obter uma análise do bem-estar geral dos participantes e não no bem-estar específico, relacionado com o trabalho de docência. Outra forma é avaliar o impacto das experiências que decorrem do ser professor, na análise do seu bem-estar; o que fornece os aspetos centrais do trabalho que afetam o bem-estar do professor. Collie (2014), usou o segundo método, pois considerou que é esse que permite obter informação sobre os aspetos do trabalho de ser professor, que contribuem claramente para o bem-estar subjacente a essa profissão.

Conforme já foi referido, com os estudos de bem-estar com foco no *stress* e *burnout*, obtém-se uma visão deficitária da análise do bem-estar do professor, assim como não se consideram os ambientes de trabalho do professor, que tanto contribuem para o índice de bem-estar profissional enquanto professor.

Algo a considerar nestes argumentos é que usar variáveis com conotação negativa na avaliação do bem-estar, pode inadvertidamente ignorar os aspectos positivos das experiências do trabalho dos professores. Por exemplo, Brenner, Perry e Collie (2012) descobriram que os professores estagiários relataram níveis moderadamente altos de *stress*, enquanto relatavam altos níveis de envolvimento e comprometimento com a profissão de ser professor. Isso sugere que estes professores estagiários estavam a desempenhar bem as suas funções (como evidenciado pelos altos níveis de envolvimento e comprometimento, assim como resultados finais de estágio), apesar de experimentar níveis de *stress* relativamente altos. Nos estudos realizados por Jesus (2001) comprovou-se que os professores que iniciam a carreira manifestam um grau maior de mal-estar, devido ao choque com a realidade da sala de aula e com a distorção de valores por parte dos alunos.

Jesus (1998) refere que segundo diversas investigações, as situações de mal-estar na docência, comparativamente a outros grupos profissionais, têm vindo a tornar-se mais frequentes e intensas. Este conceito revela uma realidade atual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o *stress*, absentismo, baixo empenho profissional, desejo de abandono da profissão, podendo, em situações de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até mesmo depressão (Esteve, 1992).

Calisto (2018), auxiliando-se em várias investigações enumera os diversos fatores que

podem contribuir para o mal-estar docente: caráter pessoal (personalidade, estabilidade familiar, relações sociais, ocupação dos tempos livres); relações estabelecidas com os alunos (indisciplina/desinteresse), com os colegas (falta de cooperação), com os encarregados de educação (pouca participação na vida escolar dos seus educandos), com o processo de ensino-aprendizagem (preparação das aulas, avaliação dos alunos), com as condições de trabalho (sobrecarga de tarefas, falta de recursos materiais), ou com o contexto socioeducativo (colocações, falta de reconhecimento social, indefinição do papel profissional).

Calisto (2017), baseando-se em Jesus (2007), defende que o bem-estar do professor deve ser um conceito traduzido pela motivação e realização do exercer das suas funções, *“em virtude do conjunto de competências e estratégias que desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”*.

Nesta lógica de ideias, Collie (2014) de forma a determinar uma medida que reflita o bem-estar de ser professor nas suas funções, criou a TWBS. Para tal utilizou duas teorias para a construção do seu instrumento: a teoria de auto-determinação (Deci & Ryan; 2002) e a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1994). Estas permitiram depois de uma análise factorial revelar os três fatores de um instrumento psicometricamente aceitável para avaliação do bem-estar do Professor: bem-estar de carga de trabalho, bem-estar organizacional e bem-estar de interação com o aluno. Devido a isto, esta escala assume um constructo multidimensional, que permitirá na prática um entendimento profundo de como os professores estão envolvidos em três áreas cruciais da sua profissão e permite que os Professores tenham a opção de relatar se os diferentes aspectos do seu trabalho docente, influenciam positiva ou negativamente o seu bem-estar. Com a criação desta escala Collie, pede aos professores para avaliar até que ponto os diferentes aspectos de seu trabalho docente influencia o seu bem-estar. Essa abordagem fornece um método para obter *insights* sobre os aspectos centrais do trabalho de docência que afetam os professores.

Posteriormente em 2015, Collie validou a escala TWBS, com uma amostra de Professores canadianos (603). A investigadora avançou também que as características sociodemográficas podem influenciar as experiências dos professores quanto aos construtos de bem-estar. As professoras tendem a relatar maior *stress*, e os professores mais velhos e mais experientes tendem a relatar maior bem-estar geral (Gloria, Faulk, & Steinhardt, 2013). Além disso, trabalhar em pequenas cidades ou escolas rurais (em comparação com ambientes urbanos ou suburbanos; por exemplo, Abel e Sewell, 1999; Klassen, Foster, Rajani, & Bowman, 2009) e como professor titular em sala de aula (em vez de por exemplo, como professor de educação especial, Ervasti et al., 2011) estão associados ao menor *stress* do professor.

Assim, nesta validação para a língua portuguesa, foi investigado a TWBS em relação à idade, ao género, ao estado civil, ao grau académico, ao tempo de serviço, ao nível de ensino que leciona, ao grupo de recrutamento, ao ambiente escolar e localização da escola, assim como o tipo de contratação do Professor, zona de residência do Professor e o estrato socioeconómico dos estudantes da escola actual. Esta pesquisa poderá fornecer algum entendimento sobre como as características sociodemográficas podem estar associadas aos fatores de bem-estar do Professor e será uma forma de verificar a aplicabilidade do instrumento nos vários subgrupos criados no estudo que serviu de base.

Através dos estudos feitos por Collie, é esperado que exista um maior bem-estar nos professores do sexo masculino, nos professores mais velhos e mais experientes, nos professores que trabalham numa escola rural e nos professores titulares. De referir que as análises envolvendo as características sociodemográficas mostraram que os relatos de bem-estar e as propriedades psicométricas do instrumento tenderam a ser semelhantes entre os subgrupos. Todavia, há que referir duas diferenças significativas que merecem uma referência: Professores do 1.º ciclo relataram maior bem-estar organizacional, enquanto professores do 2.º e 3.º Ciclo relataram maior bem-estar de interação com os estudantes.

Considerando os resultados do feito pela FENPROF em 2018 (INCVTE) é esperado verificar uma relação entre o bem-estar (menor) nos Professores com mais tempo de serviço.

É de referir que existem poucos estudos específicos sobre a aplicação de uma escala específica de bem-estar nos professores. De seguida apresentar-se-á alguns estudos de avaliação do bem-estar nos professores, sem outros constructos relacionados, salientando novamente que o estudo da Collie, foi quem inspirou toda a construção desta tese.

Catalán, Serrano, Clemente, Lucas e García-González (2017), validaram o primeiro instrumento em Espanha, para medir o bem-estar dos professores no seu local de trabalho, usando o instrumento *Basic Psychological Needs at Work-Scale* (BONWS-Sp) e percebendo a associação entre a satisfação das necessidades, o compromisso e o *burnout*. Aplicaram o instrumento a 584 professores do secundário e esta validação suportou o modelo de três fatores do instrumento considerado. O estudo permitiu salientar que deve ser repensada a forma de relação entre professores e suas hierarquias, para permitir um impacto valorizado e positivo na relação dos professores com os seus alunos.

Em 2012, Grenville-Cleave e Boniwell realizaram um estudo em que o objetivo foi explorar o controlo percebido e o bem-estar em professores e outros profissionais. Foi selecionado um design de métodos mistos. A 1.ª fase consistiu numa pesquisa quantitativa online (298 participantes, 222 mulheres, 76 homens). O controle percebido foi medido usando as Escalas de Autoeficácia

Generalizada e LOC Brief Levenson; o bem-estar foi medido utilizando-se as Escalas Teste de Orientação de Vida Revisada, Satisfação com a Vida, Felicidade Subjetiva e Resiliência de Ego. A 2.^a fase consistiu em entrevistas semiestruturadas (n=6); tendo sido realizada uma análise temática. O controlo percebido e o bem-estar dos professores foram significativamente menores do que os de não professores ($p > 0,001$). A hipótese de que os professores têm significativamente menor controlo percebido e bem-estar do que outros profissionais foi apoiada. Quatro temas relacionados com controlo foram localizados na análise qualitativa: autonomia, autenticidade, conexão com os outros e resiliência. O estudo descobriu que havia semelhanças entre profissões em termos de necessidade de controlo sobre o trabalho de uma pessoa. Os professores valorizam mais as conexões; os não-professores valorizam mais a objetividade e a independência. Outra conclusão foi a verificação que os não professores estão melhor preparados para lidar com a mudança do que os professores. Os resultados foram discutidos à luz do contexto da reforma do sistema educativo e sugeriram ações que podem ser realizadas para melhorar o bem-estar dos professores.

Konu & Viitanen (2010), compararam o bem-estar dos professores em diferentes tipos de escola (1.º, 2.º, 3.º ciclo e secundário) e analisaram como o género, o tipo de contratação, o horário de trabalho e o tempo de experiência, afetavam o bem-estar nos professores e as percepções de questões relativas às práticas de liderança e organização do trabalho na escola. Foi usada para avaliação, uma escala holística de avaliação do bem-estar escolar, aplicada a 1.294 professores finlandeses. As questões abrangiam quatro categorias de bem-estar: condições da escola, relações sociais, meios de auto-realização e estado de saúde. A metodologia quantitativa foi utilizada para análise. Os resultados finais transmitiram que o bem-estar dos professores era mais alto nas escolas de 1.º ciclo e mais baixo nas escolas secundárias. O bem-estar de um professor do sexo masculino, um professor que tinha um emprego a termo e um professor que trabalhava a tempo parcial era superior ao de uma professora, professora permanente e professora a tempo inteiro. Como implicações deste estudo, sinalizou a atenção para com os professores efetivos e com muitos anos de experiência, no que diz respeito a melhorar o seu bem-estar. Também considerou na organização escolar, que a igualdade de tratamento para todos os funcionários, a obtenção da ajuda do diretor para os professores e a forte necessidade de atualização da educação, são aspectos importantes de intervenção.

Em 2007, Arlterman, Engels, Petegem & Verhaeghe, realizaram uma pesquisa sobre o bem-estar dos professores na Bélgica. Primeiro construíram o instrumento de avaliação e depois, aplicaram o instrumento para identificar condições relacionadas à escola, relevantes para o bem-estar profissional dos professores. Depois deste processo, fizeram a análise factorial e uma análise

multigrupos. Com o estudo salientaram a importância de intervenção com os professores, de forma a ajudar a valorizarem a importância da sua influência com os alunos.

Por fim, Horn, Taris, Schaufeli e Schreurs (2004), realizaram um estudo onde avaliaram a estrutura do bem-estar ocupacional entre 1.252 professores holandeses. Com base em Warr (1994) e Ryff (1989), propuseram e testaram um modelo multidimensional para o bem-estar ocupacional (incluindo dimensões afetivas, cognitivas, profissionais, sociais e psicossomáticas). A análise fatorial confirmatória apoiou a distinção entre as várias dimensões e uma análise fatorial de segunda ordem, revelou que o afeto era a dimensão central.

Em suma, a necessidade de um instrumento que avalie especificamente o bem-estar nos professores é crucial para o entendimento das atuais políticas educativas e conseqüentemente, para a garantia de um ensino de qualidade para os alunos da escola de hoje.

4. Objetivo do estudo

O principal objectivo de estudo é apresentar os resultados psicométricos de uma versão portuguesa da escala TWBS(Collie, 2014). Em concreto, realizar-se-á a análise factorial da escala tendo em conta o modelo factorial original proposto pela autora.

Caso se confirme o modelo da escala original, avançar-se-á uma análise multigrupos, dos vários subgrupos considerados pela autora na validação do instrumento, nomeadamente o tempo de serviço e género.

MÉTODO

1. Participantes

Participaram neste estudo 403 sujeitos, selecionados por conveniência, com idades compreendidas entre os 26 e os 68 anos ($M=46,76$; $DP=7,98$; anexo 1), de ambos os géneros ainda que maioritariamente do género feminino ($F=86,6\%$; anexo 2).

Na amostra existem Professores de todos os níveis de ensino em Portugal (anexo 3) e dos vários grupos de recrutamento existentes (anexo 4), sendo que 19,6% são Professores de Educação Especial (Grupos de Recrutamento 910+920+930). Relativamente ao tempo de serviço (anexo 5) varia entre o 1 e os 40 anos de serviço ($M=21,58$; $DP=9,06$). A maioria está a exercer em escola pública (80,6%; anexo 6) e há respostas de todo o país, excetuando os arquipélagos da Madeira e dos Açores.

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Norte | 190 | 47,1 | 47,1 | 47,1 |
| | Centro | 28 | 6,9 | 6,9 | 54,1 |
| | A.M.Lisboa | 10 | 2,5 | 2,5 | 56,6 |
| | Alentejo | 79 | 19,6 | 19,6 | 76,2 |
| | Algarve | 96 | 23,8 | 23,8 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 1 – Estatística descritiva – Localização de escolas onde os professores exercem

Dos 403 sujeitos, 60% são casados, 22,6% solteiros, 16,4% divorciados e 1% é viúvo/a (anexo 7). Relativamente à contratação 10,9% é efetiva, 68,2% QZP (Quadro de Zona Pedagógica) e 20,8 está em regime de contratação (anexo 8). Apurou-se também que 36,2% leciona fora da sua zona de residência (anexo 9) e que 48,6% leciona a alunos com estrato socioeconómico baixo, 37,5% leciona a alunos com estrato socioeconómico médio e 13,9% leciona a alunos com estrato socioeconómico alto (anexo 10).

2. Instrumento

O instrumento utilizado foi *Teacher Well-Being Scale* (Collie, Shapka & Perry, 2015) (TWBS), que é composto por 16 itens, que medem os três fatores de bem-estar, previamente desenvolvidos por Collie em 2014, na sua tese de doutoramento (anexo 11).

O primeiro fator, o bem-estar da carga de trabalho, está relacionado a problemas associados à carga de trabalho e à pressão associada (por exemplo “Trabalho administrativo relacionado com o ensino”). O segundo fator, bem-estar organizacional, relaciona-se às percepções dos professores sobre a escola como uma organização, incluindo percepções da liderança escolar e a cultura em relação aos professores e ao ensino (por exemplo “Apoio prestado pela direção da escola”). O terceiro fator, bem-estar de interação do aluno, está relacionado às interações dos professores com os alunos (percepções do comportamento do aluno, motivação, etc., por exemplo “Relacionamento com os alunos nas minhas aulas”). O instrumento pede aos professores que avaliem até que ponto os diferentes aspetos do seu trabalho docente, influenciam o seu bem-estar enquanto professor. Essa abordagem permitirá fornecer dados dos *insights* dos professores, sobre os aspetos centrais do trabalho que afetam os professores. Ao factor Bem-estar Carga de Trabalho, correspondem os itens 1, 4, 7, 10, 12 e 15. Ao factor Bem-estar Organizacional, correspondem os itens 2, 5, 8, 11, 13 e 16 e, por último ao factor Bem-estar Interação com Alunos, correspondem os itens 3, 6, 9 e 14.

Assim é solicitado aos respondentes do questionário que a cada item, indiquem “atualmente, como é que os seguintes aspetos que se seguem, afetam o seu bem-estar enquanto professor?”. Os itens são avaliados numa escala de 7 pontos, sendo que 1 corresponde a “Muito negativamente” e 7 a “Muito Positivamente”. De forma a clarificar como deve ser entendido o bem-estar para preenchimento do questionário é referido no início que “este bem-estar refere-se a um modo de funcionamento aberto, envolvido e saudável enquanto professor.”

A autora original estudou a escala preliminarmente numa amostra de 603 adultos (professores do estado British Columbia, Canadá), tendo apresentado resultados de fiabilidade bons para a escala geral ($\alpha=0,89$), tendo todas as dimensões apresentado níveis de consistência interna bons. Os níveis médios de bem-estar foram mais altos para o bem-estar de interação com o aluno ($M= 4,72$, $DP= 1,09$), seguidos pelo bem-estar organizacional ($M= 4,52$, $DP= 1,05$) e bem-estar da carga de trabalho ($M= 3,43$, $DP= 1,06$). Através da análise fatorial, Collie obteve o modelo estatístico final da escala *TWBS*, tendo obtido índices de ajustamento $\chi^2(101) = 280,90$, $p < 0,001$, $RMSEA = 0,055$ e $CFI = 0,94$. De realçar que no ponto 4 do Método se encontram descritos os significados dos índices de ajustamento anteriormente descritos.

3. Procedimento

Na presente tese, a amostra de estudo foi selecionada por conveniência, devido à existência de um carácter voluntário de participação (Carmo & Ferreira, 1998). O tipo de amostragem será

do tipo não aleatório/não probabilístico, pelo facto de cada um dos elementos que constituirá a amostra não ser equiprovável (Marôco & Bispo, 2005).

3.1 - Procedimento da validação preliminar do *Teacher Well-Being Scale* (Collie, Shapka & Perry, 2015)

Primeiramente, este processo de adaptação baseou-se no método “Traduz-Retraduz” (Hill & Hill, 2002) e teve quatro etapas: 1.º os itens originais da escala foram traduzidos por cinco tradutores independentes, na área da psicologia e educação; 2.º foi realizada uma versão final, obtida por consenso a partir das cinco versões portuguesas recolhidas, 3.º esta versão foi retrovertida para a língua inglesa, novamente com a utilização de dois tradutores bilingues e comparada à versão original; não existiu diferenças relevantes, manteve-se a versão de consenso e solicitou-se então a aprovação da autora da escala original; a autora sinalizou quatro itens (2,4,6 e 10), principalmente devido à tradução das palavras “rapport” e “tasks” e “administrative work”; depois de uma articulação e alteração perante as sugestões, a autora aceitou a proposta reformulada e avançou-se para o passo seguinte; 4.º e último passo, arrancou o estudo piloto com uma amostra de 30 sujeitos, para verificação da clareza e compreensão dos itens, não tendo havido qualquer tipo de dificuldade de compreensão ou dúvida de preenchimento pelos mesmos.

3.2 - Procedimento geral

A recolha de dados da amostra foi efectuada *online*, a nível nacional, estando o questionário disponível através da plataforma *Google Docs*, tendo o link do mesmo, também sido partilhado através de e-mail. Para todos os participantes constou no questionário uma parte para consentimento informado (anexo 12) e uma página para preenchimento de dados sociodemográficos (anexo 13).

Por conseguinte, na plataforma *online* poderá ler-se através da mesma, a carta do consentimento informado com os objectivos de estudo, sendo fornecido também um *email* para a eventualidade de questões ou dúvidas (anexo 12).

Os dados foram recolhidos entre Abril e Maio de 2019. A análise de dados foi realizada com recurso aos softwares SPSS v. 25 e AMOS v. 25.

4. Análise de dados

Este estudo envolveu a realização de várias análises de dados, sendo a AFC a principal técnica estatística para proporcionar a investigação.

Primeiramente, foi realizada a verificação de valores em falta (*missing values*) ou valores fora dos limites (apesar do questionário estar construído de forma a não ser permitido submeter respostas em branco, foi feita uma verificação).

Em relação à estatística descritiva, foram identificadas médias, desvios-padrão, máximos e mínimos, assimetria e achatamento por item e escalas do instrumento.

Para a análise da sensibilidade dos itens foi calculada a validade e fiabilidade da escala.

Para estimar se a versão traduzida (Escala de Bem-estar dos Professores) mede o mesmo construto da versão original (*Teacher Well-Being Scale* (Collie, Shapka & Perry, 2015), deve existir uma estrutura fatorial similar entre a versão original e a traduzida. No sentido de testar o ajustamento da escala traduzida na amostra em estudo, utilizou-se a AFC, que se justifica uma vez que o instrumento foi originalmente submetido ao mesmo tipo de análise por Collie, Shapka & Perry, na sua primeira versão em língua inglesa. A aplicação da AFC a um conjunto de itens pode contribuir para identificar que fatores/construtos estão subjacentes ao conjunto de itens. A AFC justifica-se, pois dispõe de informação prévia da estrutura fatorial relatada por Collie et al. (2015), o que permitiu a definição das variáveis a inserir no modelo. A avaliação global do modelo diz respeito ao grau de excelência do seu ajustamento à matriz de covariância populacional se esta estiver disponível.

Na AFC, verificou-se a existência de observações *outliers* da escala, através da distância quadrada de *Mahalanobis* (D^2). De seguida, foram eliminadas as observações cujos valores de D^2 sugeriram tratar-se de *outliers* na amostra ($p1$ e $p2 < 0,001$). A avaliação da normalidade das variáveis foi realizada através do cálculo da assimetria e achatamento uni e multivariável (Marôco, 2014b).

A qualidade do modelo factorial ajustado foi avaliado através dos índices de ajustamento: teste do Qui-quadrado de ajustamento (χ^2/gl), o *Comparative Fit Index* (CFI), e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA, $P[rmsea \leq 0.05]$) (valores de referência descritos por Marôco (2014b)).

| | Medida | Valor aceitável |
|------------------------------------|--|--|
| Medidas de ajustamento absoluto | Raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) | Ajustamento aceitável entre 0,05 e 0,10, quanto menor o valor, melhor o ajustamento; |
| Medidas de ajustamento incremental | Índice ajustamento comparativo (CFI) | Valores acima de 0,9, sendo que quanto mais alto, melhor o ajustamento; |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| Medidas de ajuste parcimonioso | Qui-quadrado ponderado (χ^2/gl) | Valores entre 2 e 5 é um indicativo de ajustamento considerado sofrível, entre 1 e 2 é um indicativo de um bom ajustamento e aproximadamente 1, é considerado um valor ideal |
|--------------------------------|--|--|

Tabela 2: Medidas consideradas - Fonte - Marôco, 2014b

Collie, na sua validação considerou Schumacker & Lomax (2010) na interpretação dos valores de RMSEA, valores menores ou iguais a 0,05 ou 0,08 (ajuste adequado) e McDonald & Marsh, (1990) nos valores de CFI, valores maiores ou iguais a 0,95 e 0,90 (ajuste adequado).

Com estas referências tomadas em consideração, calculou-se os coeficientes de confiabilidade para os fatores da escala de 1.^a ordem e hierárquica. Da mesma forma que Collie, conduziu-se a AFC de forma a obter cargas fatoriais de 1.^a ordem e hierárquica, assim como correlações entre os fatores de 1.^a ordem.

Quanto à fiabilidade, procedeu-se ao cálculo da Fiabilidade Compósita (grau em que o conjunto dos itens é fiável) e depois ao cálculo da Variância Extraída Média (VEM). Para estimar o coeficiente de fiabilidade interna dos itens do questionário, utilizámos o coeficiente alfa (α) de *Cronbach*, cujos valores podem variar entre 0 e 1. A consistência interna avalia a fiabilidade com que um determinado conjunto de itens estimam um constructo.

Utilizou-se o *software SPSS Statistic* para verificação da normalidade, análise factorial exploratória e o alfa de Cronbach. Por fim, de modo a confirmar o modelo estrutural original da escala, avançou-se com a análise factorial confirmatória através do *software AMOS* (versão 25, SPSS), como referido por Marôco (2014b).

RESULTADOS

1. Análise descritiva

Não se tendo verificado valores fora dos limites (*missing values*), avançou-se para a análise descritiva da escala, apresentada na Tabela 1 através dos resultados obtido às médias, desvios padrão, assimetria e achatamento (que indicam uma distribuição normal nesta amostra) e ainda os pesos de regressão obtidos na AFC que testou a adequação dos dados ao modelo proposto pelos autores da versão original.

| Item/Escalas | <i>M</i> | <i>DP</i> | Correlação item/factor | α escala s/ item | Pesos AFC |
|----------------------|----------|-----------|---------------------------|-------------------------|-----------|
| BE Carga de Trabalho | 3,12 | 1,49 | | 0,90 | |
| Item 1 | 3,91 | 1,40 | 0,58 | 0,90 | 0,63 |
| Item 4 | 3,29 | 1,50 | 0,71 | 0,88 | 0,75 |
| Item 7 | 2,78 | 1,50 | 0,76 | 0,87 | 0,79 |
| Item 10 | 2,67 | 1,49 | 0,79 | 0,86 | 0,84 |
| Item 12 | 3,36 | 1,52 | 0,74 | 0,87 | 0,81 |
| Item 15 | 2,68 | 1,52 | 0,72 | 0,88 | 0,77 |
| BE Organizacional | 4,02 | 1,52 | | 0,87 | |
| Item 2 | 4,66 | 1,51 | 0,68 | 0,85 | 0,71 |
| Item 5 | 4,19 | 1,45 | 0,74 | 0,84 | 0,75 |
| Item 8 | 3,57 | 1,81 | 0,63 | 0,87 | 0,73 |
| Item 11 | 3,62 | 1,39 | 0,72 | 0,85 | 0,80 |
| Item 13 | 4,26 | 1,48 | 0,70 | 0,85 | 0,76 |
| Item 16 | 3,80 | 1,48 | 0,63 | 0,86 | 0,68 |
| BE Interação Aluno | 4,28 | 1,51 | | 0,84 | |
| Item 3 | 3,62 | 1,62 | 0,64 | 0,82 | 0,70 |
| Item 6 | 5,14 | 1,30 | 0,71 | 0,79 | 0,79 |
| Item 9 | 3,93 | 1,72 | 0,70 | 0,79 | 0,76 |
| Item 14 | 4,42 | 1,41 | 0,68 | 0,80 | 0,79 |

Tabela 3 : Características psicométricas itens e escalas

A média e o desvio-padrão dos itens permitem perceber em que intervalo estão as categorias de resposta mais predominantes dos sujeitos na amostra em estudo. Para além disso, a média permite, item a item, verificar a tendência de resposta dos sujeitos.

Em todos os itens da escala, as respostas assumem todos os valores de resposta possíveis (1-6). Quanto à média ($M = 3,80$, de 2,67 a 5,14), desvios-padrão (entre 1,39 e 1,81), valores de assimetria de 0,122 (entre -1,18 e 0,77) e os valores de achatamento de 0,243 (entre -0,94 e 0,98) demonstram a normalidade dos itens na amostra total. Todos os itens da escala também mostraram ser sensíveis, analisando a sua curtose e assimetria, sendo que a mediana nunca atinge os valores extremos (anexo 14).

Todos os itens, de acordo com a AFC na amostra em estudo, apresentam pesos factoriais elevados ($\geq 0,5$), sugerindo assim que os itens são adequados para explicar o factor nos quais saturam e fiabilidades individuais adequadas ($\geq 0,25$) (ver Marôco, 2014b, p.181).

| Escala | α | M | SD | Assimetria | | Curtose | | Pesos AFC |
|----------------|----------|-------|-------|------------|------|---------|------|-----------|
| | | | | Estat | Erro | Estat | Erro | |
| BE Carga | 0,89 | 18,68 | 7,21 | 0,46 | 0,12 | -0,39 | 0,24 | 0,85 |
| BE Organização | 0,87 | 24,09 | 7,17 | -0,13 | 0,12 | -0,53 | 0,24 | 0,88 |
| BE Interação | 0,84 | 17,11 | 5,00 | -0,26 | 0,12 | -0,29 | 0,24 | 0,79 |
| BE Professores | 0,93 | 59,88 | 16,93 | 0,004 | 0,12 | -0,08 | 0,24 | |

Tabela 4 : Características psicométricas Escalas

Segundo Nubally e Bernstein (1994), valores ≥ 0.70 do alfa de Cronbach ,demonstram uma fiabilidade aceitável. Considerando esta referência, os valores obtidos são globalmente favoráveis à consistência interna dos itens e dos factores. Contudo, analisando os pesos de regressão obtidos na AFC que testou a adequação dos dados ao modelo original da *TWBS*, constata-se que os itens se encontram moderada a fortemente saturados nas escalas variando entre 0,63 a 0,84. Ficaram-se também itens com necessidade de reformulação do seu conteúdo (p. e. item 1, 2, 3, 8, 14 e 16) e fazendo uma apreciação comparativa entre as dimensões, parece que a dimensão de interação com os alunos, será a escala mais consistente.

2. Análise do ajustamento da escala

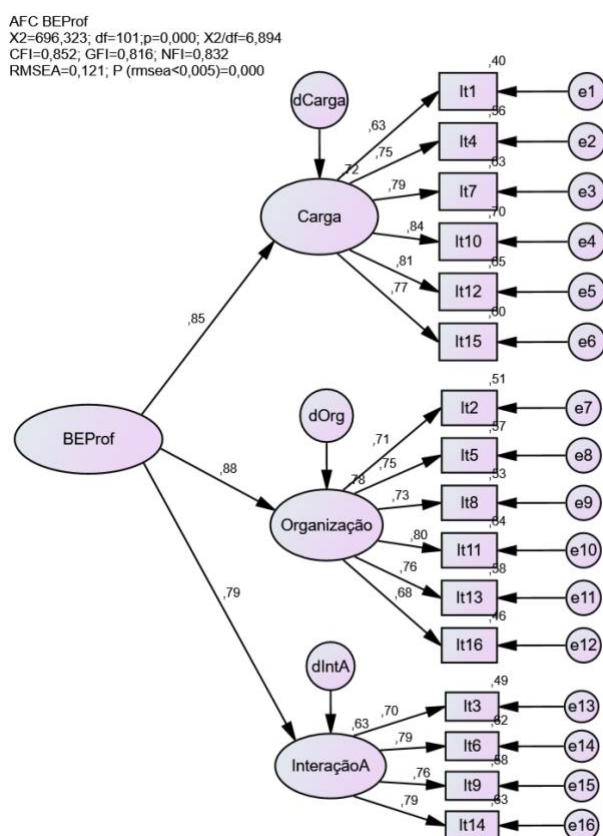


Figura 1 – Primeira AFC

A AFC revelou um ajuste sofrível aos dados. A carga fatorial média variou de 0,79 a 0,88 para os fatores de 1.^a ordem e foi para 0,57 para o fator de ordem superior. Correlações entre os fatores de bem-estar de primeira ordem foram as seguintes (todas com $p < 0,001$): carga de trabalho e bem-estar organizacional, $r = 0,69$; carga de trabalho e bem-estar de interação com estudantes, $r = 0,67$; e bem-estar organizacional e interação com alunos, $r = 0,64$.

Sendo assim, de forma a melhorar o ajustamento do modelo, primeiramente analisou-se a existência de *outliers* na amostra, que pudessem influenciar negativamente o ajustamento do modelo. Verificou-se a existência de 14 observações *outliers* da escala, que devem ser eliminadas contudo, o modelo não melhorou significativamente e como tal, decidiu-se manter as observações *outliers* na amostra.

Para refinar o modelo, estabeleceu-se de forma artificial trajetórias de correlação entre erros. Estas trajetórias foram sendo estabelecidas uma a uma, através dos maiores valores dos índices de modificação entre erros, restringindo estes aos itens correspondentes à mesma dimensão. É de referir que de acordo com Marôco (2014b), devem-se estabelecer trajetórias de correlação entre erros com valores acima de 11.

| | | M.I. | Par Change |
|----------|--------|---------|------------|
| e14 <--> | dCarga | 13,484 | -,107 |
| e13 <--> | dOrg | 6,977 | -,129 |
| e13 <--> | dCarga | 7,693 | ,112 |
| e12 <--> | e16 | 4,684 | ,119 |
| e12 <--> | e13 | 8,301 | -,203 |
| e11 <--> | dIntA | 7,171 | ,128 |
| e11 <--> | dCarga | 4,396 | -,071 |
| e11 <--> | e16 | 25,424 | ,253 |
| e11 <--> | e13 | 16,935 | -,264 |
| e11 <--> | e12 | 7,171 | ,157 |
| e10 <--> | dCarga | 10,794 | ,098 |
| e10 <--> | e14 | 5,722 | -,099 |
| e9 <--> | BEProf | 6,281 | ,179 |
| e9 <--> | dIntA | 26,667 | ,313 |
| e9 <--> | dOrg | 46,151 | -,346 |
| e9 <--> | dCarga | 23,415 | ,207 |
| e9 <--> | e15 | 64,041 | ,642 |
| e9 <--> | e11 | 4,454 | -,143 |
| e9 <--> | e10 | 9,092 | -,181 |
| e8 <--> | dIntA | 11,277 | -,158 |
| e8 <--> | dOrg | 20,505 | ,178 |
| e8 <--> | dCarga | 11,001 | -,110 |
| e8 <--> | e16 | 15,304 | -,193 |
| e8 <--> | e15 | 8,043 | -,176 |
| e8 <--> | e14 | 6,376 | ,115 |
| e8 <--> | e11 | 4,140 | -,106 |
| e7 <--> | dIntA | 6,385 | -,129 |
| e7 <--> | dOrg | 20,213 | ,194 |
| e7 <--> | dCarga | 15,558 | -,143 |
| e7 <--> | e16 | 17,461 | -,225 |
| e7 <--> | e15 | 12,870 | -,243 |
| e7 <--> | e14 | 15,885 | ,199 |
| e7 <--> | e12 | 6,955 | -,166 |
| e7 <--> | e9 | 13,346 | -,265 |
| e7 <--> | e8 | 141,376 | ,669 |
| e6 <--> | e12 | 8,557 | ,171 |
| e5 <--> | dOrg | 4,665 | ,083 |
| e5 <--> | dCarga | 6,371 | -,079 |
| e5 <--> | e16 | 10,896 | ,156 |
| e5 <--> | e13 | 4,013 | -,121 |
| e5 <--> | e12 | 4,859 | ,122 |
| e5 <--> | e11 | 19,418 | ,223 |

| | | M.I. | Par Change |
|---------|--------|--------|------------|
| e5 <--> | e10 | 7,668 | ,125 |
| e5 <--> | e8 | 13,807 | -,185 |
| e5 <--> | e7 | 18,293 | -,232 |
| e4 <--> | dIntA | 6,482 | -,107 |
| e4 <--> | dOrg | 5,748 | -,086 |
| e4 <--> | dCarga | 10,805 | ,095 |
| e4 <--> | e14 | 8,546 | -,120 |
| e4 <--> | e10 | 8,629 | ,124 |
| e4 <--> | e8 | 14,030 | -,175 |
| e4 <--> | e7 | 8,174 | -,145 |
| e4 <--> | e6 | 8,891 | ,137 |
| e3 <--> | dCarga | 4,068 | ,064 |
| e3 <--> | e11 | 10,365 | -,165 |
| e3 <--> | e9 | 8,715 | ,192 |
| e2 <--> | dIntA | 4,002 | ,097 |
| e2 <--> | e16 | 9,891 | -,159 |
| e2 <--> | e13 | 28,555 | ,347 |
| e2 <--> | e11 | 12,008 | -,189 |
| e2 <--> | e10 | 4,408 | -,102 |
| e2 <--> | e9 | 5,173 | ,157 |
| e2 <--> | e8 | 15,956 | ,214 |
| e2 <--> | e6 | 8,618 | -,157 |
| e1 <--> | dIntA | 10,904 | ,170 |
| e1 <--> | dCarga | 10,139 | -,115 |
| e1 <--> | e14 | 11,510 | ,170 |
| e1 <--> | e7 | 29,102 | ,335 |
| e1 <--> | e4 | 7,063 | -,135 |
| e1 <--> | e2 | 5,009 | ,131 |

Tabela 5 : Índices de Modificação entre erros depois da primeira AFC

Por conseguinte, foi correlacionado o *e7* (item 2) e *e8* (item 5), que possuía um índice de modificação > 30.

AFC BEProf
 X2=531,403; df=101;p=0,000; X2/df=5,314
 CFI=0,893; GFI=0,859; NFI=0,872
 RMSEA=0,104; P (msea<0,005)=0,000

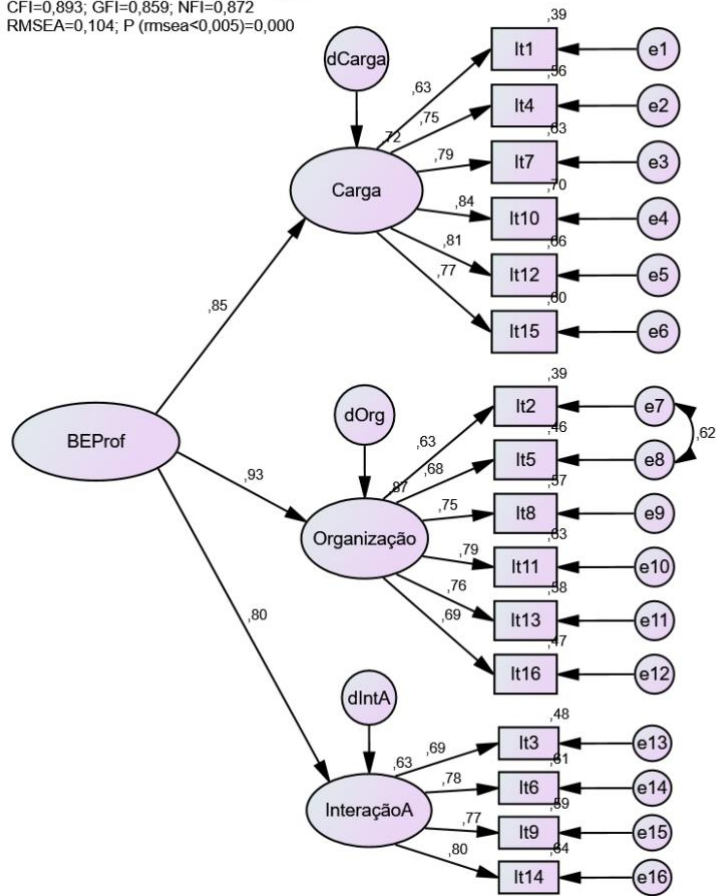


Figura 2 – Segunda AFC

Apesar de existirem mais possibilidades de correlação entre itens da mesma dimensão, verificou-se que depois desta correlação, não existiram grandes alterações dos valores de ajustamento (CFI e RMSEA). Para além disso, constatou-se que muitos desses índices de modificação indicavam que os itens correspondentes, estão muito correlacionados com outros fatores, pelo que foi ponderada a retirada desses itens, pois não discriminam corretamente os diferentes fatores ou dimensões.

| | M.I. | Par Change |
|-----------------|--------|------------|
| e14 <--> dCarga | 9,883 | -,089 |
| e13 <--> dOrg | 11,197 | -,139 |
| e13 <--> dCarga | 10,233 | ,126 |
| e13 <--> e15 | 4,148 | ,151 |
| e12 <--> e13 | 9,040 | -,211 |
| e11 <--> dCarga | 11,682 | -,112 |
| e11 <--> e16 | 18,059 | ,213 |
| e11 <--> e13 | 17,538 | -,271 |
| e11 <--> e12 | 5,326 | ,135 |

| | | M.I. | Par Change |
|----------|--------|--------|----------------------|
| e10 <--> | dIntA | 5,543 | -,099 |
| e10 <--> | dCarga | 4,233 | ,060 |
| e10 <--> | e15 | 7,912 | -,160 |
| e10 <--> | e11 | 4,553 | ,102 |
| e9 <--> | dIntA | 20,766 | ,262 |
| e9 <--> | dOrg | 34,222 | -,242 |
| e9 <--> | dCarga | 15,270 | .158 |
| e9 <--> | e15 | 60,308 | ,604 |
| e9 <--> | e11 | 11,511 | -,224 |
| e9 <--> | e10 | 17,576 | -,248 |
| e8 <--> | dOrg | 4,046 | ,056 |
| e8 <--> | e9 | 4,087 | ,109 |
| e7 <--> | e15 | 4,183 | -,114 |
| e7 <--> | e14 | 8,922 | ,124 |
| e7 <--> | e11 | 4,748 | ,105 |
| e7 <--> | e10 | 5,285 | ,099 |
| e7 <--> | e9 | 5,557 | -,139 |
| e6 <--> | e12 | 8,120 | ,165 |
| e5 <--> | dOrg | 9,657 | ,100 |
| e5 <--> | dCarga | 9,643 | -,093 |
| e5 <--> | e16 | 9,210 | ,141 |
| e5 <--> | e11 | 13,560 | ,186 |
| e5 <--> | e7 | 4,376 | -,093 |
| e4 <--> | dIntA | 6,538 | -,105 |
| e4 <--> | dOrg | 4,214 | -,062 |
| e4 <--> | dCarga | 9,831 | ,088 |
| e4 <--> | e14 | 7,906 | -,115 |
| e4 <--> | e10 | 4,611 | ,092 |
| e4 <--> | e8 | 5,519 | -,091 |
| e4 <--> | e6 | 8,579 | ,134 |
| e3 <--> | dCarga | 4,556 | ,066 |
| e3 <--> | e12 | 4,534 | -,119 |
| e3 <--> | e11 | 12,124 | -,179 |
| e3 <--> | e9 | 9,131 | ,191 |
| e2 <--> | dIntA | 4,905 | ,105 |
| e2 <--> | e16 | 9,729 | -,158 |
| e2 <--> | e13 | 30,013 | ,358 |
| e2 <--> | e11 | 12,140 | -,191 |
| e2 <--> | e9 | 6,190 | ,168 |
| e2 <--> | e8 | 22,253 | ,210 |
| e2 <--> | e7 | 8,759 | -,143 |
| e2 <--> | e6 | 7,930 | -,150 |
| e1 <--> | dIntA | 12,774 | ,181 |

| | | M.I. | Par Change |
|---------|--------|--------|------------|
| e1 <--> | dCarga | 6,790 | -,092 |
| e1 <--> | e14 | 12,450 | ,178 |
| e1 <--> | e7 | 26,622 | ,266 |
| e1 <--> | e4 | 6,256 | -,127 |
| e1 <--> | e2 | 5,790 | ,141 |

Tabela 6 : Índices de Modificação entre erros depois da segunda AFC

Retirou-se então o item 8 (e9) que apresentava trajetórias com outros itens e com as dimensões do modelo, sendo considerado um item problemático.

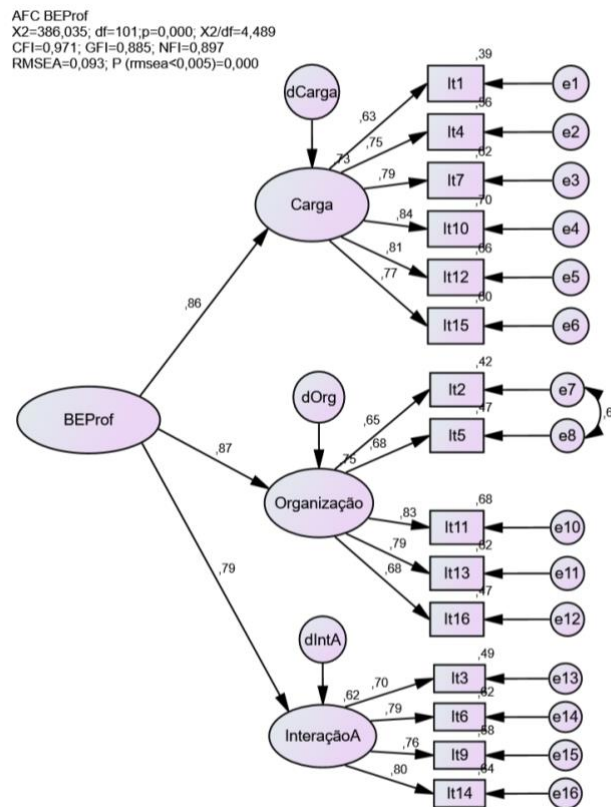


Figura 3 – Terceira AFC

Confirmou-se um melhor ajustamento do modelo e avançou-se para nova análise dos índices de modificação.

| | | M.I. | Par Change |
|----------|--------|--------|------------|
| e16 <--> | dIntA | 4,091 | -,086 |
| e14 <--> | dCarga | 12,201 | -,103 |
| e13 <--> | dOrg | 8,490 | -,137 |
| e13 <--> | dCarga | 8,087 | ,116 |
| e13 <--> | e15 | 4,519 | ,159 |
| e12 <--> | e13 | 7,341 | -,192 |
| e11 <--> | dIntA | 8,726 | ,140 |
| e11 <--> | dCarga | 8,588 | -,098 |

| | M.I. | Par Change |
|-----------------|--------|--------------|
| e11 <--> e16 | 18,559 | ,212 |
| e11 <--> e13 | 18,314 | -,271 |
| e10 <--> dCarga | 9,090 | ,089 |
| e10 <--> e14 | 5,851 | -,099 |
| e10 <--> e12 | 5,453 | -,119 |
| e7 <--> e16 | 4,840 | -,097 |
| e7 <--> e14 | 9,241 | ,125 |
| e6 <--> e12 | 8,330 | ,169 |
| e5 <--> dOrg | 10,810 | ,121 |
| e5 <--> dCarga | 9,463 | -,096 |
| e5 <--> e16 | 9,396 | ,143 |
| e5 <--> e13 | 4,306 | -,125 |
| e5 <--> e11 | 14,090 | ,186 |
| e5 <--> e7 | 5,592 | -,105 |
| e4 <--> dIntA | 8,717 | <u>-,125</u> |
| e4 <--> dCarga | 8,684 | ,086 |
| e4 <--> e14 | 8,853 | -,122 |
| e4 <--> e10 | 6,036 | ,102 |
| e4 <--> e8 | 4,763 | -,085 |
| e4 <--> e6 | 8,105 | ,130 |
| e3 <--> dOrg | 4,268 | -,078 |
| e3 <--> dCarga | 5,576 | ,076 |
| e3 <--> e11 | 9,111 | -,153 |
| e2 <--> dIntA | 5,434 | ,114 |
| e2 <--> dOrg | 4,445 | -,084 |
| e2 <--> e16 | 10,193 | -,162 |
| e2 <--> e13 | 29,552 | ,355 |
| e2 <--> e11 | 8,815 | -,160 |
| e2 <--> e8 | 26,353 | ,231 |
| e2 <--> e7 | 7,345 | -,131 |
| e2 <--> e6 | 7,753 | -,149 |
| e1 <--> dIntA | 13,236 | ,190 |
| e1 <--> dCarga | 8,148 | -,105 |
| e1 <--> e14 | 12,143 | ,176 |
| e1 <--> e7 | 27,283 | ,268 |
| e1 <--> e4 | 6,912 | -,133 |
| e1 <--> e2 | 5,800 | ,142 |

Tabela 7 : Índices de Modificação entre erros depois da terceira AFC

Avançou-se então para a retirada do item 4 (e2) que também apresentava trajetórias com outros itens e dimensões.

AFC BEProf
 X2=300,00; df=101;p=0,000; X2/df=4,110
 CFI=0,931; GFI=0,904; NFI=0,911
 RMSEA=0,088; P (rmsea<0,005)=0,000

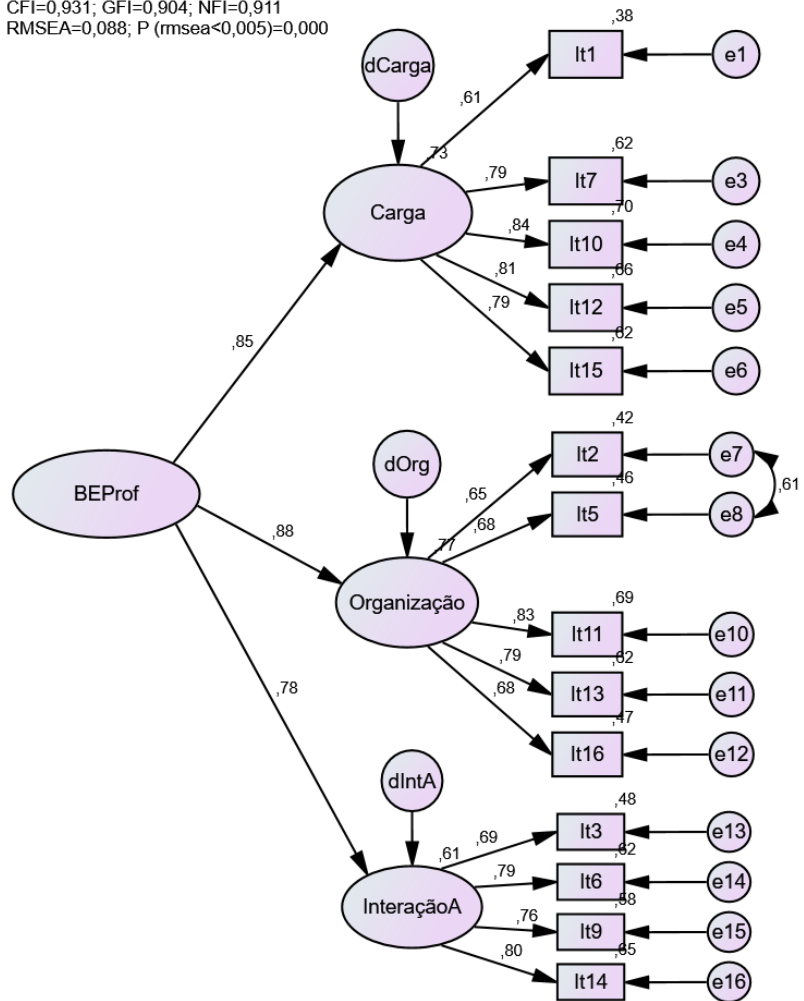


Figura 4 – Quarta AFC

Confirmou-se uma melhoria no modelo com qualidades de ajustamento mais aceitáveis e verificou-se novamente os índices de Modificação.

| | M.I. | Par Change |
|-----------------|--------|------------|
| e16 <--> dIntA | 4,940 | -,095 |
| e14 <--> dCarga | 13,497 | -,107 |
| e13 <--> dOrg | 6,516 | -,119 |
| e13 <--> dCarga | 4,440 | ,085 |
| e13 <--> e15 | 5,182 | ,171 |
| e12 <--> e13 | 6,833 | -,186 |
| e11 <--> dIntA | 7,716 | ,132 |
| e11 <--> dCarga | 6,706 | -,085 |
| e11 <--> e16 | 16,944 | ,201 |

| | | M.I. | Par Change |
|----------|--------|--------|------------|
| e11 <--> | e13 | 17,664 | -,266 |
| e10 <--> | dCarga | 9,731 | ,091 |
| e10 <--> | e14 | 5,510 | -,096 |
| e10 <--> | e12 | 5,770 | -,122 |
| e7 <--> | e16 | 5,296 | -,101 |
| e7 <--> | e14 | 9,095 | ,124 |
| e6 <--> | e12 | 7,661 | ,160 |
| e5 <--> | dOrg | 8,865 | ,110 |
| e5 <--> | dCarga | 10,226 | -,100 |
| e5 <--> | e16 | 6,666 | ,122 |
| e5 <--> | e11 | 10,910 | ,166 |
| e5 <--> | e7 | 7,886 | -,126 |
| e5 <--> | e6 | 6,920 | -,128 |
| e4 <--> | dIntA | 5,649 | -,102 |
| e4 <--> | dOrg | 5,090 | -,078 |
| e4 <--> | dCarga | 9,002 | ,087 |
| e4 <--> | e14 | 7,141 | -,111 |
| e4 <--> | e10 | 4,757 | ,092 |
| e4 <--> | e6 | 4,495 | ,097 |
| e3 <--> | dOrg | 5,650 | -,090 |
| e3 <--> | dCarga | 5,102 | ,073 |
| e3 <--> | e11 | 11,863 | -,177 |
| e1 <--> | dIntA | 16,058 | ,213 |
| e1 <--> | dCarga | 9,538 | -,114 |
| e1 <--> | e14 | 12,926 | ,184 |
| e1 <--> | e7 | 24,460 | ,257 |
| e1 <--> | e4 | 4,145 | -,106 |

Tabela 8 : Índices de Modificação entre erros depois da quarta AFC

Pelas mesmas razões da retirada dos itens 8 e 4, procedeu-se também ao eliminar do item 1 (*e1*), tendo também se verificado um melhor ajustamento conforme se pode verificar.

AFC BEProf
 $\chi^2=228,417$; $df=101$; $p=0,000$; $\chi^2/df=3,745$
 $CFI=0,945$; $GFI=0,920$; $NFI=0,927$
 $RMSEA=0,083$; $P (rmsea<0,005)=0,000$

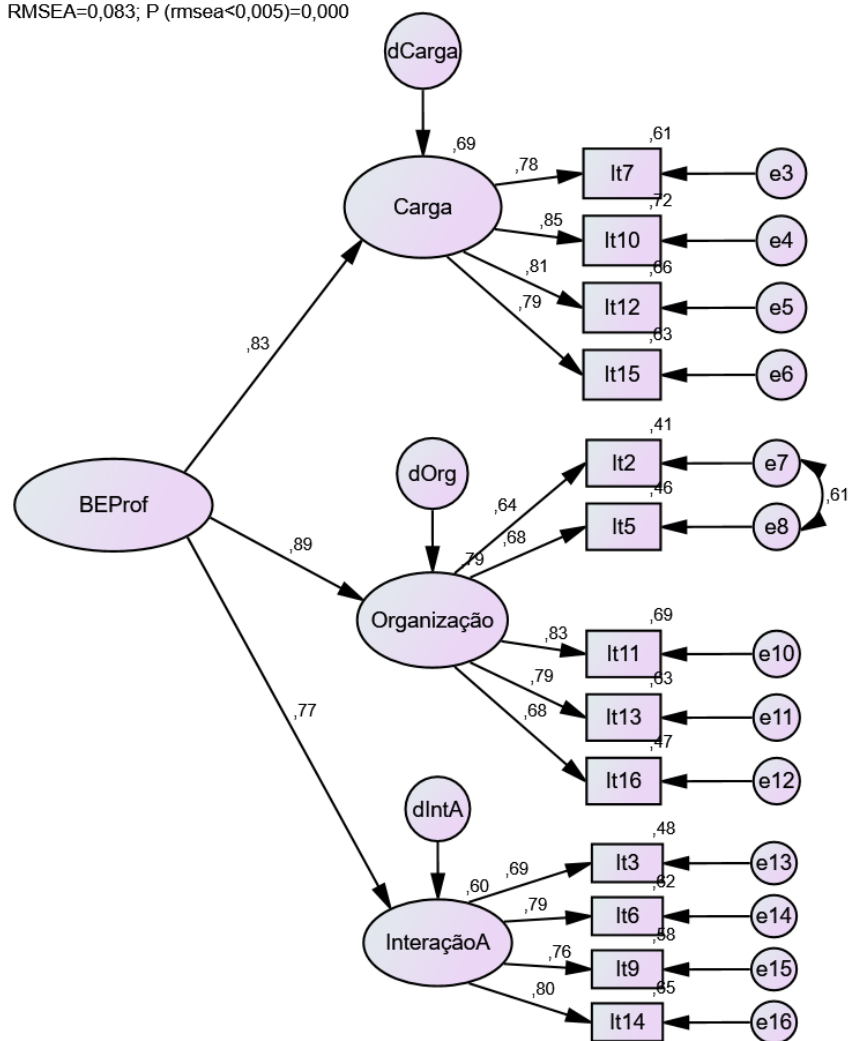


Figura 5 – Quinta AFC

Com estes valores de ajustamento, houve uma melhoria significativa do modelo, em relação aos modelos anteriores e considerou-se como aceitável o seu resultado. O modelo final considera então 4 itens na dimensão bem-estar carga de trabalho (item7, item 10, item 12 e item 15), 5 itens na dimensão do bem-estar de organização laboral (item2, item5, item11, item 13 e item 16) e por fim, a dimensão da interação com os alunos comporta os mesmo itens do modelo inicial.

3. Fiabilidade e Validade de constructo do Modelo Factorial

Segundo Fornell e Larcker (1981), a fiabilidade de constructo avalia-se através da fiabilidade compósita. Para ser considerado fiável, a fiabilidade compósita deve ser igual ou superior a 0,70. Por outro lado, para avaliar a validade de constructo, deve-se utilizar a validade factorial e a validade convergente, estimada pela variância média extraída (VEM). Neste caso, para se considerar que um constructo é válido, este deve obter valores iguais ou superiores a 0,50.

Tabela 9 - Variância Média Extraída (VME) e Fiabilidade Compósita (FC) do Modelo Factorial

| Dimensão | VME | FC |
|--------------------------|-------|-------|
| Bem-estar Carga | 0,654 | 0,883 |
| Bem-estar Organizacional | 0,53 | 0,848 |
| Bem-estar Interação | 0,579 | 0,846 |

Tabela 9 - Variância Média Extraída (VME) e Fiabilidade Compósita (FC) do Modelo Factorial obtido

Assim, como se pode constatar através da tabela 2, a VEM ao apresentar valores em todas as dimensões acima de 0,50 mostra a sua adequação e também a FC revelou-se elevada, ao apresentar valores acima de 0,70 em todas as dimensões do modelo factorial.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo principal a adaptação e validação preliminar da escala de *Teacher Well-Being Scale* (Collie, 2014), para a língua portuguesa.

No seu conjunto, os resultados obtidos não permitiram verificar que a versão portuguesa do escala *TWBS* apresenta características satisfatórias. Não foi possível confirmar a sua estrutura factorial, assim como não se obteve uns bons índices de consistência interna das escalas e da grande maioria que as constituem.

Como não foi possível a devida validação do modelo original, fez-se ajustamento desse modelo, com criação de correlações e retirada de itens. Apresentou-se o modelo ajustado e por fim confirmou-se a fiabilidade e validade do construto do modelo obtido.

1. Discussão de Resultados

Os resultados da validação preliminar da escala *TWBS* permitem verificar que esta versão portuguesa não apresenta características psicométricas que se considerem satisfatórias, nomeadamente a não confirmação da estrutura factorial do modelo original.

As dimensões que constituem a escala *TWBS*, apesar de apresentarem boa consistência interna, tanto na escala global, como em todos os factores (alfas iguais ou superiores a 0,79), não são suficientes para validar o modelo original.

Os resultados obtidos na análise factorial confirmatória, não permitem suportar a estrutura factorial do modelo original proposto por Collie (2015). Verificam-se valores que permitem afirmar que psicometricamente o modelo não é satisfatório, apresentando índices de ajustamento sofríveis. Comparativamente ao estudo de Collie (2014), a versão portuguesa revelou resultados que colocaram as dimensões em consideração e análise.

Na validade factorial efetuada, correlacionaram-se erros de itens de diferentes factores e foram retirados itens do modelo original. Esta escolha teve por base a análise do instrumento na sua forma original, tendo se considerado como a estratégia de ajustamento necessária.

Analisando a correlação feita entre o e7 (item 2 – “*Relação com a direção da minha escola*”) e e8 (item 5 – “*Apoio prestado pela direção da escola*”), pode existir uma correlação natural entre os dois aspetos, associando-se assim a uma boa relação do Professor com a Direção da sua escola, quando existe uma maior resposta de apoio pela direção. Posto desta forma, efetivamente faz sentido a correlação dos itens e pelo facto de estarem dentro da mesma dimensão (bem-estar organizacional).

Esta correlação surge também reforçada, pelo elevado índice de modificação verificado no *output* ($M.I.=141,376$).

Apesar de outros r com elevados índices de modificação, não se efetuou mais nenhuma correlação pois esses índices sugeriram que certamente existiam itens que se correlacionavam com outras dimensões do modelo, o que indica que certamente estes itens não contribuem para essa dimensão onde estão inseridos. Pode referir-se que tentou-se algumas hipóteses de correlações, fazendo algumas etapas de ajustamento do modelo, contudo concluiu-se que os resultados obtidos, não justificavam essa adaptação, tendo se avançado para a eliminação de itens.

Os itens retirados foram os itens 8,4,e 1. Estes constituíram-se como os mais problemáticos na análise dos índices de modificação, obtidos através da análise fatorial confirmatória (Marôco, 2014b). Assim, de acordo com Pais-Ribeiro (2010), a equivalência conceptual não se alcança única e exclusivamente com a tradução dos itens. Estes itens, podem sugerir o repensar do referencial teórico, ou seja, o entendimento conceptual que a população portuguesa tem acerca dos itens em si. Analisando cada um dos itens que foi retirado:

1.º - o item 8 (*“Reconhecimento do meu trabalho enquanto professor”*) que, considerando a conjuntura atual na educação, assim como os anos de experiência dos vários professores que responderam, poderá realmente não contribuir para a análise da dimensão onde está inserido (bem-estar organizacional), pois muitos professores consideram que esse reconhecimento pode vir apenas do trabalho direto com os alunos (associação à dimensão do bem-estar de interação), ou então que esse reconhecimento vem pelo volume de trabalho, que representará para professores com pouca experiência, o ser-se professor com qualidade (associação com a dimensão do bem-estar carga de trabalho). Devido a esta possível dupla forma de interpretação, mas também pelas razões estatísticas já referidas anteriormente, decidiu-se retirar o item;

2.º - o item 4 (*“Fazer todo o trabalho lectivo no tempo previsto”*), que pode ser entendido de forma ambígua, já que pode haver professores que respondam considerando a carga de trabalho ou então considerando a forma organizacional do sistema. Para não esquecer que há características pessoais de cada professor, que certamente ditará este aspeto. Por este motivo e pelas razões estatísticas observadas, resolveu-se tirar o item até porque o item 13 de certa forma refere o mesmo *“Trabalhar para terminar as minhas tarefas enquanto professor”*;

3.º - o item 1 (*“Trabalho envolvido nas avaliações dos alunos”*), na linha de entendimento do item anterior, pode ser um item que pode induzir a interpretações diferentes na resposta; há professores que podem considerar o trabalho envolvido nas avaliações do aluno como uma sobrecarga, mas há professores que podem considerar que é uma questão organizacional. Para além disso, sendo um trabalho repetitivo e pouco estimulante, trará uma carga mais negativa no seu desempenho. De

referir que este item, na tradução para português, foi o que trouxe mais dúvidas para todos os que participaram no processo. Há que assinalar também que observando os outros itens da dimensão do bem-estar carga de trabalho, este item 1 acaba por se esbater, afinal há muito trabalho administrativo nas avaliações (item 7), costuma ser um trabalho concluído fora do horário laboral (item 10), que envolve esforço para terminar em tempos limitados (item 12) e que pode implicar ficar na escola até mais tarde (15). Por estes motivos, também se resolveu retirar este item do modelo.

Esta análise e interpretação poderá também ser suportada pelos resultados do Inquérito feito pela FENPROF em 2018 (INCVTEP), em que se avança resultados como (1) professores com mais tempo de serviço têm maior índice de esgotamento profissional, (2) em cerca de 40 anos houve 4 grandes alterações no mundo de trabalho nas escolas, o que faz com que (3) os professores tenham um risco aumentado de sofrer de problemas de saúde mental quando comparados com outras profissões (Molina, 2017), devido principalmente a (4) organização de trabalho (tarefas, objetivos, repartição dos trabalhadores). Por último, (5) mais de 70% dos professores mostram-se muito preocupados com a questão da indisciplina dos alunos. Certamente que todos estes resultados, terão um impacto na leitura e interpretação como as referidas nos itens 8,4 e 1, em que se aborda o reconhecimento profissional e principalmente, as questões de trabalho efetivo, sejam eles interpretados à luz da carga de trabalho ou das obrigações inerentes à organização de trabalho (que como sabemos, apesar de todas as escolas terem a mesma tutela, há uma grande diferença na organização de trabalho, dependendo de quem está nas várias direções de agrupamentos de escolas). Assim, na equivalência do item (Pais-Ribeiro, 2010) o mesmo pode não estimar para Portugal o componente que estimava na cultura original onde foi testada a escala.

Considerando estes factores expressos, mas também as vivências de ser professor atualmente em Portugal, avaliar o bem-estar considerando a carga de trabalho, assim como a organização laboral, faz considerar o mesmo argumento que foi utilizado para justificar a avaliação do bem-estar dos professores, apenas com instrumentos que avaliam o *stress* e o *burnout*. Fazer isto, é considerar efetivamente as vertentes mais negativas de ser professor (a carga de trabalho que todos os professores em Portugal se queixa e as várias organizações de trabalho que diferem de agrupamento para agrupamento), desvalorizando assim as componentes consideradas mais positivas e desinvestidas no ativo, que é a relação com os alunos através do papel de ser professor e do prazer sentido no dar aulas e proporcionar processos de aprendizagem.

Há um período revolucionário que se anda a prolongar no tempo na educação e que faz com que as exigências de mudanças partam sobretudo dos professores. As diversas funções docentes, tudo o que é inerente ao complexo percurso da carreira docente, as mudanças que

teimam em aparecer todos os anos lectivos, faz claramente com que o professor não consiga ser apenas o professor dos alunos reais, mas seja também o profissional dos projetos da sua direção e das alterações de lei da sua tutela. Ano após ano, há uma exigência múltipla das funções do professor e aos mesmo tempo, eles apenas querem dar aulas e continuar a ser professores dos seus alunos.

Considerando o estudo de Collie (2015), ela refere que a importância de análise do bem-estar do professor através de uma lente multidimensional. Certamente que considerando as implicações práticas das dimensões da *TWBS*, no Canadá e em Portugal, há uma clara necessidade de consideração de outra vertentes no modelo multidimensional. É necessário focar na forma de organização das escolas, para entender não só as vertentes de competências profissionais dos professores que serão uma mais valia para o desempenhar a sua profissão, mas também aquelas em que precisarão de apoio ou alterações de organização, para assim promover o seu bem-estar.

Kern et al. (2014) descobriram que, quando os funcionários estão bem em vários domínios de bem-estar, eles estão mais comprometidos com a escola e mais satisfeitos com sua saúde, vida e trabalho. Os resultados mostram que *“emoção positiva, significado e realização estavam mais fortemente relacionados à satisfação com a vida e à saúde, enquanto o envolvimento e os relacionamentos se relacionavam mais fortemente com a satisfação no trabalho e com o comprometimento organizacional”*. As evidências mostram que os indivíduos e as escolas desempenham um papel significativo na melhoria e sustentação do bem-estar positivo do professor. No entanto, Berryhill et al. (2009) alertam que *“fazer mudanças em indivíduos quando o sistema é parte do problema deixa as estruturas básicas intactas e é improvável que altere o problema ... Portanto, os formuladores de políticas devem considerar fazer mudanças para os professores em vez de nos professores”*. Isso sugere que a questão do bem-estar do professor é uma questão complexa que é melhor abordada usando uma abordagem holística.

Aproximar-se do bem-estar do professor não como uma responsabilidade individual, mas como uma responsabilidade social, cria uma oportunidade para as escolas trabalharem em parceria com autoridades relevantes e associações profissionais, para manter o bem-estar como uma característica essencial na estrutura funcional de qualquer professor. Este trabalho de equipa, ainda para mais com o novo decreto-de-lei que promove a inclusão, só vem reforçar isso mesmo, a necessidade do trabalho de equipa e parceria, em prol do crescimento comum.

Com o modelo devidamente alterado e ajustado, analisou-se a fiabilidade compósita das dimensões ($FC > 0,90$), e concluiu-se que a *TWBS* com o seu novo ajustamento, mede de forma consistente aquilo que se propõe a avaliar.

Os dados relativos à variância extraída média revelaram adequação em todos os factores (VME > 0,50). No entanto, a dimensão bem-estar organizacional obteve uma variância média extraída mais baixa (0,53).

Resumidamente, no percurso de validação da escala *TWBS* para a língua portuguesa, é possível afirmar que a estrutura factorial original não se adequa aos dados da amostra em estudo. No entanto, considera-se que a adaptação e validação da escala *TWBS* para a população portuguesa é manifestamente importante, no sentido de existirem escalas validadas e com boas propriedades psicométricas que avaliam o constructo bem-estar no professor. Por outro lado, a validação desta escala é de extrema pertinência porque, ao avaliar o bem-estar no professor, é sinal que se compreende que tanto as carreiras no ensino, como o trabalho de um professor, são extremamente importantes na promoção de contextos escolares que aumentem o comprometimento com o trabalho e reduzam a taxa de *stress* e *burnout*. A qualidade do ensino é um fator crucial na determinação da qualidade do sistema de educação, por isso é de extrema importância que essas questões sejam reconhecidas e tratadas com urgência.

2. Limitações do Estudo

O tipo de recolha de dados totalmente por via informática pode constituir uma limitação, devido ao facto de o investigador não explicar presencialmente o objetivo de estudo, tornando-se impessoal o preenchimento do questionário.

Apesar da amostra ser heterogénea, existe uma grande percentagem de professores de educação especial. Considerando a introdução da nova lei e a grande adaptação de trabalho neste grupo de recrutamento no ano letivo, é possível que as dimensões do bem-estar da carga e do bem-estar organizacional, tenham enviesados os resultados obtidos. É necessário futuramente amostras mais diversificadas, de todos os grupos de recrutamento.

Concluindo, o processo de validação constitui-se como um processo contínuo e sempre necessário para uma maior consolidação dos constructos, bem como do modelo factorial do bem-estar no professor.

3. Estudos Futuros

Em futuras investigações seria enriquecedor a continuação da validação da escala *TWBS*, de forma a que a mesma possa constituir-se como um importante instrumento de avaliação do bem-estar nos professores.

Há novas perspectivas a considerar como factores da análise de bem-estar. Há autores como McCallum, Price, Graham e Morriss (2017) que salientam a importância de considerar a resiliência e auto-eficácia na análise do bem-estar do professor, assim como as competências sócio emocionais ou a inteligência emocional, mas também as componentes decorrentes do trabalho stressante que é ser professor, nomeadamente o *stress*, *burnout*, a fadiga e a exaustão. Para além disso, consideram importante também analisar as competências relacionais, não apenas considerando as interações com os alunos, mas também as interações com colegas e hierarquias e as relações com os pais ou outras relações profissionais.

Concordando com Collie (2015) numa recomendação que faz na sua validação, recomenda-se também que se aposte em estudos longitudinais para avaliar o bem-estar no professor ao longo do tempo, talvez, um ano lectivo. Desta forma, será possível descobrir como os professores respondem aos questionários de bem-estar, tendo uma noção de como cada professor experimenta o seu bem-estar profissional, no ritmo de um ano lectivo.

Em suma, a escala Bem-estar do Professor, não apresenta na sua globalidade uma estrutura congruente com o modelo original. Foi necessária uma adaptação dos itens para obter níveis de ajustamento aceitáveis e depois então, os bons níveis de fiabilidade da escala. Contudo, há resultados promissores para a continuação da exploração deste conceito para a língua portuguesa, principalmente para chamar a atenção da importância do bem-estar do professor que determina como lecionam e interagem com os seus alunos e, em última análise, como é que os seus alunos aprendem.

REFERÊNCIAS

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, (33) 3, 285-298.
- Albuquerque, Lima, Matos e Figueiredo (2011). Personality and Subjective Well-Being: What Hides Behind Global Analyses?. *Social Indicators Research*. 105:447–460.
- Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good?. *International Journal of Education Policy and Leadership* 4(5).
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models og human development. *Internacional Encyclopedia of Education*. Vol.3, 2nd. Ed Oxford: Elsevier.
- Brenner, C. A., Perry, N. E., & Collie, R. J. (2012). Student teachers' developing practices that promote self-regulated learning: Linking efficacy and utility beliefs to effectiveness. In N. Perry & B. Kramarski (Co-chairs), *Metacognition and self- regulation in developing professionals*. Symposium presented at the biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Milan, Italy.
- Calisto, I. (2017), *Estudo comparativo de professores de ensino regular e educação especial em escolas públicas portuguesas: stress, bem-estar, suporte social e burnout*. Tese de Mestrado. Évora.
- Carmo. M. & Ferreira, m. (1998). *Metodologias da investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

- Catalán, Á., Serrano, J., Clemente, J. A., Lucas, J., & García-González, L. (2017). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127–148.
- Collie, R; Shapka, J.; Perry, N.; Martin, Andrew (2015); “Teacher Well-Being: Exploring Its componentes and a practice-oriented scale”; *Journal of Psychoeducational Assessment* 2015, Vol. 33(8) 744–756.
- Collie, R. J. (2014). Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time. *Dissertação de Doutorado*. Retirado de <https://circle.ubc.ca/handle/2429/46025>
- Darling-Hammond, L. (2000). Solving the demands of teacher supply, demand and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11–58): New York: Spring.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 4, 540-547.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Ervasti, j. et al (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: a prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, Vol. 22, No. 2, 215–219
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research* (18:1), pp. 39-50.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with

- teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37(1), 185-193.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3-5.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indices Research*, 110, 837-861.
- Ingersoll, R. M. (2002). Holes in the teacher supply bucket. *School Administrator*, 59, 42-43.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34, 435-464.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.) (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation Press.
- Keyes, Smothkin & Ryff (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology* Copyright 2002, Vol. 82, No. 6, 1007-1022.
- Kern, M.; Waters, E.; Adler, A. & White, M. (2014) A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 10:3, 262-271
- Klassen, R.; Foster, R.; Rajani, S.; Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research* 48 (2009) 381-394
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of

- Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114- 129.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 127-151. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Konu,A.; Viitanen, E.; Lintonen, T. (2010) "Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices", *International Journal of Workplace Health Management*, Vol. 3 Issue: 1,pp. 44-57,
- 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.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e indisciplina dos alunos?* Cadernos do CRIAP. Porto: ASA.
- Jesus, S. (2007). *Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação.
- 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.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137–155.
- Machado, W.L. & Bandeira, D.R. (2010). *Adaptação da escala de Bem-estar Psicológico*.

Unpublished manuscript. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Brasil.

Marôco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.

Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, Software e aplicações* (2a ed.). Pêro Pinheiro, Portugal. Report Number.

McCallum, Price, Graham & Morrison (2017). *Teacher wellbeing: a review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW

Pais Ribeiro, J. (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia da Saúde*. 2.^a Edição. Lisboa. Placebo Editora Lda.

Paschoal, T., Torres, C. V., & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: relação com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1054-1072.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkien, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organisation and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281-300.

Rath, T., & Harter, J. (2010). *Well being: The five essential elements*. New York, NY: Gallup Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Netherlands: Springer.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin. Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

Ryff, C. D. (1989b). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of

- successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35–55.
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Santos, G.; Ceballos, A. (2013). Bem-estar no trabalho: estudo de revisão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 247-255.
- Schulte, P., & Vainio, H. (2010). Well-being at work: overview and perspective. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 36(5), 422-429.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. (2011). *A vida que floresce*. Alfragide: Estrela Polar.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Steinhardt, M. A., Smith Jagers, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27, 420-429.
- Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2009). Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress.
- Thomas, N., Clark, V., & Lavery, J. (2003). Self-reported work and family stress of female primary teachers. *Australian Journal of Education*, 47, 73-87.

- Tov, W., & Diener, E. (2009). The well-being of nations: Linking together trust, cooperation, and democracy. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*, Social Indicators Research Series, 37, 155-173.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691.
- 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.
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout? *Human Relations*, 44, 193-209.
- Yildirim, K. (2014) “Main factors of teachers’ professional well-being”; Vol. 9(6), pp. 153-163
- Yildirim, K. (2015) “Testing the main determinants of teachers’ professional well-being by using a mixed method”; *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 19:1, 59-78.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15, 191-213.
- Varela, R. & Equipa (2018); “Inquérito Nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE) – Primeiro Relatório”; *Jornal da FENPROF* n.º294.

ANEXOS

ANEXO 1 – Descrição Estatística das Idades

Estatística Descritiva - Idade

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Erro Desvio |
|---------------------|-----|--------|--------|-------|-------------|
| Idade | 403 | 26 | 68 | 46,76 | 7,978 |
| Tempo_Serviço | 403 | 1 | 40 | 21,58 | 9,063 |
| N válido (de lista) | 403 | | | | |

ANEXO 2 - Frequência Estatística do Gênero

Estatística Descritiva -Gênero

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|--------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Mulher | 349 | 86,6 | 86,6 | 86,6 |
| | Homem | 54 | 13,4 | 13,4 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO 3 - Frequência Estatística do Nível de Ensino que lecionam

Estatística Descritiva -Nível Ensino

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | 1ºCiclo | 121 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| | 1ºCiclo,2ºCiclo | 9 | 2,2 | 2,2 | 32,3 |
| | 1ºCiclo,2ºCiclo, 3ºCiclo | 16 | 4,0 | 4,0 | 36,2 |
| | 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário | 13 | 3,2 | 3,2 | 39,5 |
| | 1º Ciclo, 3º Ciclo | 3 | ,7 | ,7 | 40,2 |
| | 1º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário | 1 | ,2 | ,2 | 40,4 |
| | 1º Ciclo, Secundário | 2 | ,5 | ,5 | 40,9 |
| | 2º Ciclo | 49 | 12,2 | 12,2 | 53,1 |
| | 2º Ciclo, 3º Ciclo | 20 | 5,0 | 5,0 | 58,1 |
| | 2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário | 9 | 2,2 | 2,2 | 60,3 |
| | 3º Ciclo | 56 | 13,9 | 13,9 | 74,2 |
| | 3º Ciclo, Secundário | 69 | 17,1 | 17,1 | 91,3 |
| | Secundário | 35 | 8,7 | 8,7 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO 4 - Frequência Estatística do Grupo do Recrutamento dos Professores

Estatística Descritiva -Grupo_Recrut

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|-------|------------|-------------|-----------------------|----------------------------|
| Válido | 110 | 93 | 23,1 | 23,1 | 23,1 |
| | 120 | 8 | 2,0 | 2,0 | 25,1 |
| | 200 | 6 | 1,5 | 1,5 | 26,6 |
| | 210 | 2 | ,5 | ,5 | 27,0 |
| | 220 | 17 | 4,2 | 4,2 | 31,3 |
| | 230 | 13 | 3,2 | 3,2 | 34,5 |
| | 240 | 5 | 1,2 | 1,2 | 35,7 |
| | 250 | 3 | ,7 | ,7 | 36,5 |
| | 260 | 7 | 1,7 | 1,7 | 38,2 |
| | 290 | 1 | ,2 | ,2 | 38,5 |
| | 300 | 27 | 6,7 | 6,7 | 45,2 |
| | 310 | 1 | ,2 | ,2 | 45,4 |
| | 320 | 3 | ,7 | ,7 | 46,2 |
| | 330 | 24 | 6,0 | 6,0 | 52,1 |
| | 350 | 2 | ,5 | ,5 | 52,6 |
| | 360 | 1 | ,2 | ,2 | 52,9 |
| | 400 | 16 | 4,0 | 4,0 | 56,8 |
| | 410 | 8 | 2,0 | 2,0 | 58,8 |
| | 420 | 14 | 3,5 | 3,5 | 62,3 |
| | 430 | 2 | ,5 | ,5 | 62,8 |
| | 500 | 17 | 4,2 | 4,2 | 67,0 |
| | 510 | 15 | 3,7 | 3,7 | 70,7 |
| | 520 | 12 | 3,0 | 3,0 | 73,7 |
| | 530 | 2 | ,5 | ,5 | 74,2 |
| | 540 | 1 | ,2 | ,2 | 74,4 |
| | 550 | 7 | 1,7 | 1,7 | 76,2 |
| | 560 | 1 | ,2 | ,2 | 76,4 |
| | 600 | 5 | 1,2 | 1,2 | 77,7 |
| | 610 | 2 | ,5 | ,5 | 78,2 |
| | 620 | 9 | 2,2 | 2,2 | 80,4 |
| | 910 | 73 | 18,1 | 18,1 | 98,5 |
| | 920 | 4 | 1,0 | 1,0 | 99,5 |
| | 930 | 2 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO 5 - Descrição Estatística do Tempo de Serviço

Estatística Descritiva – Tempo de Serviço

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Erro Desvio |
|---------------------|-----|--------|--------|-------|-------------|
| Tempo_Serviço | 403 | 1 | 40 | 21,58 | 9,063 |
| N válido (de lista) | 403 | | | | |

ANEXO 6 - Frequência Estatística do Tipo de Escola

Estatística Descritiva -Escola

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|--------------------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Privada | 68 | 16,9 | 16,9 | 16,9 |
| | Privada, mas depende do Estado | 10 | 2,5 | 2,5 | 19,4 |
| | Pública | 325 | 80,6 | 80,6 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO 7 - Frequência Estatística do Estado Civil dos Professores

Estatística Descritiva - Estado_Civil

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|--------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Solteiro/a | 91 | 22,6 | 22,6 | 22,6 |
| | Casado/a | 242 | 60,0 | 60,0 | 82,6 |
| | Divorciado/a | 66 | 16,4 | 16,4 | 99,0 |
| | Viúvo/a | 4 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO 8 - Frequência Estatística do Tipo de Contratação dos Professores

Estatística Descritiva - Tipo_Contratação

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|-------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Contratação | 84 | 20,8 | 20,8 | 20,8 |
| | QZP | 275 | 68,2 | 68,2 | 89,1 |
| | Efetivo | 44 | 10,9 | 10,9 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO 9 - Frequência Estatística Do lecionar ou não na zona de residência

Estatística Descritiva - Leciona_ZResidência

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|-------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Sim | 257 | 63,8 | 63,8 | 63,8 |
| | Não | 146 | 36,2 | 36,2 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO 10 - Frequência Estatística do Extrato Socioeconómico dos Alunos

Estatística Descritiva - Extrato_SocEcon_Alunos

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|-------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Alto | 56 | 13,9 | 13,9 | 13,9 |
| | Médio | 151 | 37,5 | 37,5 | 51,4 |
| | Baixo | 196 | 48,6 | 48,6 | 100,0 |
| | Total | 403 | 100,0 | 100,0 | |

Escala Bem-estar do Professor

Teacher Well-being Scale (Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015)
(Tradução por Afonso, 2018)

Atualmente, como é que os seguintes aspectos que se seguem, afetam o seu bem-estar enquanto professor? Este bem-estar refere-se a um modo de funcionamento aberto, envolvido e saudável enquanto professor.

| | Muito Negativamente | Negativamente | Mais Negativa do que Positivamente | Nem Negativa nem Positivamente | Mais Positiva do que Negativamente | Positivamente | Muito Positivamente |
|---|---------------------|---------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------|---------------------|
| 1. Tempo despendido com avaliações dos alunos | | | | | | | |
| 2. Relação com a direção da escola | | | | | | | |
| 3. Comportamento dos alunos | | | | | | | |
| 4. Conseguir gerir o tempo das minhas tarefas | | | | | | | |
| 5. Apoio prestado pela direção da escola | | | | | | | |
| 6. Relacionamento com os alunos nas aulas | | | | | | | |
| 7. Trabalho administrativo relacionado com o ensino | | | | | | | |
| 8. Reconhecimento do meu trabalho | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| enquanto professor | | | | | | | |
| 9. Motivação dos alunos | | | | | | | |
| 10. Trabalho não-letivo realizado | | | | | | | |
| 11. Regras e procedimentos existentes na escola | | | | | | | |
| 12. Esforço para terminar as minhas tarefas enquanto professor | | | | | | | |
| 13. Comunicação entre membros da comunidade escolar | | | | | | | |
| 14. Gestão de sala de aula | | | | | | | |
| 15. Ficar na escola para além do horário, para reuniões e actividades | | | | | | | |
| 16. Participação nas decisões pedagógicas da escola | | | | | | | |

Escala de Bem-estar do Professor (Teacher Well-being Scale - Collie, Shapka, Perry & Martin, 2015)(Tradução por Afonso, 2018)

Este estudo faz parte da investigação que suporta a dissertação do Mestrado Integrado em Psicologia Clínica, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Tem como objetivo de estudo realizar a adaptação e validação preliminar da escala Teacher Well-Being Scale (Collie, 2014), que considera não só os aspetos negativos do bem-estar (p.e. stress), mas também os aspetos positivos (p. e. relação com os alunos).

Inicialmente, será solicitado que responda a questões relativas a variáveis sociodemográficas/socioprofissionais. De seguida, irá encontrar um conjunto de afirmações às quais pedimos que responda com a maior sinceridade e espontaneidade, tendo em atenção, que não existem respostas certas ou erradas e apenas a sua opinião tem interesse. O questionário demora cerca de 3 minutos a responder na sua totalidade.

Qualquer dúvida pode contactar o estudante/investigador através do endereço de email 23268@alunos.ispa.pt. Este e-mail também ficará válido para, no caso de ter interesse e curiosidade, futuramente obter mais informação sobre os resultados do estudo.

De acordo com normas de ética em investigação, os seus dados são anónimos e as respostas individuais serão tratadas de forma confidencial. Será efetuado tratamento estatístico da informação recolhida somente para fins académicos.

Para participar no estudo é necessário apenas ser Professor.

Agradecemos desde já, a sua atenção e colaboração!

***Obrigatório**

Consentimento Informado *

Marcar apenas uma oval.

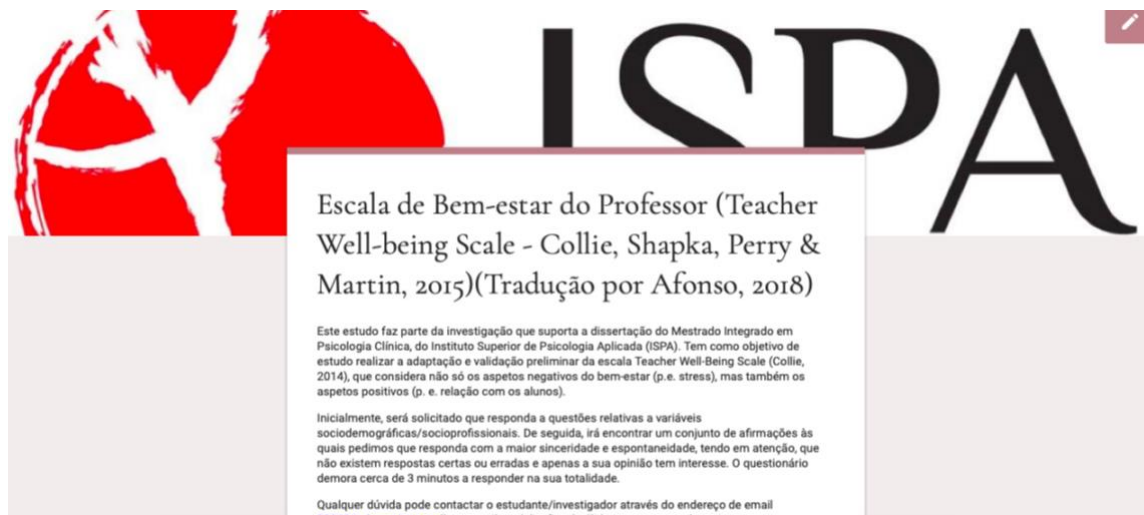
- Aceito participar no estudo.
- Não aceito participar no estudo.



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Aspecto do layout no site:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfDuBhluK5vFSI04FIG_GFUguAA-PvVMO3fedZZiMroNZIxMw/viewform?usp=sf_link



Dados sociodemográficos/socioprofissionais

Idade: *

Género *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher
- Homem

Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
- Casado/a
- Divorciado/a
- Viúvo/a

Grau Académico *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-graduação

Tempo de serviço (anos de experiência como Professor)? *

Que nível de ensino é que lecciona? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo

- 3.ºCiclo
- Secundário

Professor de que grupo de recrutamento? *

Marcar apenas uma oval.

- 110
- 120
- 200
- 210
- 220
- 230
- 240
- 250
- 260
- 290
- 300
- 310
- 320
- 330
- 340
- 350
- 360
- 400
- 410
- 420
- 430
- 500
- 510
- 520
- 530
- 540
- 550
- 560
- 600
- 610
- 620
- 910
- 920
- 930

A escola actual é: *

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Privada mas dependente do Estado

Localização da sua escola actual? *

Marcar apenas uma oval.

- Norte
- Centro
- A.M.Lisboa
- Alentejo
- Algarve

Tipo de contratação? *

Marcar apenas uma oval.

- Contratação
- QZP
- Efetivo

Lecciona na sua zona de residência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

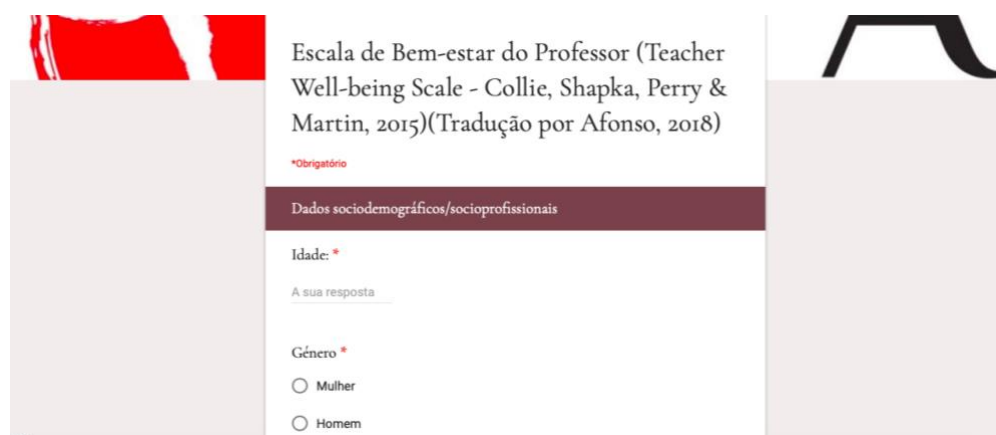
Qual o estrato socioeconómico dos estudantes da sua escola actual? *

Marcar apenas uma oval.

- Baixo
- Médio
- Alto

Aspecto do layout no site:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfDuBhluK5vFSI04FIG_GFUguAA-PvVMO3fedZZiMroNZIxMw/viewform?usp=sf_link



Escala de Bem-estar do Professor (Teacher Well-being Scale - Collie, Shapka, Perry & Martin, 2015)(Tradução por Afonso, 2018)

*Obrigatório

Dados sociodemográficos/socioprofissionais

Idade: *

A sua resposta

Género *

Mulher

Homem

ANEXO 13 – Descrição Estatística dos Itens da Escala

| | Estatísticas | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------|--------|-------|---------|------------|---------------------------|---------|------------------------|--------|--------|
| | N | | Média | Mediana | Assimetria | Erro de assimetria padrão | Curtose | Erro de Curtose padrão | Mínimo | Máximo |
| | Válido | Omisso | | | | | | | | |
| Item1_BE Carga Trabalho | 403 | 0 | 3,91 | 4,00 | ,136 | ,122 | -,520 | ,243 | 1 | 7 |
| Item2_BE Organizacional | 403 | 0 | 4,66 | 5,00 | -,522 | ,122 | -,271 | ,243 | 1 | 7 |
| Item3_BE Interação Aluno | 403 | 0 | 3,62 | 3,00 | ,035 | ,122 | -,943 | ,243 | 1 | 7 |
| Item4_BE Carga Trabalho | 403 | 0 | 3,29 | 3,00 | ,349 | ,122 | -,602 | ,243 | 1 | 7 |
| Item5_BE Organizacional | 403 | 0 | 4,19 | 4,00 | -,273 | ,122 | -,520 | ,243 | 1 | 7 |
| Item6_BE Interação Aluno | 403 | 0 | 5,14 | 5,00 | -,882 | ,122 | ,982 | ,243 | 1 | 7 |
| Item7_BE Carga Trabalho | 403 | 0 | 2,78 | 3,00 | ,590 | ,122 | -,352 | ,243 | 1 | 7 |
| Item8_BE Organizacional | 403 | 0 | 3,57 | 4,00 | ,126 | ,122 | -,972 | ,243 | 1 | 7 |
| Item9_BE Interação Aluno | 403 | 0 | 3,93 | 4,00 | -,064 | ,122 | -,987 | ,243 | 1 | 7 |
| Item10_BE Carga Trabalho | 403 | 0 | 2,67 | 3,00 | ,668 | ,122 | -,265 | ,243 | 1 | 7 |
| Item11_BE Organizacional | 403 | 0 | 3,62 | 4,00 | ,116 | ,122 | -,342 | ,243 | 1 | 7 |
| Item12_BE Carga Trabalho | 403 | 0 | 3,36 | 3,00 | ,244 | ,122 | -,649 | ,243 | 1 | 7 |
| Item13_BE Organizacional | 403 | 0 | 4,26 | 4,00 | -,179 | ,122 | -,563 | ,243 | 1 | 7 |
| Item14_BE Interação Aluno | 403 | 0 | 4,42 | 5,00 | -,452 | ,122 | -,230 | ,243 | 1 | 7 |
| Item15_BE Carga Trabalho | 403 | 0 | 2,68 | 3,00 | ,769 | ,122 | ,064 | ,243 | 1 | 7 |
| Item16_BE Organizacional | 403 | 0 | 3,80 | 4,00 | -,126 | ,122 | -,502 | ,243 | 1 | 7 |

