

A relação entre a motivação, a resiliência, a intenção de abandono da profissão e os grupos de recrutamento dos professores na RAM

Diogo Ramos Araújo

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor José Castro Silva

Coordenador do Seminário de Dissertação:

Prof. Doutora Vera Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA Especialidade em Psicologia Educacional

2023/2024

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do
Prof. José Castro Silva, apresentada no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção de grau de Mestre na
especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

A todos os que marcaram o meu caminho...obrigado. Diariamente procuro agradecer por todos aqueles que impactam a minha vida de uma forma ou de outra, e, no entanto, no momento que estou a escrever este texto, encontro-me desprovido de palavras que façam jus às pessoas que tiveram, tem e vão ter impacto no desenrolar da minha história.

À minha família que esteve lá para mim desde o primeiro dia desejo apenas conseguir retribuir o carinho, compaixão e amor que foi passado ao longo destes 23 anos. Apoiaram-me emocionalmente e financeiramente para que não tivesse outra preocupação senão estar bem e acabar o curso, devido isso tenho mais sorte do que se calhar consigo contemplar nesta altura.

À Matilde e à Pipa que marcaram o início da minha jornada em Lisboa, dando-me um porto de abrigo enquanto começava a navegar pelo novo mundo. Aos JGP todos que estiveram presentes ao longo de toda a minha adolescência, desde os 12 anos que estamos juntos e embora com menos frequência agora, continuam a ser uma fonte de riso, vergonha alheia, tristeza e irritação. Ao Pestana, à Mariana e à Carolina pelos cafés que tínhamos, pelos meios limões e pelas noites de Verão Azul que melhoravam sempre as minhas férias.

Da Madeira para o ISPA um obrigado a todos os que me acolheram e tornaram a minha experiência neste nova etapa melhor. No primeiro ano a Sara o Diogo Ribeiral e a Sofia formaram um grupo que levo para sempre comigo, a Madalena que além de juntar-se ao grupo no segundo semestre, tornou as primeiras semanas de pandemia menos estranhas.

À minha Madrinha que deve estar cansada de dar-me na cabeça, mas que espero levá-la para qualquer rumo que a minha vida tome. À Seco, Griff, Bea, Mariana e Carol por terem tornado os Alfama numa espécie de família desnaturada. A minha malta de Sintra (misturado com Ajuda) Jójó, Juju, Chico, Madalena e Catarina por terem sido mais um excelente grupo que tive a oportunidade de trabalhar no ISPA.

No mestrado percebi o porquê de educação ter o pessoal mais porreiro, tenho de agradecer mais uma vez à Jójó, no entanto tenho para sempre um carinho especial pela Raquel e o Miguel que acompanharam-me nas piadas e deram-me na cabeça várias vezes, assim como a Mariana, o Afonso e a Patch, que impactaram a maneira como olho para a Psicologia educacional e a vida em geral. No que toca ao meu quinto foi provavelmente

um dos melhores da minha estadia na faculdade e estarei eternamente grato ao futsal e à tuna do ISPA, em especial Guilhas, Madalena, Mariana, Ju, Bia, Joana, Marta, Amaro e Bruno, dificilmente esquecerei este ano.

Por fim, queria agradecer a todos os professores do ISPA, de educação e não só, que ajudaram a moldar a pessoa que escreve este texto. Em particular, a professora Liliana, Vera e Professor Sérgio no quarto ano e às docentes que guiaram-me no quinto ano, Ana Cristina Silva, Ana Cristina Santos e o professor José Castro Silva.

RESUMO

Um dos tópicos mais falados e debatidos na atualidade é o estado da profissão docente. As constantes manifestações por todo o país, em conjunto com as queixas das escolas que não conseguem fornecer professores suficientes para os seus alunos, pintam um quadro perturbador relativamente ao possível futuro desta profissão. Nesse sentido, a literatura tem alterado o seu foco para compreender como conseguimos reter professores nas escolas, procurando desta forma combater o problema em vigor. Dois dos construtos que tem sido amplamente investigados são a motivação e a resiliência, assim como o seu fator preditor do abandono de profissão. Por outro lado, os grupos de recrutamento são um construto pouco investigado pela literatura, contudo, os autores desta área referem existir diferenças na maneira como os docentes agem, pensam e lecionam, suscitando o interesse na presente investigação. O presente estudo procurou analisar se estas variáveis sofriam alterações dependendo do grupo de recrutamento do professor, no contexto das escolas de 2º e 3º Ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM). Os dados foram recolhidos através de um questionário *online*, utilizando algumas perguntas de caráter sociodemográfico, uma escala referente à motivação, *Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice Scale* e um instrumento avaliativo da resiliência *Multidimensional Teacher's Resilience Scale (MTRS)*. De notar que o abandono de profissão foi medido através de uma pergunta referente à intenção de abandonar a profissão, que é considerada uma medida que prevê o abandono em si. O estudo contou com 198 participantes, 145 do sexo feminino e 53 do sexo masculino, sendo que estes docentes possuíam entre 1 a 49 anos de experiência na profissão. Por fim, os resultados evidenciaram diferenças entre a motivação dos professores de diferentes grupos de recrutamento, permitiram observar a relação entre a motivação e a resiliência como preditores da intenção de abandono de profissão e adicionaram literatura importante para o contexto docente da RAM.

Palavras-chave: Professores; Motivação; Resiliência; Abandono de profissão; Grupos de recrutamento;

ABSTRACT

One of the most talked about and debated topics today is the state of the teaching profession. The constant strikes across the country, together with complaints from schools that they can't provide enough teachers for their students, paint a disturbing picture of the possible future of this profession. Contemplating the current situation, the literature has shifted its focus to understanding how we can retain teachers in schools, in an attempt to combat the current problem. Two constructs that have been widely investigated are motivation and resilience, as well as their capacity to predict the intention of leaving the profession. On the other hand, recruitment groups are a construct that haven't gotten a lot of attention in literature, having said that, authors in this area report that there are differences in the way teachers act, think and teach, which sparked interest in this research. This study sought to analyze whether these variables changed depending on the teacher's recruitment group, in the context of middle and high schools in the Região Autónoma da Madeira (RAM). Data was collected through an online questionnaire, using some sociodemographic questions, a scale assessing motivation, Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice Scale and an instrument assessing resilience, the Multidimensional Teacher's Resilience Scale (MTRS). It should be noted that leaving the profession was measured through a question about the intention to leave the profession, which is considered a measure that predicts leaving the profession itself. The study had 198 participants, 145 female and 53 males, and these teachers had between 1 and 49 years of experience on the job. Finally, the evidence collected suggested that motivation differed between the teachers of different subjects, it allowed a closer look at the relationship between motivation and resilience as predictors of the intention of leaving and it added literature to the teacher context of RAM.

Key-words: Teachers; Motivation; Resilience; Attrition; School Subject;

ÍNDICE

I. Introdução	1
II. Revisão de Literatura.....	3
2.1 Motivação nos professores	3
2.1.1 Fatores que motivam os docentes a aderir à Profissão	3
2.1.2 “Self Determination Theory”	5
2.1.3 Benefícios de manter os Professores Motivados	7
2.2 Resiliência dos docentes.....	8
2.2.1 Contributo do Modelo de Richardson para o estudo da Resiliência.....	10
2.3 O Abandono da profissão	11
2.4 Retenção de professores nas escolas através da Motivação e da Resiliência	13
2.5 Contexto da profissão docente na Região Autónoma da Madeira	15
2.6 As Subculturas criadas pelos diferentes grupos de recrutamento	16
III. Problemática de Investigação	17
3.1 Objetivos.....	17
3.1.1 Propósito do estudo / Objetivo Geral:	17
3.1.2 Pertinência do Estudo.....	18
3.1.3 Objetivos Específicos do Estudo	19
IV. Método.....	23
4.1 Delineamento do Estudo	23
4.2 Participantes	24
4.3 Instrumento	24
4.4 Procedimentos de Recolhas de Dados	25
4.5 Procedimentos de Análise de Dados	26
V. Análise de Resultados	27
5.1 Dados gerais obtidos	27
5.2 Motivação	27
5.3 Resiliência	28
5.4 Intenção de abandono da profissão	29
5.5 Relação entre a motivação, resiliência e a intenção de abandono da profissão	30
5.6 Interação da motivação, resiliência e intenção de abandonar a profissão com o tempo de serviço docente	32
VI. Discussão	34
6.1 Motivação nos grupos de recrutamento	34

6.2 Interação entre a motivação e resiliência:	35
6.3 Motivação e Resiliência como preditores da Intenção de Abandonar a profissão	36
6.4 Relação entre as variáveis e o tempo de serviço do docente	37
6.5 Motivação e Intenção de Abandonar a Profissão	37
6.6 Resiliência	38
6.7 Contexto da Região Autónoma da Madeira (RAM):.....	39
VII. Considerações Finais	40
7.1 Conclusão e investigações futuras	40
7.2 Limitações	42
VIII. Referências Bibliográficas:.....	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	28
Tabela 2.	29
Tabela 3.	29
Tabela 4.	29
Tabela 5.	30
Tabela 6.	31
Tabela 7.	32

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Estatísticas Descritivas do Estudo	60
Anexo B – Envio do Questionário	61
Anexo C – Questionário Utilizado	62
Anexo D – Análise Fatorial Exploratória.....	77
Anexo E – Teste <i>Shapiro-Wilk</i> (Teste à normalidade).....	78

I. Introdução

Ao longo da sua história, os docentes eram vistos como uma figura de referência e autoridade por parte não só dos alunos que frequentavam as escolas, como também em geral por toda a sociedade. Porém, esta profissão tem vindo a perder grande parte do seu estatuto social, uma vez que atualmente estão a ser totalmente assoberbados com críticas e expectativas por via dos encarregados de educação, alunos e até pelas diretorias das escolas com a agravante dos docentes sentirem-se extremamente desgastados após terem feito esforços “sobre-humanos” para manter as escolas a funcionar durante a pandemia da COVID-19 (Marshall et al., 2022).

Passando um olhar sobre o contexto nacional, a profissão docente tem sido objeto de muito debate, os professores mencionam estarem sobrecarregados, mal remunerados, existindo uma falta de recursos e apoio considerável nas escolas (Flores, 2020). Os docentes completam quase 50 horas semanais de trabalho, 15 horas acima do estipulado pela lei portuguesa (Lusa, 2024).

Num estudo com docentes portugueses (Flores, 2020) foi possível verificar que as problemáticas apontadas por Marshall e colaboradores (2022) advêm de vários anos em que o setor educacional sofreu imenso com as políticas do país, entre elas as dificuldades em progredir na carreira, cortes nos recursos das escolas, desemprego extensivo, constante pressão exterior para cumprir objetivos que pareciam inalcançáveis, sendo que muitas destas medidas isolaram cada vez mais os docentes portugueses e levaram a que muitos desistissem da profissão. Soares (2021) menciona ser peculiar que a profissão docente parece ser uma das poucas que apesar de ter um alto grau de especialização, é também uma das que sofre um nível elevadíssimo de críticas por parte da população em geral, os pais e as direções das escolas pretendem que seja mantido um padrão de qualidade na educação dos seus filhos/alunos, contudo os professores sentem que não tem as ferramentas adequadas para cumprir estas metas.

Os parágrafos anteriores demonstraram o porquê da profissão docente estar a perder a sua notoriedade, algo preocupante em especial perante o atual envelhecimento do corpo docente presente nas escolas, os números apontam para mais de 50% dos professores estarem acima dos 50 anos de idade, o que nos leva a inferir que durante a próxima década estes professores irão colocar a sua reforma (Rodrigues, 2019, cit. por Moura, 2023). As regiões de Lisboa e Algarve são as que tem enfrentado mais

dificuldades para contratar professores, sendo que muitos dos alunos que frequentam estas escolas acabam o ano letivo sem um ou dois professores, visto que, não existe a possibilidade de arranjar um substituto (Soares, 2021).

Estas problemáticas do setor educacional motivaram o presente estudo que procurou compreender como a motivação e a resiliência nas escolas, intenção de abandonar a profissão varia consoante os docentes. É importante investigar estes variáveis visto que, só através da compreensão e promoção deste construto, seremos capazes de combater a falta de professores que se verifica na atualidade e melhorar a qualidade de ensino nas escolas (Ah et al., 2021; Borman & Downling, 2008; Flores, 2020).

“Subject matter differences show up in teachers’ use of language, in their images and metaphors; they underlie different decisions and even differing logics behind the same decisions. The subject, in such complex and subtle ways, is an important influence in how high school teachers construct their norms of community, their standards of practice — their professional identity and behavior” (Siskin, 1994). O parágrafo anterior por Siskin sugere que a maneira de agir, pensar e ensinar dos docentes pode ser afetada pela disciplina que leciona, que em conjunto com o estudo de Grossman e Stodolovsky (1995) sobre esta temática, suscitou o interesse da presente dissertação em investigar se existem diferenças nos construtos acima referidos perante diferentes grupos de recrutamento.

Para o efeito utilizou-se um estudo de metodologia quantitativa, estando presente algumas questões sociodemográficas e dois instrumentos, uma escala da Motivação, *Factors Influencing Teaching FIT - Choice Scale* (Helen et al., 2007) e a *Multidimensional Teacher’s Resilience Scale* (MTRS) (Peixoto et al., 2020), pretendendo desta forma responder às seguintes questões gerais: 1) A motivação, a resiliência e o abandono de profissão variam dependendo do grupo de recrutamento? 2) Quais são as correlações entre estas variáveis?

Sumarizando, a dissertação que se segue encontra-se dividida em nove capítulos, começando pela presente introdução e revisão de literatura, seguida pelo capítulo da problemática de investigação e da metodologia, análise de resultados e discussão, abrindo por fim espaço para considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

II. Revisão de Literatura

2.1 Motivação nos professores

Um dos aspetos mais investigados pela literatura da Psicologia é motivação, temática esta que, em particular na Psicologia da Educação, tem sido extremamente debatida nos últimos anos, existindo, contudo, dificuldades em alcançar um consenso sobre a sua definição. O interesse neste construto para a psicologia advém do facto da motivação ser um agente regulador a nível biológico, cognitivo e social, possuindo várias consequências a nível da produtividade do ser humano, algo que a área da psicologia tem tentado desconstruir e compreender melhor (Deci & Ryan, 2000).

Ao longo do século XX, a motivação era vista como estando associada aos instintos básicos e primais do ser humano, autores como Freud (1917/1949 cit. por Deci & Ryan, 1980) e Hull (1943 cit. por Kattsoff, 1945), 2 dos principais teóricos da época, acreditavam que este fenómeno estava conectado à nossa necessidade básica de evitar a dor ou tensão, assim como as busca por outras necessidades fisiológicas rudimentares como a alimentação, a água ect... Porém, alguns investigadores começaram a questionar-se sobre a possibilidade de existirem outros fatores que incentivam os sujeitos a alcançarem objetivos, afastando-se das teorias behavioristas e dando por sua vez origem a múltiplas teorias cognitivistas (Deci & Ryan, 1980).

Bateman e Snell (2011, cit. por Barghani, 2021) definem este conceito de uma forma muito geral, como a razão pela qual surge energia para realizarmos uma atividade e tentarmos alcançar um objetivo. Por outras palavras a motivação funciona como um estimulante para os nossos comportamentos, providenciando mais força física e mental para que possamos continuar ou repetir a atividade ou comportamento respetivo (Engin, 2020). No caso mais específico dos docentes, a motivação pode ser contemplada como o que atrai sujeitos para a profissão e o quão interligados estes se mantêm com a mesma através da participação em formações ou cursos (Sinclair, 2008).

2.1.1 Fatores que motivam os docentes a aderir à Profissão

No entanto, a motivação não deve ser abordada como um conceito singular, nem todos os seres humanos irão ser motivados pelos mesmos fatores ou agentes motivacionais, sendo que muitas vezes a motivação pode originar de uma panóplia de razões que serão abordadas seguidamente. No caso dos professores, Catherine Sinclair

(2008) resumiu, através de uma análise da literatura, os 10 fatores que parecem motivar mais os docentes para aderir e manter-se na profissão. Dentro destes fatores, a autora inclui o desejo de poder trabalhar com estudantes e ajudá-los a crescer, o sentimento de altruísmo de conseguir contribuir para uma comunidade ou em geral para a sociedade, e um interesse na profissão despertado pela família ou por outros docentes (Allard et al., 1995; Ferrel & Daniel, 1993; Richardson & Watt, 2006). Alguns professores consideram também que os benefícios da profissão como horários de trabalho, férias, salários e a segurança da carreira são um fator motivacional, todavia, já não é tão prevalente atualmente (Serrow et al., 1994). O sentimento de vocação, a paixão adquirida sobre uma certa disciplina e a vontade de querer partilhar conhecimento são também fatores que contribuem para a motivação dos docentes (Dinham & Scott, 2000; Stiegelbauer, 1992). Para terminar, a necessidade de uma mudança de carreira, o aparente estatuto e facilidade para entrar na profissão, o desemprego em paralelo com uma mudança geográfica, assim como um evento que tenha tido um impacto considerável da vida da pessoa (e.g. divórcio) estão entre as situações que a literatura considera motivar os sujeitos para a profissão (Yong, 1995; Weiner, 1993)

De maneira a comprovar empiricamente o estudo anterior, serão apresentados alguns estudos. Primeiramente, Kyriacou e Coulthard (2000) reuniram 298 participantes que pretendiam ser professores no futuro e verificaram que estes apontavam razões de teor mais altruísta nomeadamente quererem um trabalho que lhes fornecesse uma responsabilidade considerável e um trabalho onde contribuíssem de alguma forma para a sociedade. Complementarmente, Allard e colaboradores (1995) demonstraram através do seu estudo que as expectativas criadas pela sociedade e pelas famílias, aparentam ter uma influência considerável na escolha de profissão do sexo feminino, uma vez que, é esperado que estas sejam cuidadoras de crianças e a própria profissão docente em si parece estar mais enviesada para o sexo feminino.

Contemplando o panorama mais atual, Perryman e Calvert (2019) analisaram os dados recolhidos num questionário aplicado a professores que tinham acabado o curso recentemente. Os autores verificaram que as principais motivações para ingressar na profissão eram a vontade de contribuir de alguma forma para a sociedade, o desejo de trabalhar com jovens, ajudando-os a atingir os seus objetivos e o entusiasmo que sentiam em relação à disciplina que lecionam. A influência de outros professores, ter a oportunidade de ser criativo e a perspectiva de ter um desafio intelectual foram também alguns fatores mencionados no estudo, no entanto, com um impacto relativamente menor.

Um estudo australiano por Colette Alexander e colaboradores (2020) demonstrou a natureza da relação entre o autoconceito e a motivação no caso específico dos docentes. De uma forma muito geral, o autoconceito define-se pela percepção que o sujeito tem de si mesmo e do ambiente que o rodeia (Super, 1990 cit. por Oliveira, 2012). Segundo os autores, os docentes consideram a profissão como sendo extremamente desafiante, contudo, devido ao facto de percecionarem-se como capazes de resolver estes desafios, ficam mais motivados para os enfrentar. Adicionalmente, tal como havia sido mencionado em estudos anteriores, foram encontradas correlações entre o sentimento altruísta de querer ajudar jovens e contribuir para a comunidade e a motivação para a profissão docente. Porém, é necessário referir que os professores que participaram neste estudo não viam o estatuto e o salário da profissão como um fator motivacional.

Através de uma comparação destes estudos é possível observar que, durante as últimas décadas, as razões que motivam os professores sofreram poucas alterações, todavia, as expectativas para o sexo feminino, o estatuto da profissão docente, assim como a remuneração recebida pela profissão perderam o seu valor como fatores motivacionais. Esta conclusão, vai de encontro a estudos recentes sobre o baixo estatuto da profissão, assim como as diversas queixas apresentadas pelos professores devido a salários extremamente baixos, estarem a afetar a profissão docente em geral, levando a que muitos escolham desistir (Flores, 2020; Marshall et al., 2022).

Posto isto, qual é o interesse da literatura em compreender os fatores motivacionais dos professores? Os especialistas e investigadores da área da Psicologia acreditam que para podermos solucionar a problemática da falta de motivação nos professores, precisamos de primeiro decifrar quais são os fatores motivacionais que mantêm os docentes na profissão e o que está a acontecer nas escolas para que estes abandonem a profissão (Johnson & Birkeland, 2002).

Contudo, será difícil compreendermos a importância dos fatores motivacionais sem primeiro desconstruir o conceito da motivação. A teoria abordada seguidamente denomina-se “Self Determination Theory”.

2.1.2 “Self Determination Theory”

A “Self Determination Theory” ou SDT elaborada por Ryan e Deci (1985) procurou analisar a personalidade dos sujeitos de uma perspetiva menos organizacional do que as teorias predecessoras. Os autores acreditavam que o ser humano é influenciado

por várias fontes sociais e orgânicas que alteram o funcionamento típico do sujeito, as teorias anteriores tinham um olhar que indicava a existência de uma progressão natural do desenvolvimento psicológico e da autonomia, sendo, na opinião dos investigadores, insuficientes para explicar os processos da motivação. Em suma, esta teoria foi formulada juntando os métodos empíricos tradicionais, porém, compreendendo o indivíduo como estando em constante mudança, conseqüentemente levando à alteração da sua personalidade e os seus comportamentos de autorregulação (Rogers, 1963; Ryan et al., 1997). De maneira a compreender melhor o funcionamento da motivação, os autores elaboraram um continuum onde se encontram os diferentes tipos da mesma, “amotivation”, motivação intrínseca e motivação extrínseca, complementarmente, esta teoria indica-nos também que o nosso teor de motivação será dependente da nossa capacidade de autorregular o comportamento (Ryan & Deci, 2000. Posto isto, para melhor compreender esta teoria, considera-se necessário desconstruir estes 3 tipos de motivação.

Primeiramente, temos a motivação intrínseca que pode ser definida por indivíduos que são capazes de realizar uma atividade apenas porque sentem uma satisfação interior extrema, sem precisar de outras recompensas. Quando este tipo de motivação é promovido através de *feedback* positivo, leva a um aumento da performance tendo em conta que as pessoas percecionam-se como mais autónomas e competentes. No entanto, a motivação intrínseca sofre alterações quando enfrenta situações de *feedback* negativo ou quando são oferecidos prémios, visto que, ocorre uma externalização da motivação aproximando-a mais da motivação extrínseca.

O seguinte tipo de motivação, é a motivação extrínseca, onde os indivíduos podem estar a ser motivados por todo o tipo de razões com exceção da satisfação interior. Dentro da motivação extrínseca existem alguns subtipos como a motivação extrínseca externa, identificada, integrada e introjetada. Em primeiro lugar, a motivação extrínseca externa é a motivação externa mais típica, onde o comportamento da pessoa será guiado por conseqüências como gratificações ou a procura de evitar uma punição. Outro subtipo de motivação extrínseca denomina-se identificada, aqui os sujeitos estão a realizar a atividade uma vez que, identificam ou apoiam de forma consciente o valor dessa ação. A motivação identificada encontra-se como um processo mais internalizado da teoria de Autodeterminação, todavia, o sujeito encontra-se motivado devido a uma recompensa ou necessidade externa. A título de exemplo, imaginemos andar de bicicleta para ser mais saudável, nesta situação a pessoa compreende que realizar esta atividade será benéfico para si, mas, não está a fazê-lo apenas por satisfação interior. Na motivação extrínseca

integrada encontramos um conceito similar ao anterior, porém, além da pessoa se identificar com o que está a fazer, sente que essa ação vai de acordo com os seus próprios valores e interesses. A motivação extrínseca integrada é a que mais se aproxima da intrínseca visto que existe uma junção das características do self com uma percepção da importância dos comportamentos ou da atividade a realizar, o resultado é uma motivação extrínseca regulada pelo “Self” (Ryan et al., 1997). Seguidamente surge a motivação extrínseca introjetada, aqui surgem os indivíduos cuja motivação para concretizar uma atividade é sentirem um *boost* na sua autoestima ou para não se sentirem culpados/envergonhados por terem sido incapazes de a fazer, este tipo de motivação extrínseca contém alguns processos que aparentam ser intrínsecos, porém, externos à própria pessoa. Devido a isto, é uma das motivações extrínsecas que consegue manter-se ativa durante mais tempo, contudo, não deixa de ser muito instável tendo em conta a sua natureza externa (Koestner et al., 1996).

Por último, surge a “amotivation”, esta encontra-se como o ponto mais extremo da desmotivação em que a pessoa não sente qualquer tipo de energia para integrar qualquer atividade ou tarefa. Sumarizando, a SDT indica-nos que o nível de determinação pessoal encontra-se correlacionado com 3 necessidades psicológicas do ser humano, autonomia, competência e *relatedness* que traduz-se para a necessidade de conetividade ou relações sociais com outros. Caso estas 3 necessidades estejam satisfeitas, o nível de autodeterminação do sujeito será elevado e conseqüentemente o próprio estará mais motivado (Bardach & Klassen, 2021).

2.1.3 Benefícios de manter os Professores Motivados

Tendo em conta a situação atual da profissão é essencial desconstruir o fenómeno da motivação nos professores de maneira a combater o número considerável de docentes que consideram abandonar a profissão e motivar mais jovens a ingressar pela área da educação. Anteriormente, foram mencionados os fatores que motivam os jovens a tornarem-se docentes, contudo, seria porventura relevante compreender quais os benefícios de empregar um docente motivado em sala de aula (Flores, 2020; Johnson & Birkeland, 2002).

Lam e colaboradores (2009) elaboraram uma investigação tendo como base a “Self Determination Theory” (Deci & Ryan, 1985), em que os autores procuravam

constatar de que forma a motivação intrínseca dos professores estava correlacionada com a motivação e os comportamentos dos seus alunos. Os resultados desta investigação revelaram que docentes intrinsecamente motivados originam estudantes igualmente motivados tendo em conta que estes professores melhoram as suas capacidades instrutivas e apresentam um maior entusiasmo para lecionar a matéria, o que conseqüentemente acaba por cativar mais alunos.

Mais recentemente, Ahn et al., (2021) comprovaram os resultados encontrados no estudo anterior evidenciando uma correlação positiva entre estudantes e professores motivados, verificando ainda que professores autonomamente motivados estão normalmente associados a alunos também autonomamente motivados. Este estudo reforça a importância de ter professores motivados nas escolas visto que estes são capazes de melhorar e facilitar as aprendizagens dos alunos, sendo que, os autores sublinham também que é fulcral providenciar mais autonomia, competências e relações sociais aos professores para que estes se sintam mais motivados no seu ambiente de trabalho.

Em suma, a motivação é uma fonte de regulação biológica, cognitiva e social, para a disciplina da Psicologia, é fundamental perceber os pilares em que assentam estas mudanças comportamentais e de que maneira poderemos reabilitar alguém desprovido de motivação (Deci & Ryan, 2000). Posto isto, considera-se pertinente no âmbito desta dissertação, analisar as variações da motivação mais precisamente na profissão docente, uma vez que, tem sido verificada pela literatura uma elevada falta de motivação a nível global nos professores devido à quantidade exorbitante de adversidades no seu dia-a-dia, o que, aliado ao crescente envelhecimento da geração atual de professores, institui-se como um problema grave para o futuro dos países (Mohammed & Abdulai, 2022; Putra & Sari, 2024; Samuel et al., 2023; Soares, 2021).

2.2 Resiliência dos docentes

Contudo, nem sempre é fácil manter os níveis de motivação elevados, sendo que muitos dos docentes recorrem à sua resiliência para não desistir por completo da profissão. No estudo de Flores (2020) os participantes entrevistados referiram que apesar

de muitos se sentirem desgastados, desmotivados e assoberbados com todo o ambiente à sua volta, procuraram encontrar forças nas razões pelas quais começaram a profissão, pensando nos alunos e nas suas famílias que deles dependem para receber o ensino necessário. Posto isto, qual a origem do termo resiliência? A resiliência pode ser definida como aquilo que mantém os professores conectados à profissão e que os permite evoluir como profissionais apesar de todos os desafios com os quais se deparam (Beltman et al., 2011). Porém, não é possível abordar a resiliência sem mencionar os fatores de risco e fatores protetores inerentes à profissão.

Os fatores de risco são todas as situações ou aspetos que poderão de alguma forma contribuir negativamente para a resiliência. No caso dos professores, entre os mais comuns a nível pessoal estão, as crenças e autoestima negativas em relação a si mesmo, a dificuldade em pedir ajuda a outros e uma dissonância cognitiva entre as suas crenças e o tipo de ensino que praticam. Adicionalmente existem também fatores de risco de teor contextual onde se incluem, as turmas disruptivas, a falta de apoio por parte dos diretores/staff, a relação com outros professores, a falta de recursos para poder lecionar etc.... Os fatores de risco individuais ou pessoais são aqueles que os professores tem algum controlo sobre pois referem-se às características do próprio indivíduo, no entanto, os contextuais são mais difíceis para qualquer docente conseguir gerir por si próprio, uma vez que são fatores externos que muitas vezes não são possíveis de controlar (Day, 2008; Kitching et al., 2009; Jenkins et al., 2009).

Por outro lado, surgem os fatores protetores que, tal como o seu nome indica, são compostos por todos os aspetos que ajudam os docentes a desenvolver resiliência no seu quotidiano. Em paralelo com os fatores de risco, estes podem também ser individuais ou contextuais, no caso dos individuais temos como exemplos o altruísmo, um sentimento de vocação para com a profissão, otimismo, estabilidade emocional, sentimento de orgulho e competência no trabalho que realiza entre muitos outros. Já a nível contextual podemos verificar a necessidade de um bom apoio por parte da direção da escola, apoio da família e amigos, boa relação com colegas e os seus alunos, assim como, em caso de existir possibilidade, ser tutorado por um professor mais velho (Kitching et al., 2010; Chong & Low, 2009; Hirschhorn, 2009; Tschannen-Moran, & Hoy, 2007; Olsen & Anderson, 2007).

Contudo será a remoção de fatores de risco suficiente para que os professores adquiram maior resiliência? Não necessariamente, a literatura mostra-nos que existe uma obrigatoriedade de experiências positivas que os docentes têm nas escolas, seja por

exemplo relações positivas com os seus alunos e colegas de trabalho, que acabam por ter uma influência maior no seu estado de espírito. Através deste argumento os autores pretendem clarificar que podem e vão existir experiências negativas, porém é crucial para a resiliência de um docente que as experiências positivas se sobreponham (Morgan et al., 2010).

2.2.1 Contributo do Modelo de Richardson para o estudo da Resiliência

De uma forma muito simplificada, a teoria de Richardson (2002) demonstra as interações que podem existir entre os fatores de risco e os fatores proteção, sendo que, perante uma situação em que os fatores de risco estão a subjugar os fatores de proteção, surgem quatro cenários que irão determinar a resiliência do indivíduo, reintegração disfuncional (que pode resultar em *burnouts* ou desistências da profissão), reintegração desajustada (normalmente origina conflitos e falta de motivação), reintegração resiliente (existe uma promoção das competências resilientes para o futuro) e por último, o simples retorno ao estado de homeostase (Leroux & Théorêt, 2014). Adicionalmente, esta teoria contempla a resiliência como um construto dinâmico e interdisciplinar, analisando as influências biológicas, sociais e psicológicas presentes na vida do sujeito (Botou et al., 2017).

A nível profissional, a resiliência nos professores enfrenta vários fatores de risco mencionados anteriormente, incluindo a falta de colaboração no local de trabalho ou a sensação do seu posto estar constantemente em risco, o que por sua vez diminui a perceção de competência dos docentes, na teoria de Richardson (2002), a perceção de competência é um dos maiores contribuidores para o aumento da resiliência, a ausência da mesma pode estar a perturbar o desempenho dos docentes nas escolas (Balgopal et al., 2022). Brody e Baum (2007) analisaram os comportamentos resilientes de duas professoras israelitas durante a situação bélica que era vivida durante esse período. Os autores realçaram que uma das professoras desenvolveu características resilientes alinhando-se com o modelo de Richardson (2002), no sentido em que esta docente procurou promover os seus fatores de proteção através da participação ativa em situações disruptivas, enfrentando-as e realizando posteriormente uma reintegração resiliente.

2.3 O Abandono da profissão

Os parágrafos acima dispostos sobre a motivação e resiliência levantam alguns questões relativamente aos fatores que podem levar ao abandono da profissão. O abandono da profissão docente, como também é referido na literatura, segundo Kelchtermans (2017) refere-se aos professores que desistem da profissão devido a razões que não envolvam a entrada na reforma. Para o presente estudo irá ser medida intenção de abandono de profissão, considerada pela literatura como uma medida que prevê o abandono de profissão em si (Madigan & Kim, 2021). Nos anos que antecederam a pandemia da COVID-19, a profissão de docente já se encontrava no top 6 de profissões com níveis mais altos de stress e níveis mais baixos de satisfação, que resultavam em situações de *burnout*, algo que veio a piorar após os acontecimentos pandémicos recentes (Johnson et al., 2005; Herman et al., 2018; cit. por Lückner et al., 2022).

O abandono de profissão é um problema que tem atingido proporções muito graves, porém, já há vários anos é investigado pela literatura, alguns autores procuraram tal como o presente estudo, relacionar este constructo com diferentes disciplinas, (Arnold, Choy, & Bobbitt, 1993; Grissmer & Kirby, 1992) verificaram que nas áreas de físico-química e biologia estavam registadas as taxas mais altas de saída dos professores. Worth e De Lazzari (2017 cit. por Doherty, 2020) encontraram também que os professores das disciplinas de matemática, ciências e línguas em escolas secundárias que estão no início de carreira, tendem a abandonar a profissão precocemente. Por outro lado, os professores da área das humanidades são os que parecem permanecer mais tempo na profissão docente (Worth, 2017 cit. por Doherty, 2020). A razão pela qual é algo tão investigado deve-se ao facto de ser extremamente crucial para as escolas conseguir manter o seu corpo docente, tendo em conta que a perda de bons professores afeta a estabilidade da escola, leva a uma descida considerável das notas e acaba por ser mais dispendioso para as mesmas estar sempre a perder e contratar professores (Borman & Dowling, 2008; Gallant & Riley, 2017). Por outras palavras, este problema necessita de ser estagnado de maneira a impedir as consideráveis consequências financeiras e pedagógicas que advêm do abandono de profissão docente (OECD, 2020; Sorensen & Ladd, 2020). Segundo Guarino, Santibañez e Daley (2006) o abandono de profissão é mais prevalente nos professores que estão nos seus primeiros anos a lecionar e para aqueles que já estão perto da reforma, o que demonstra que a aparição dos primeiros desafios na escola parece dissuadir muitos professores da profissão e também que a quantidade extrema de anos

como docentes provocam um desgaste enorme. Por outro lado, os professores numa fase mediana da carreira parecem ser os que menos abandonam o que levou os autores a comprovarem que este esquema de abandono de profissão adquire a forma da letra “U”.

Posto isto, considera-se importante analisar as razões que tem levado ao aumento do abandono da profissão docente. Doherty (2020) apresenta uma revisão sistemática onde estão denominadas as principais razões que levam os professores a sair, entre elas temos a excessiva carga de trabalho, o contexto da escola, pressão imposta no seu trabalho, baixa remuneração e o sentimento de não estarem a ser apoiados pelos diretores e coordenadores. Por outras palavras, o que a literatura verificou é que este abandono pode dever-se a fatores pessoais (DeAngelis et al., 2013; Guarino et al., 2006) ou ser promovido por motivos contextuais (Borman & Dowling, 2008; Parker, 2015; Schaefer et al., 2012;), porém, muito raramente o abandono da profissão ocorre porventura de um destes fatores isolados, tendencialmente acontecendo devido a uma acumulação de razões que provocam desgaste físico e mental no docente (Clandinin et al., 2014).

Retrocedendo algumas décadas, podemos verificar através dos estudos realizados pela NEA (National Studies of Public school Teachers, 1972; 1982; 1987; 1992; cit. por Miech & Elder, 1996) que, tal como foi verificado no capítulo da motivação, 30% dos professores que entraram na profissão, fizeram-no com o intuito de prestar um serviço público à sua comunidade. Contudo, se os fatores motivacionais eram congruentes com os da atualidade há cerca de quatro décadas, o mesmo se verificou nas razões que levam os docentes a abandonar a profissão. Lortie (1975) protagonizou, através do seu livro, um estudo qualitativo que abordou todas as facetas do trabalho docente, sendo importante destacar algumas considerações do capítulo seis sobre as incertezas da profissão. Aqui o autor realça que existe uma discrepância considerável entre as expectativas que as direções das escolas colocam para os professores, e o que estes são capazes de efetivamente fazer, o que por sua vez acaba por desmotivar os professores. Outro ponto levantado pelo autor é relativo à dificuldade inerente em avaliar o desempenho dos professores nas escolas. Quando discutimos o mercado de trabalho em geral, existem, na grande maioria das profissões, maneiras de avaliar o desempenho dos trabalhadores, proporcionando-lhes feedback positivo ou negativo consoante os seus resultados. No entanto, no que toca à profissão docente isto nem sempre é fácil, os alunos em si são influenciados por múltiplos adultos e são por vezes inconsistentes e instáveis. Adicionando a isto temos a dificuldade em arranjar um período de tempo apropriado para realizar esta avaliação, o que torna complexa a tarefa de atribuir feedback aos professores. Sem este feedback os professores

ficam ligeiramente à deriva, sem saberem se estão a fazer um bom ou mau trabalho, ou se o que está a acontecer em sala de aula é por culpa sua ou de outros fatores externos (Lortie, 1975).

Considerando a literatura apresentada neste capítulo, é possível observar que existem alguns fatores salientes que são motivo de preocupação, primeiramente as queixas apresentadas pelos professores tem apresentado similaridades nas passadas décadas, revelando em parte a pouca atenção que esta profissão tem recebido (Doherty, 2020; National Studies of Public school Teachers, 1972; 1982; 1987; 1992; cit. por Miech & Elder, 1996). Em seguida, está em causa o impacto que as taxas elevadas de abandono de profissão têm nas escolas e em geral na sociedade. A constante perda e contratação de novos professores resulta em perdas a nível financeiro, assim como, perturba o ambiente escolar (Borman & Downling, 2008; Gallant & Riley, 2017; OECD, 2020; Sorensen & Ladd, 2020). No caso específico do panorama português, este sente neste momento as consequências do elevado número de docentes a abandonar a profissão, atualmente existem inúmeras escolas por todo o país com falta de professores, em particular das regiões de Lisboa e Algarve onde muitos alunos encontram várias disciplinas sem professores (Valente, 2024).

2.4 Retenção de professores nas escolas através da Motivação e da Resiliência

Perante todos estes acontecimentos a literatura no mundo da psicologia da educação tem procurado encontrar respostas para lidar com a atual crise de docentes. A solução, segundo vários autores a nível internacional parece estar na retenção dos docentes. Apesar de ser crucial promover o recrutamento dos docentes, Estados Unidos, Austrália, Canadá e Suécia são alguns dos países que tem realizado investigações com a finalidade de evidenciar a necessidade de medidas de retenção para manter os professores na profissão (Buchanan et al., 2018; Fantilli & McDougall, 2009; Lindqvist et al., 2014; Sutcher et al., 2016).

No âmbito desta questão considera-se importante verificar os aspetos que retêm os professores nas escolas. Segundo Doherty (2020) existe uma necessidade de haver contratos mais extensos para os docentes, esta permanência mais prolongada na mesma escola leva a que exista menos mobilidade e por consequência mais estabilidade na vida destes profissionais, aumentando as probabilidades de manterem-se na profissão. Adicionalmente, o autor menciona que devido à taxa elevada de professores a saírem de

profissão nos primeiros 5 anos de carreira, estes são os mais difíceis de reter na profissão, sendo que, uma base apropriada de apoio emocional é uma das soluções para combater esta questão. Worth e colaboradores (2018) manifestou a necessidade de diminuir a carga de trabalho dos professores e aumentar os seus salários, muitos docentes consideram inapropriada a quantidade de trabalho diário que tem de realizar em contraste com as regalias financeiras da profissão.

Comparando as evidências desta literatura com o panorama nacional verificamos que existem congruências. Os alunos do ensino superior que pretendem ser professores acabam por muitas vezes escolher oportunidades fora do país uma vez que no estrangeiro a sua formação é mais respeitada e por sua vez mais bem paga (Lusa, 2024). Num inquérito realizado pela Federação Nacional de Educação apurou-se que apenas 12% dos professores sentem-se valorizados na sua profissão, estando em causa os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e a falta de perspetivas de carreira, tornando esta profissão numa das menos atrativas para os jovens (Bastos, 2024).

No entanto, de que maneira é que este construto está relacionado com a Motivação e a Resiliência? No estudo de Casely-Haford e colaboradores (2022) é possível observar que motivação dos professores para trabalhar está diretamente correlacionada com o seu desejo de permanecer na profissão, por outras palavras, professores motivados são mais prováveis de permanecerem retidos na profissão. Os autores Worth e Van den Brande (2020) demonstraram no seu estudo que um dos fatores mais importantes para aumentar a retenção dos professores é providenciá-los com autonomia, que segundo a teoria de Ryan e Deci (1985) é um dos três pilares fundamentais para manter a pessoa motivada no seu trabalho. Revendo a literatura sobre estes construtos encontramos uma panóplia de estudos que comprovam a existência de uma correlação entre a motivação intrínseca e a retenção de professores, sublinhando este tipo de motivação como um dos mais importantes para reter docentes (Alexander et al., 2020; Chiong et al., 2017; Day & Gu, 2009). Destacando o estudo de Chiong e colaboradores (2017) conseguimos verificar que os docentes mais veteranos da profissão, mantêm-se na mesma devido a uma elevada motivação intrínseca, sendo que, a análise das motivações dos professores com mais anos na profissão, pode ser uma das chaves para aumentar os níveis de retenção na profissão. No estudo de Casely-Haford et al., (2022) os autores concluíram também que reforçar as motivações altruístas que levaram os docentes a ingressar na profissão é algo igualmente importante para sustentar a sua presença na profissão.

No que toca à resiliência, a literatura confirma que o suporte e mentoria por parte de professores mais velhos é um dos fatores protetores mais importantes para os docentes jovens, sendo também, crucial para a retenção de profissionais (Hirschhorn, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Olsen & Anderson, 2007). Tal como foi mencionado no capítulo da Resiliência, este construto adquiriu muito atenção em especial após a pandemia da COVID-19, sendo que, existem já vários estudos que associam este conceito à retenção dos professores na escola, a conclusão retirada é de que professores mais resilientes permanecem mais tempo na profissão. Estes estudos mencionam também que, uma análise das suas características resilientes pode também trazer respostas sobre como conseguir aumentar a retenção de docentes nas escolas (Kutsyruba et al., 2019; Mullen et al., 2021; Stewart et al., 2021). As relações entre professores, o clima escolar positivo e um ambiente seguro nas escolas são também alguns fatores protetores da resiliência que encontram-se diretamente relacionados com a retenção de professores (Ainsworth & Oldfield, 2019; Kraft et al., 2016; Pogodzinski et al., 2013).

2.5 Contexto da profissão docente na Região Autónoma da Madeira

Após alguma contemplação, foi decidido que seria interessante verificar de que maneira as variáveis da motivação, a resiliência e a intenção de abandonar a profissão, sofriam alterações culturais, quando estudadas na Região Autónoma da Madeira (RAM). Perante isto, considera-se então crucial fornecer contexto sobre a população docente presente nesta região, sendo importante notar desde logo, que não existe uma grande quantidade de estudos referentes a esta temática.

Primeiramente, é importante considerar que existem diferenças entre as leis que regulam a população docente na RAM e as leis que regulam a população docente em Portugal Continental e nos Açores. Na RAM, aqueles que escolhem a profissão docente encontram mais facilidades no que toca à progressão de um escalão para o outro e a sua remuneração é também maior do que os docentes que praticam a sua profissão em Portugal (<https://www.madeira.gov.pt/draescolar/Estrutura/Docente/Dossiers/Estatuto-da-Carreira>). Adicionalmente, a profissão docente em Portugal foi tremendamente perturbada pelos anos de progressão de carreira que foram congelados devido à crise financeira que avassalou o país (Presidência do Conselho dos Ministros nº 36/2019), no entanto, a RAM encontra-se na vanguarda para devolver aos professores parte do dinheiro que lhes havia sido negado ao longo dos últimos anos, algo que tem-se verificado muito

difícil de fazer nas restantes partes do país (Cardoso, 2024). Outro aspeto destacado pelo professor Nélio Velosa em entrevista ao Público, é a tremenda quantidade de burocracia sentida pelos docentes em Portugal Continental, algo que acaba por causar muita frustração ao mesmo tempo que, parecem depender sempre de mais alguém para poderem implementar algo novo, na RAM por outro lado, é um processo mais razoável (Berenguer, 2018).

Analisando a literatura sobre docentes na RAM, podemos verificar que há 15 anos atrás algumas das queixas da atualidade já estavam presentes, Pocinho e Capelo (2009) concluíram que a quantidade excessiva de trabalho, as pressões externas para cumprir prazos e objetivos, assim como os comportamentos indisciplinados dos alunos em sala de aula, eram as principais fontes de stress para os professores madeirenses. Ainda neste estudo, as investigadoras comprovaram que o estatuto da carreira de professor e as políticas mal elaboradas são também variáveis que tendem a causar muito stress aos docentes.

Como podemos observar estas são as mesmas queixas encontradas nos estudos mais recentes (Flores, 2020; Marshall et al., 2022; Soares, 2021) o que mais uma vez demonstram que o descontentamento dos professores é também resultado de um acumular de anos onde sentiam constantemente as mesmas problemáticas, sem qualquer tipo de melhoria em vista. Apesar de tudo, o nível de vulnerabilidade ao stress totalizavam numa percentagem de 23%, valor similar a um estudo feito no distrito de Beja (Quirino, 2007), contudo muito diferente dos valores encontrados nas grandes cidades do país como Porto e Lisboa, onde os valores encontrados rondam os 45% e os 60% (Gomes et al., 2006 cit. por Pocinho & Capelo, 2009). Através de uma análise sobre estes estudos podemos também constatar que, apesar de haverem muitas similaridades entre as situações em Portugal Continental e na RAM, existem algumas diferenças salientes entre ambos os territórios.

2.6 As Subculturas criadas pelos diferentes grupos de recrutamento

A literatura não apresenta muita informação em relação aos grupos de recrutamento escolhidos pelos professores, nomeadamente se estes causam algumas alterações na sua maneira de pensar e trabalhar. Contudo, existem evidências destes efeitos em algumas investigações, e.g. o estudo de Stipek e colaboradores (2001) encontrou que os docentes de matemática mais tradicionais tendem a sentir uma menor

autoeficácia, uma vez que percecionam a sua disciplina com sendo muito rígida, os autores inclusive mencionam que é algo que pode influenciar a motivação e interesse de um professor.

Stoldosky e Grossman (1995) realizaram um estudo com 399 docentes das disciplinas de matemática, ciências, estudos sociais (humanidades), inglês e língua estrangeira, através de várias entrevistas estes autores verificaram que os docentes das disciplinas de inglês são os que revelam mais liberdade a nível curricular, permitindo aos mesmos ter mais autonomia para lecionar as aulas e elaborar os testes. Por outro lado, os professores de matemática são os que percecionam-se como menos autónomos, revelando pouca liberdade na sala de aula o que por sua vez acaba por causar alguma frustração.

Nos Estados Unidos esta procura por diferenças entre os docentes de certas disciplinas ou departamentos tornou-se pertinente visto que alguns autores começaram a observar a formação de pequenas “comunidades” entre professores das mesmas disciplinas, estas comunidades eram responsáveis por criar subculturas que moldam a maneira do docente agir, pensar etc.... (Clark, 1987, p110 cit. por Siskin, 1991). Talbert e Perry (1994, cit. por Grossman & Stodolsky, 1995) mencionam também que os docentes das diferentes disciplinas tornam-se membros da subcultura associada àquela disciplina, algo que consequentemente altera as suas perspetivas e a interação com outros professores. Para Stodolsky (1993) o percurso de aprendizagem de um professor é influenciado pela disciplina em que se está a especializar, moldando o seu caráter e a maneira como este irá lecionar no futuro.

III. Problemática de Investigação

3.1 Objetivos

3.1.1 Propósito do estudo / Objetivo Geral:

O objetivo do presente estudo foi compreender se existe uma relação entre os diferentes grupos de recrutamento lecionados pelos professores do secundário e a sua motivação/resiliência, assim como vontade de abandonar a profissão. Para o efeito irão ser utilizadas escalas para medir a motivação, a resiliência e por fim a intenção de saída da profissão numa amostra de escolas secundárias da Região Autónoma da Madeira.

Posteriormente será também verificada a relação entre as variáveis da motivação e resiliência e a sua capacidade de prever a intenção de abandono de profissão.

3.1.2 Pertinência do Estudo

A vertente da psicologia educacional relacionada com os docentes e a maneira como estes lidam com os seus desafios diários tem sido amplamente investigada nos últimos anos (Ávalos, 2013; Day, 2017; Flores, 2012 cit. por Flores, 2020), contudo, poucos estudos se dedicaram a perceber se os grupos de recrutamento em que estes professores se especializam relacionam-se com os construtos da motivação, resiliência e a intenção de abandonar a profissão (e. g. Grissmer & Kirby, 1992). Adicionalmente, a literatura já revelou em várias ocasiões (e. g. Doyle; 2013; Fauth et al., 2019; Göllner, Fauth, Lenske, Praetorius & Wagner in press; Hamre & Pianta, 2010; Kunter et al., 2013; cit. por Jaekel et al., 2021) que a qualidade do ensino por parte dos docentes, algo influenciado pela motivação e resiliência, afeta a sua interação com os alunos da sala de aula, por outras palavras, professores mais motivados e resilientes transmitem o conteúdo mais eficazmente e potencializam a qualidade do seu ensino, surgindo conseqüentemente o interesse da psicologia nestes dois construtos. Os diferentes tipos de relações entre professores são cruciais para a resiliência, segundo Greenfield (2015), a inexistência de boas relações entre professores é um fator de risco, é necessário que exista um espaço seguro onde os professores podem comunicar entre si, trocar ideias, dar conselhos etc...contribuindo em geral para um melhor ambiente escolar, esta socialização pode ser influenciada pela subcultura inerente à disciplina lecionada.

O estudo de Grossman e Stodolsky (1995) revelou que apesar de por vezes serem mais conflituosos, os professores de matemática encontram mais facilidade em concordar num método avaliativo, por outro lado, os docentes de estudos sociais tinham mais dificuldade em atingir um consenso sobre a metodologia avaliativa a utilizar. Já os professores das disciplinas de inglês ou línguas estrangeiras costumam ter mais liberdade curricular uma vez que estes não necessitam que os diferentes alunos sigam os mesmos métodos para alcançar certos objetivos, um exemplo dado por um docente é que dois alunos diferentes podem ler dois livros diferentes e chegar ao mesmo objetivo, aprender a ler.

De uma forma geral, as disciplinas escolhidas pelos professores que querem lecioná-las afetam consideravelmente os seus ideais, as suas estratégias instrutivas e as

suas perspectivas sobre a educação em geral. A título de exemplo os professores de ciências tendem a ser mais tradicionalistas, enquanto que os professores de humanidades são os mais progressistas. Estes traços de personalidade e perspectivas moldam a maneira como o docente interage com o meio, tendo uma grande influência na sua vida académica (Yaakobi & Sharan, 1985)

Esta área da investigação dos grupos de recrutamento dos professores é, neste momento, pouco abordada pela literatura em geral, contudo, considera-se interessante verificar de que maneira as diferentes subculturas criadas pelos departamentos disciplinares influenciam a vida dos docentes nas escolas (Grossman & Stodolsky, 1995), no caso do presente estudo, observar como os grupos de recrutamento a que estes docentes pertencem, afeta a sua motivação, resiliência e intenção de abandonar a profissão.

3.1.3 Objetivos Específicos do Estudo

Objetivo 1: Perceber de que maneira a motivação varia tendo em conta os grupos de recrutamento em que o professor ensina;

A motivação nos professores é um dos fatores mais importantes para melhorar o ambiente escolar, docentes motivados interagem significativamente mais com os seus alunos, o que por sua vez faz com que estes aprendam mais e haja um melhor ambiente em sala de aula (Thoonen, 2011; Watt & Richardson, 2008 cit. por Bukhari et al., 2023). Adicionalmente, Hunter (1990, cit. Ayaz & Gök et al., 2023) complementou o conceito da motivação, relatando que no que toca aos professores, esta pode ser definida pelo desejo que a pessoa possui para trabalhar numa disciplina. Por sua vez, já existe uma panóplia de estudos (Jesus & Lens, 2005; Locke & Latham, 2004; Umuzdas, 2020) que mencionam não só, a motivação nos professores pode afetar o processo de ensino de forma positiva, como também o facto de que este processo, se for positivo, irá beneficiar a maneira como os alunos adquirem e utilizam as suas aprendizagens. Tendo em conta tudo isto, foi levantada a seguinte questão de investigação:

Q1: Será que a motivação varia consoante os grupos de recrutamento de atuação de um docente?

Objetivo 2: Perceber de que maneira a resiliência varia tendo em conta os grupos de recrutamento em que o professor ensina;

Mansfield (2012) diz-nos que a resiliência é um construto com várias dimensões, esta é moldada por fatores referentes à experiência pessoal do próprio sujeito, como a sua educação, interações com o meio, entre outros. Segundo Newman (2005, p. 227) a resiliência define-se pela capacidade do indivíduo ultrapassar as diferentes adversidades que lhe são impostas pelos desafios do quotidiano. Porém, a resiliência em si é algo que deve ser moldável, ou seja, uma pessoa resiliente tem de ser capaz de adaptar-se a todo e qualquer ambiente porque só assim conseguirá combater as problemáticas que vão surgindo (Gu & Day, 2013). Focando agora na resiliência dos professores, podemos observar pelo estudo de Ebersöhn (2014) que esta é uma das características mais importantes para que um docente tenha sucesso na escola, ou seja, a capacidade de adaptar-se aos seus alunos e ao ambiente que está inserido deve estar presente nas suas competências. Perante a literatura apresentada acima, levantou-se a seguinte questão de investigação:

Q2: Será que a resiliência varia consoante os grupos de recrutamento de atuação de um docente?

A motivação está associada como fator protetor da resiliência dos docentes, porém recentemente os níveis de stress subiram de forma acentuada para valores que o Department of Education UK, (2019 cit. por Oldfield & Ainsworth, 2021) consideram extremamente preocupantes, sendo que a estatística apresentada pelos mesmos era de que 1 em 5 professores pretendia abandonar a profissão nos próximos 2 anos. Em Portugal o panorama não se encontra muito diferente, a baixa renumeração, falta de recursos e o facto dos docentes sentirem-se muito pouco valorizados, são algumas das razões que tem baixado os níveis de motivação dos professores nas escolas (Flores, 2020). Estes níveis de stress elevados representam o maior fator de risco para a profissão docente, visto que, resultam principalmente numa diminuição do bem-estar do professor e os próprios sentem

que não são capazes de lidar com as situações que vão ocorrendo diariamente (Barnová, Krásna, Barna, Gabrhelov, Hasajová, 2023).

A vertente da psicologia educacional dedicada a estudar variações consoante os grupos de recrutamento dos professores é reduzida, contudo ir-se-á providenciar alguns estudos existentes. Zhu, Rice, Rivera, Mena, & Van Der Want, (2020) mencionaram que a intenção de abandono de profissão parece ser prevalente nos professores das zonas rurais e nas zonas mais complicadas das cidades metropolitanas, sendo que, em algumas disciplinas como ciências, tecnologias, engenharia e matemática, esta intenção parece ser maior. Farmer (2020), expõe no seu artigo que as relações entre docentes e membros da escola são um dos principais fatores que reduzem a intenção do abandono de profissão, mencionando também que as relações positivas melhoram significativamente o ambiente escolar. Consequentemente este melhor ambiente escolar irá contribuir para subir a motivação e a resiliência, visto que, os professores que desenvolvem relações positivas podem apoiar-se uns aos outros e elaborar estratégias para permanecer na profissão (Ainsworth & Oldfield, 2019). Após contemplar as investigações sobre este conceito levantou-se a seguinte questão de investigação:

Objetivo 3: Verificar se a intenção para abandonar a profissão está relacionada com o grupo de recrutamento;

Abordando agora a intenção de abandono de profissão, podemos verificar pela literatura (Hopkins, 2023) que as principais queixas dos professores são o facto de estes serem pagos de forma inadequada tendo em conta a quantidade de trabalho que estes têm de realizar. Adicionalmente, existem também fatores contextuais como tamanho das turmas e o meio socioeconómico onde estes docentes lecionam que contribuem para aumentar a intenção de abandono profissional (Zhu, Rice, Rivera, Mena, & Van Der Want, 2020).

Q3: Será que a intenção para abandonar a profissão de docente está relacionada com o grupo de recrutamento em que leciona?

Objetivo 4: Compreender se a motivação é um fator preditor apropriado da intenção de abandonar a profissão.

A retenção de professores é neste momento um dos alvos da investigação na literatura da psicologia da educação como solução para combater as elevadas taxas de abandono que se verificam em todo o mundo (Buchanan et al., 2018; Fantilli & McDougall, 2009; Lindqvist et al., 2014; Sutchet et al., 2016), desta forma estudos como o de Alexander e colaboradores (2020) e Chiong et al., (2017) observaram que a motivação aparenta ser um dos construtos mais importantes para enfrentar este fenómeno.

Adicionalmente, Casely-Haford (2022) forneceu evidência à literatura de que a motivação é um dos fatores crucial para evitar a subida das taxas de abandono de profissão, os seus resultados indicaram-nos que docentes motivados, especialmente se estiverem intrinsecamente motivados, são mais propícios a manterem-se na profissão independentemente dos desafios que surjam.

Adquirindo outra perspetiva, Han e colaboradores (2016) reuniram várias investigações no seu estudo sobre os principais fatores que motivam e desmotivam os professores, entre os fatores desmotivadores encontramos o stress, um ambiente escolar precário, não ter autonomia e salários baixos (Dörnyei & Ushioda, 2011; Kiziltepe, 2006; Kiziltepe, 2008 cit. por Han et al., 2016) fatores estes que estão tipicamente associados ao abandono de profissão (Gonzales et al., 2020). Seguindo este raciocínio, levantou-se a seguinte questão de investigação:

Q4: Será que a intenção de abandonar a profissão pode ser relacionada com a motivação?

Objetivo 5: Compreender se a resiliência pode ser um fator preditor da intenção de abandonar a profissão.

Por outro lado, Stewart et al., (2021) foi um de vários autores que procuraram estudar o construto da resiliência como um fator preditor do abandono de profissão, os dados recolhidos nesta investigação permitiram verificar que os docentes que se percecionam como sendo mais resilientes, são os que mantêm-se durante mais anos na profissão.

Tal como aconteceu com a motivação para ensinar, a resiliência começou a ser conectada com a intenção de abandonar a profissão na medida em que níveis mais altos de resiliência indicam uma menor probabilidade de querer sair da profissão docente (Hong, 2012). Adicionalmente, Smith e Ulvik (2017) mencionam que o abandono de profissão não pode ser interpretado com um evento isolado, os professores que realizam esta decisão sofreram, na sua maioria, com situações pessoais e contextuais que levam a uma diminuição dos níveis de resiliência, que por sua vez leva à aparição de sintomas de stress e *burnout* e conseqüentemente ao abandono de profissão. Dada a interligação destes conceitos formulou-se a seguinte questão de investigação:

Q5: Será que a intenção de abandonar a profissão pode ser relacionada com a resiliência?

IV. Método

4.1 Delineamento do Estudo

Prosseguindo agora para a metodologia do estudo, ir-se-á utilizar o método quantitativo, visto que, será o que melhor se enquadra para o tipo de estudo a realizar.

O método quantitativo, destaca-se pela sua panóplia de benefícios em estudos que possuem uma amostra mais elevada, uma vez que, são utilizados inquéritos ou questionários com perguntas mais objetivas, permitindo desta forma, recolher mais respostas num espaço de tempo mais reduzido em relação à metodologia qualitativa, algo muito importante no meu estudo tendo em conta a quantidade de professores abordados. Adicionalmente, os resultados que obtemos através deste método permitem-nos observar e inferir se de facto existem respostas relevantes para o nosso estudo, assim como relatar se estas mudanças têm alguma significância prática. Para terminar, destacar também o facto deste método permitir-nos comparar os resultados com estudos de outras épocas, o que possibilita verificar se existiram mudanças entre paradigmas (Creswell, 2012)

Segundo Ortigão (2009, cit. por Pereira & Ortigão, 2016) os estudos quantitativos em professores asseguram-nos uma “fotografia panorâmica” dos docentes como grupos

em relação à problemática que estamos a estudar, certificando que obtemos conclusões mais objetivas sem termos de nos preocupar com todos os pequenos detalhes e nuances existentes.

Dada a natureza das minhas questões de investigação é possível confirmar que o presente estudo é comparativo, tendo em conta que, hipostenizei se a motivação, a resiliência e a intenção de abandonar a profissão iriam variar consoante o grupo de recrutamento a que o docente pertencia. Adicionalmente, foram realizadas mais duas questões de investigação que procuraram perceber a relação existente entre a motivação, a resiliência e se estas conseguem prever a intenção de abandono de profissão.

4.2 Participantes

O atual estudo realizado teve um total de 198 participantes (n=198), sendo que, todos estes participantes eram docentes do 3º ciclo ou ensino secundário que lecionam nas escolas da Região Autónoma da Madeira. Analisando o valor anterior podemos verificar que destes 198 participantes, 73,2% são do género feminino (N=145) e 26,8% são do género masculino (N=53). As idades dos participantes apresentaram uma média de 51,0 anos, com um desvio padrão de 8,34 sendo que o participante mais novo tinha apenas 18 anos e o mais velho 68.

A amostra do estudo elaborado trata-se de uma amostra não-probabilística ou não aleatória por conveniência uma vez que, os participantes presentes neste estudo foram abordados de forma voluntária e pela conveniência (Marôco, 2007)

4.3 Instrumento

O presente estudo, tal como já foi mencionado acima, pretende avaliar a motivação, a resiliência e a intenção de abandonar a profissão em docentes. Para o efeito foi criado um questionário composto por perguntas de caracterização do indivíduo, seguido da *Multidimensional Teacher's Resilience Scale* (Peixoto et al., 2020) que avalia a

resiliência, escala esta que é composta pelas dimensões emocional, social, motivacional e profissional, a *Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice Scale* (Helen et al., 2007) para estudar a motivação dos docentes é também multidimensional tendo sido criadas 3 dimensões no presente estudo, e por fim uma pequena questão fechada referente à intenção de abandonar a profissão.

Importante referir que apesar da escala de resiliência já se encontrar validada para a população portuguesa, a escala de motivação ainda está apenas validada para a população espanhola. Contudo, devido às suas dimensões reduzidas, boas propriedades psicométricas e validação prévia (Gratacós & Puig, 2016; Helen et al., 2007; Peixoto et al., 2020), estas escalas foram as que melhor convergiam com este estudo.

As 2 escalas mencionadas acima convergem, formando um instrumento que é composto por 40 itens cotados numa escala de Likert de 1 a 7 (1- Nada Importante até 7- Extremamente Importante), sendo que 14 destes destinam-se a avaliar a motivação e 26 a resiliência dos professores. Antes do participante responder a esta parte do questionário são colocadas algumas questões referentes aos dados sociodemográficos do indivíduo incluindo a sua idade, género, tempo na profissão, ano e ciclo de escolaridade que leciona, assim como o grupo de recrutamento. Após o preenchimento destes dados é solicitado que o docente responda tendo em conta a sua perceção sobre os itens que surgem. A escala da resiliência foi dividida pelas 4 dimensões já utilizadas no estudo original da mesma (Motivacional, Emocional, Social e Profissional), enquanto que a escala da Motivação foi dividida em 3 fatores (Razões sociais para a escolha da profissão docente, Gestão do Tempo, Interesse e competências para profissão docente). Como se interpretaram os resultados

4.4 Procedimentos de Recolhas de Dados

Os dados presentes nesta dissertação foram recolhidos via questionário online. Primeiramente realizou-se um contacto via e-mail com todas as escolas de 3º ciclo e secundárias da Região Autónoma da Madeira, onde foi formalmente explicado a razão do meu contacto e o propósito do estudo. Num e-mail posterior foi enviado/partilhado com as escolas o link online que dava acesso ao questionário anteriormente mencionado. Este

questionário foi desenvolvido através da plataforma Qualtrics, sendo o lugar onde os dados recolhidos foram armazenados para posterior análise.

4.5 Procedimentos de Análise de Dados

Em primeiro lugar realizou-se uma análise fatorial exploratória, com rotação *proxmax*, e confirmatória para ambas as escalas de maneira que pudesse dividi-las em fatores e confirmar que possuíam as propriedades psicométricas adequadas para proceder com a análise estatística. Olhando para a FIT – *Choice Scale* (Helen et al., 2007), procedeu-se a uma divisão da escala em 3 fatores, tal como tinha acontecido na adaptação espanhola da escala (Peixoto et al., 2020), o que destacou uma falha no questionário com o item 3 que estava a perturbar as propriedades psicométricas, seguidamente foi realizada uma divisão em 3 dimensões “Interesse e Competências para a profissão docente”, “Gestão do tempo”, “Razões Sociais para a escolha da profissão docente”. A escala de resiliência MTRS (Peixoto et al., 2020) mostrou valores similares à adaptação portuguesa, o que por sua vez, levou a uma divisão em 4 dimensões “Social”, “Profissional”, “Motivacional” e “Emocional”. Em paralelo, foi também realizada uma análise da fiabilidade interna através do teste de α de *Chronbach* na aplicação *jamovi* versão 2.3 (Jamovi Project, 2022).

Procurando verificar as questões de investigação estipuladas, realizou-se vários testes estatísticos utilizando o programa *Jamovi* versão 2.3 (Jamovi Project, 2022) de maneira a verificar se existiam diferenças entre os grupos de recrutamento para as variáveis da motivação, resiliência e intenção de abandonar a profissão. Devido ao número reduzido de docentes em algumas disciplinas, agruparam-se os mesmos em 2 grandes áreas, “Línguas e Humanidades” e “Ciências e Matemáticas”. Após uma primeira tentativa através de um teste paramétrico, verificou-se uma violação do pressuposto da normalidade no teste Shapiro-Wilk ($p < .001$) o que consequentemente solicitou a alternativa não-paramétrica, o teste de U de Man-Whitney.

Complementarmente, foi feita uma análise descritiva de alguns dados como o género, idades, intenção de abandonar a profissão e o tempo de serviço docente.

Tendo em vista a análise de possíveis correlações entre as variáveis do presente estudo, recorreu-se à alternativa não-paramétrica mais apropriada para substituir o teste de correlação de Pearson, a matriz de Correlações de Spearman (Fowler, 1987). Após esta matriz das correlações procurou-se aprofundar ainda mais a análise através duma

regressão linear procurando verificar as interações entre a motivação, a resiliência e a intenção de abandonar a profissão.

Para terminar a análise estatística dividiu-se a variável do tempo de serviço docente em 3 grupos, o primeiro grupo tinha docentes entre em início de carreira até aos 23 anos, o segundo grupo englobava o período entre os 24 e os 29 anos de carreira e por fim o último grupo abrangia os professores com mais de 30 anos de carreira. Para verificar a existência de diferenças entre estes grupos nas variáveis estipuladas utilizou-se uma ANOVA não-paramétrica Kruskal-Wallis devido à violação do pressuposto da normalidade no teste Shapiro-Wilk ($p < .001$) (Pagano, 1994 cit. por Vargha & Delaney, 1998).

V. Análise de Resultados

5.1 Dados gerais obtidos

Primeiramente, analisando alguns dados sociodemográficos conseguimos verificar que dos 198 participantes, acima de 1/3 cerca de 37.4% tinha intenção de abandonar a profissão. Complementarmente, a média da motivação totalizou nos 5.15, enquanto que a da resiliência situou-se nos 4.08.

5.2 Motivação

No caso da *Factors Influencing Teachers* (FIT) – Choice Scale (Helen et al., 2007), utilizou-se numa primeira instância uma análise fatorial exploratória que por sua vez produziu 3 fatores, “Interesse e competências para profissão docente”, “Gestão do Tempo” e “Razões sociais para a escolha da profissão docente”. Para o passo seguinte, a análise fatorial confirmatória, procurou desta forma comprovar as propriedades psicométricas deste instrumento. Os resultados (CFI = .915, TLI = .895, RMSEA = .068) revelam boas propriedades psicométricas (Tabela 1), sendo então viável prosseguir com o estudo. A análise da consistência interna através do alfa de *Chronbach* das várias dimensões apresentou valores que variavam entre ($\alpha = .661$ e $\alpha = .812$).

Tabela 1.

Análise Fatorial Confirmatória da FIT – Choice Scale

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
.915	.895	.068	.051	.085

Adicionalmente o teste U de Man-Whitney realizado revelou existirem diferenças entre os grupos de recrutamento no que toca à variável da motivação ($U = 2889$; $gl = 176$; $p = .004$), confirmando a primeira questão de investigação.

Analisando mais a fundo as dimensões da FIT – *Choice Scale*, as dimensões “Gestão do Tempo” e “Interesse e competências para profissão docente” ($U = 3317$; $gl = 176$; $p = .122$; $U = 3713$; $gl = 176$; $p = .649$) não foram de encontro ao que seria esperado, no entanto, a dimensão “Razões sociais para a escolha da profissão docente” ($U = 3317$; $gl = 176$; $p = .122$; $U = 2614$; $gl = 176$; $p < .001$) contrariou os resultados das outras dimensões da motivação. Por fim, a diferença entre as médias do grupo foi de $M = 5.32$ para o grupo das “Línguas e Humanidades” e $M = 4.94$ para o grupo das “Ciências e Matemáticas”.

5.3 Resiliência

A outra escala utilizada no presente estudo foi a *Multidimensional Teacher’s Resilience Scale* (MTRS) (Peixoto et al., 2020) que, tal como a escala anterior, apresentou boas propriedades psicométricas (Tabela 2) na análise fatorial confirmatória (CFI = .943, TLI = .924, RMSEA = .070). Contudo, anteriormente a esta análise fatorial confirmatória, este instrumento foi submetido a uma análise fatorial exploratória de onde surgiram 4 fatores, “Social”, “Profissional”, “Motivacional” e “Emocional” e os respetivos alfas de *Chronbach* mostraram uma variação entre ($\alpha = .724$ e $\alpha = .813$).

Tabela 2.*Análise Fatorial Confirmatória da Escala MTRS*

<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>IC 90% RMSEA</i>	
			<i>Lim. Inferior</i>	<i>Superior</i>
.943	.924	.070	.051	.088

Por outro lado, a variável da resiliência sujeita ao mesmo teste apresentou os seguintes resultados ($U = 3822$; $gl = 176$; $p = .874$), rejeitando por sua vez a questão de investigação nº 2.

5.4 Intenção de abandono da profissão

Para terminar, a intenção de abandonar a profissão apresentou-se perto do p-value necessário ($p \leq .05$) ($U = 3339$; $gl = 176$; $p = .061$), contudo não o suficiente para confirmar a terceira questão de investigação. Os resultados das três variáveis anteriores confrontadas com os grupos de recrutamento encontram-se abaixo (Tabela 3), conjuntamente com as estatísticas descritivas das variáveis dependentes do estudo (Tabela 4).

Tabela 3.*Motivação, Resiliência e Intenção de Abandonar a profissão nos grupos de recrutamento*

		<i>Estatística</i>	<i>p</i>
Motivação	U de Mann-Whitney	2889	.004
Resiliência	U de Mann-Whitney	3822	.875
Intenção de Abandono	U de Mann-Whitney	3339	.061

Tabela 4.

Estatísticas Descritivas das Variáveis

	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Erro-padrão</i>
Motivação	1	102	5.32	5.38	.80	.08
	2	76	4.94	4.92	.89	.10
Resiliência	1	102	4.09	4.08	.50	.05
	2	76	4.07	4.08	.50	.06
Intenção de Abandono	1	102	1.44	1.00	.49	.05
	2	76	1.30	1.00	.46	.05

Nota. As Escalas da Motivação e Resiliência acima dispostas foram avaliadas através de uma escala de Likert de 1-7 pontos, sendo que a intenção de abandonar a profissão distinguia-se por 1 “Continuava a ser professor” 2 “Mudava de Profissão”.

5.5 Relação entre a motivação, resiliência e a intenção de abandono da profissão

A Matriz de Correlações de *Spearman* (Tabela 5) revelou a existência de uma relação moderada e positiva entre os construtos da motivação e resiliência ($Rho = .467; p < .001$), enquanto que a intenção para abandonar a profissão e a resiliência apresentaram valores moderados e negativos ($Rho = -.334; p < .001$). A motivação e a intenção para abandonar a profissão demonstram uma correlação fraca e negativa ($Rho = -.176; p = .013$).

Tabela 5.

Matriz de Correlações – Motivação, Resiliência e Intenção de Abandono

		Motivação	Resiliência	Intenção de Abandono
Motivação	<i>Rho de Spearman</i>	—		
	<i>p-value</i>	—		
Resiliência	<i>Rho de Spearman</i>	.467 ***	—	-.334 ***
	<i>p-value</i>	< .001	—	< .001
Intenção de Abandono	<i>Rho de Spearman</i>	-.176 *		—

Tabela 5.*Matriz de Correlações – Motivação, Resiliência e Intenção de Abandono*

	Motivação	Resiliência	Intenção de Abandono
<i>p-value</i>	.013	—	—

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

Após a realização destas correlações utilizou-se o teste de regressão linear (Tabela 6) para verificar de que maneira as variáveis da motivação e resiliência interagem com a intenção de abandonar a profissão. Os valores observados (Resiliência: $t = -3.977$; $p = <.001$; Motivação: $t = -.136$; $p = .892$; $R = .314$; $R^2 = .098$) indicam uma associação significativa e negativa entre a intenção de abandonar a profissão e a resiliência, enquanto que, a motivação e a intenção de abandonar a profissão apresentam valores não significativos. Através destes dados é possível rejeitar a questão de investigação nº 4 e confirmar a questão de investigação nº 5.

Tabela 6.*Medidas de Ajustamento do Modelo*

<i>Modelo</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>
1	.314	.0985

Motivação e Resiliência como preditores da Intenção de Abandono

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	t	p
Intercepto	2.635	.282	9.335	< .001
Média da Motivação	-.005	.042	-.136	.892
Média da Resiliência	-.302	.076	-3.977	< .001

5.6 Interação da motivação, resiliência e intenção de abandonar a profissão com o tempo de serviço docente

Por fim, realizou-se uma ANOVA não-paramétrica *Kruskall-Wallis* de maneira a verificar se os níveis de motivação, resiliência e a intenção de abandonar de profissão apresentavam diferenças dependendo do tempo de serviço que o docente apresentava na sua carreira. Os resultados (Tabela 7) verificam que na motivação ($\chi^2 = 2.68$; gl = 2; $p = .262$) e na intenção de abandonar a profissão ($\chi^2 = 1.39$; gl = 2; $p = .499$) não existem diferenças significativas entre os diferentes grupos associados ao tempo de serviço docente. Contudo, o construto da resiliência ($\chi^2 = 8.05$; gl = 2; $p = .018$) apresentou valores estatisticamente significativos, sendo que, após um teste de comparações múltiplas *Dwass-Steel-Critchlow-Fligner* (Tabela 8), conseguimos observar que os valores mais acentuados encontram-se entre os grupos 1 e 3 ($W = 3.482$; $p = .037$), os grupos 2 e 3 ($W = 3.114$; $p = .071$) estiveram perto do valor significativo mas não o suficiente, e entre os grupos 1 e 2 voltaram a existir resultados não significativos ($W = .691$; $p = .877$).

Tabela 7.

ANOVA a um fator (não-paramétrica) – *Kruskal-Wallis*

	χ^2	gl	p
Motivação	2.68	2	.262

	χ^2	gl	p
Resiliência	8.05	2	.018
Intenção de Abandono	1.39	2	.499

Tabela 8.

Comparações múltiplas - Média da Motivação

		W	p
1	2	-1.93	.359
1	3	.549	.920
2	3	2.18	.271

Comparações múltiplas - Média da Resiliência

		W	p
1	2	-.691	.877
1	3	3.482	.037
2	3	3.114	.071

Comparações múltiplas – Abandono

		W	p
1	2	1.661	.469
1	3	.851	.819
2	3	-1.000	.759

VI. Discussão

6.1 Motivação nos grupos de recrutamento

Os resultados anteriormente apresentados mostraram que existem diferenças entre a motivação apresentada pelo Grupos de Recrutamento, confirmando desta forma a questão de investigação nº 1. Estas diferenças, apesar de pequenas, foram significativas e mostram que os docentes das disciplinas relacionadas com Línguas e Humanidades revelam níveis mais elevados na motivação em relação aos professores das disciplinas ligadas às Ciências e Matemáticas.

Se analisarmos a literatura existente sobre estes conceitos, é possível teorizar sobre o porquê de terem sido encontradas diferenças neste construto. Primeiramente, olhando para teoria SDT de Ryan e Deci (1985), esta indica que uma das necessidades básicas para a existência e promoção da motivação é a autonomia, já Grossman e Stodolsky (1995) revelam que os professores da disciplinas de línguas e estudos sociais tendem a sentir mais liberdade curricular devido ao facto de pertencerem a áreas de trabalho mais abrangentes, o que por sua vez permite que os docentes tenham mais autonomia na escolha de tarefas.

Contemplando estes dois estudos encontramos aqui uma possível resposta para a existência destas diferenças, porém mais investigação será necessária para alcançar uma resposta mais concreta. Este resultados suscitam algum interesse tendo em conta que pode ser pertinente analisar que diferenças existem nas subculturas dos grupos de recrutamento que estão a contribuir para esta aparente diferença nos níveis de motivação.

Resiliência e intenção de abandonar a profissão nos grupos de recrutamento:

Porém, ao analisarmos os construtos da resiliência e a intenção de abandonar a profissão, estes mostraram-se inalteráveis quando alinhados com os grupos de recrutamento, não confirmando desta forma as questões de investigação 2 e 3 respetivamente. Segundo Grissmer e Kirby (1992) seria esperado que os professores das

disciplinas de matemática, biologia e química, estando neste caso agrupados por “Ciências e Matemáticas”, fosse o grupo com a taxa de intenção de abandonar profissão mais alta, porém não existiram diferenças suficientemente significativas para realizarmos esta afirmação. Por outro lado, a resiliência não está atualmente na literatura encontrada sobre as diferentes disciplinas e grupos de recrutamento, o presente estudo não encontrou resultados válidos

6.2 Interação entre a motivação e resiliência:

Durante muitos anos as investigações que envolviam o stress e o *burnout* dos professores focavam-se muito acentuadamente nas razões que estavam a levar os docentes àqueles estados irreversíveis, porém, alguns autores procuraram alterar as suas perspetivas, centrando-se nas estratégias e fatores que ajudam os docentes a manterem-se na profissão (Howard & Johnson, 2004).

Esta mudança de perspetivas levou os autores a investigarem mais sobre a motivação e a resiliência, as correlações entre estes dois construtos, revelam que professores motivados potencializam o seu bem-estar psicológico (Abós et al., 2018), o que por sua vez irá contribuir para melhorar as suas capacidades resilientes (Hong, 2012). Tal como noutras investigações o presente estudo encontrou uma correlação moderada e positiva entre a motivação e a resiliência, por outras palavras, quanto mais motivados estão os professores mais resilientes estes se tornarão.

Esta ligação é considerada pertinente visto que, como foi mencionado em capítulos anteriores, procuramos uma solução para a retenção dos professores nas escolas tendo em vista o número alarmantes de professores a abandonar a profissão (Bastos, 2024), segundo vários autores (Buchanan et al., 2018; Fantilli & McDougall, 2009; Lindqvist et al., 2014; Sutchter et al., 2016) a solução passa por estudar como conseguimos reter os professores nas escolas. Esta solução têm vindo a ser explorada ao longo últimos anos, sendo que, dois dos principais construtos que têm contribuído consideravelmente para reter professores são a motivação e a resiliência (Casey-Haford et al., 2022; Chiong et al., 2017; Kutsyuruba et al., 2019; Mullen et al., 2021; Stewart et al., 2021). Seguindo este raciocínio seria porventura relevante compreender mais sobre as origens da motivação e da resiliência nestes professores, através duma exploração dos seus fatores motivacionais e características resilientes.

6.3 Motivação e Resiliência como preditores da Intenção de Abandonar a profissão

Seguidamente procurou-se verificar que correlação existia entre a intenção de abandonar a profissão e a motivação, no entanto, os resultados do presente estudo não foram completamente de encontro à literatura encontrada. A correlação de *Spearman* e respetiva Regressão linear que se seguiu revelam existir uma relação entre estas duas variáveis, contudo, estes valores não nos permitem afirmar com exatidão que a falta de motivação é responsável por diminuir intenção de abandonar a profissão rejeitando desta forma a quarta questão de investigação, contrariamente ao que no diz algumas investigações nestes construtos. Posto isto, estes resultados não estão totalmente paralelos ao que é tipicamente encontrado uma vez que, a motivação por si só não é normalmente um preditor do abandono de profissão, esta falta de motivação ou “amotivation” está normalmente associada a fatores como o *burnout* e níveis elevados de stress que por sua vez estão ligados às taxas elevadas de abandono de profissão, sendo que, normalmente a falta de motivação intrínseca é o fator mais associado ao abandono de profissão (Alexander et al., 2020; den Brok & Tartwijk, 2017; Doherty, 2020; Madigan & Kim, 2021; Gonzales et al., 2020; Zhu et al., 2020). Adicionalmente, a literatura tem revelado que as elevadas taxas de abandono de profissão não se devem apenas a falta de motivação, os professores encontram-se de momento sobrecarregados com demasiadas tarefas, sustentam-se com baixos salários e estão constantemente a ser criticados por pessoas do seu meio sejam estes, outros docentes, encarregados de educação, alunos ou a própria direção da escola (Perryman & Calvert, 2019).

Por outro lado, os resultados deste estudo indicaram uma correlação moderada e negativa entre a resiliência e a intenção de abandonar a profissão, algo que pode revelar uma ligação entre maiores níveis de resiliência resultarem em valores mais baixos de intenção de abandonar a profissão. Analisando mais a fundo, o modelo de Regressão Linear complementou as observações demonstrando que níveis altos de resiliência são considerados preditores de taxas reduzidas de intenção de abandonar a profissão, confirmando desta forma a questão 5. A relação entre estes dois construtos tem sido amplamente estudada pela literatura, sendo que, os estudos revelam que professores menos resilientes são mais propícios a abandonar a profissão (Arnup & Bowles, 2016; Beltman et al., 2011). Desta forma, conseguimos observar que os docentes capazes de organizar estratégias resilientes estão mais preparados para conseguirem enfrentar os fatores de risco inerentes à profissão, e conseqüentemente manterem-se durante mais anos

na profissão, na prática é necessário a literatura compreender quais são estas estratégias que estão a ser empregadas pelos docentes com mais anos de profissão, procurando desta forma aumentar as taxas de retenção nas escolas (Hirschkorn, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Olsen & Anderson, 2007).

Sumarizando, Gu e Day (2007) evidenciaram a necessidade de promover a resiliência para o bem-estar do professor e dos alunos, contudo os autores levantaram uma questão importante. Quando abordamos a promoção da resiliência e o conceito da retenção, não basta promover os fatores protetores dos docentes, necessitamos de reduzir os fatores de risco e precisamos de atuar na parte motivacional destes docentes, potencializando mais uma vez a sua resiliência e reduzindo por sua vez as taxas de abandono de profissão.

6.4 Relação entre as variáveis e o tempo de serviço do docente

Devido à qualidade dos dados obtidos, em paralelo com literatura já existente sobre este tópico, considerou-se pertinente verificar se as variáveis motivação, resiliência e a intenção de abandono da profissão sofriam alterações ao longo da carreira dos docentes. No entanto, é importante referir que o primeiro grupo estipulado agregou os professores desde o seu primeiro ano de carreira até ao vigésimo terceiro, enquanto que, o segundo grupo continha apenas docentes desde 24 aos 29 anos de carreira, terminando com um terceiro grupo com 30 ou mais anos de carreira. Esta divisão foi necessária devido à quantidade reduzida de professores a iniciar a carreira, contudo, foi diferente das divisões feitas habitualmente na literatura.

6.5 Motivação e Intenção de Abandonar a Profissão

Primeiramente, os resultados demonstraram que os construtos da motivação e a intenção de abandonar a profissão não sofriam alterações entre os 3 grupos de tempo de serviço docente, algo contrário ao que é tipicamente observado na literatura. Conley e You (2009) por exemplo encontraram que professores entre os 6 e os 10 anos de experiência apresentam uma maior intenção de abandonar a profissão. Complementarmente, Van Droogenbroeck e colaboradores (2014) encontraram que os docentes mais jovens tendem a mostrar sinais de querer abandonar a profissão devido a fatores com o *burnout* e a falta/perda da motivação intrínseca. Os autores concluíram

também que os docentes mais veteranos possuem mais sentimentos de conquistas pessoais do que os professores mais jovens, podendo estar a ser uma das causas que os mantém na profissão durante mais tempo.

Outros autores tem encontrado relações significativas entre os professores com mais anos de experiência e o aumento da motivação intrínseca, que por sua vez diminui as probabilidades de quererem abandonar a profissão (Slemp et al., 2020; Layek & Koodamara, 2024). Adicionalmente, o estudo de Štemberger (2020) encontrou que na Eslovénia em particular, os docentes com 21 ou mais anos de experiência são os que mais procuram sair da profissão ou reformar-se, contudo os professores mais jovens apresentaram também níveis altos de frustração e stress.

Estes estudos mencionados acima revelam alguns dados alarmantes sobre a realidade da profissão docente, em primeiro lugar os professores mais jovens são neste momento alguns dos mais desmotivados, sendo também dos mais propícios a abandonar a profissão (Van Droogenbroeck et al., 2014). Tendo em conta a pouca atratividade da profissão e o crescente envelhecimento do corpo docente, serão necessárias medidas não só para reter professores, como também para atrair mais jovens para o setor da educação, no caso português, a tremenda indisciplina dos seus alunos, quantidade exorbitante de burocracia, sentirem-se desvalorizados pela sociedade, a renumeração desapropriada e a falta de recursos são neste momento as principais razões que afastam os docentes e os jovens desta profissão (Flores, 2020; Soares, 2021).

6.6 Resiliência

Abordando agora o conceito da resiliência, este demonstrou algumas diferenças nomeadamente entre os grupos 1 (1-20 anos de carreira) e 3 (30+ anos de carreira), sendo que o grupo 3 apresentou-se como o mais resiliente. Estes resultados vão de encontro ao que seria esperado visto que, a literatura tem mostrado que os professores mais experientes apresentam-se habitualmente como os mais resilientes (Layek & Koodamara, 2024), por outro lado os dados em 2012 mostravam que nos Estados Unidos cerca de 30% dos docentes desistia da profissão durante os primeiros 3 anos (Fisher, 2011; Ingersoll & Martin, 2012 cit. por Stewart et al., 2021). Uma das razões apontadas por Layek e Koodamara (2024) é que estes docentes mais experientes formam múltiplas relações com alunos, colegas de trabalho e os pais dos alunos, relações estas que são um dos fatores

protetores mais importantes para sustentar a resiliência e por sua vez reduzir as taxas de abandono de profissão (Hirschhorn, 2009)

Uma tendência preocupante que tem sido verificada pela literatura, é que os docentes em início de carreira começam muito precocemente a abandonar a profissão (Gray & Taie, 2015), sendo que muitos afirmam sentirem-se pouco preparados para lidar com os desafios da profissão (Stewart et al., 2021) e encontram muitas vezes incoerências entre os ideais que tinham para o ensino e o que conseguem realmente praticar, algo agravado pela falta de apoio que estes sentem por parte de colegas e da direção das escolas (Abbott-Chapman, 2005; Andrews, Gilbert & Martin cit .por Johnson et al., 2014). Larasati e Kuswandono (2023) mencionam que a promoção da resiliência através de programas de desenvolvimento nos primeiros anos de carreira dos professores, são cruciais para potencializar a sua resiliência e por sua vez reduzir o abandono de profissão precoce, enquanto que Johnson e colaboradores (2014) realçaram a importância de professores em início de carreira conectarem-se com a comunidade escolar onde se encontram, formando relações com professores, funcionários e alunos, potencializando consequentemente a sua resiliência e reduzindo a probabilidade de abandonarem a profissão.

A resiliência é porventura um dos conceitos mais instáveis no mundo da psicologia, advêm de características pessoais, contudo é tremendamente influenciado pelo meio à sua volta, tornando difícil a sua medição (Gu & Day, 2007). Posto isto, a literatura mostra-nos que é um construto importante para reduzir as taxas de abandono de profissão (Beltman et al., 2011), logo o seu estudo é fundamental se queremos combater a quantidade considerável que abandona/tem abandonado a profissão ao longo dos últimos anos. Os professores mais experientes podem ter um papel fundamental nesta ação uma vez que os estudos tem demonstrado que estes docentes são os que contem mais motivação e que percecionam-se como mais resilientes (Chiong et al., 2017; Layek & Kodomara, 2024), uma investigação mais detalhada contemplando estes docentes com mais anos de carreira pode providenciar pistas importantes sobre como aumentar a retenção dos professores nas escolas.

6.7 Contexto da Região Autónoma da Madeira (RAM):

Por fim, considera-se pertinente averiguar de que maneira o presente estudo insere-se na literatura sobre docentes já existentes na RAM e como o próprio se compara com estudos realizados no resto do país.

Começando pelo contexto da RAM conseguimos verificar que não existem muitos estudos referentes à profissão docente, Silva (2019) realizou uma tese de mestrado que incluía a resiliência de professores do 2º e 3º Ciclo, juntamente com Pocinho e Capelo (2009; 2014) que realizaram investigações no âmbito do stress e autoeficácia dos docentes, é então possível verificar que o presente estudo adicionou algum contexto pertinente sobre a motivação, resiliência e a intenção de abandonar a profissão nesta região. Neste sentido, pode ser considerado alarmante que da amostra retirada cerca de 1/3 dos docentes tinha intenções de abandonar a profissão, números alarmantes mesmo perante o contexto que se vive atualmente. No entanto, a motivação apresentou uma média relativamente alta, estando a resiliência ligeiramente atrás. É importante destacar que na tese de mestrado de Vasconcelos (2016) o autor encontrou resultados similares no que toca aos professores mais experientes, tendo estes apresentado níveis mais altos de resiliência.

Olhando para o contexto nacional, Flores (2016) expôs testemunhos de docentes que mesmo há 8 anos atrás demonstravam estas mesmas intenções de abandonar a profissão por se sentirem extremamente desgastados e desmotivados, apenas não o fazem por não terem outra opção. Outro estudo por Freire e colaboradores (2011) destacou que as motivações intrínsecas são o que mantêm os docentes na profissão, contudo, um dos participantes revelou que não se sente totalmente capaz de mudar o “sistema” e praticar o ensino como pretendia.

VII. Considerações Finais

7.1 Conclusão e investigações futuras

Apesar do alvo principal do presente estudo ter sido a procura por diferenças na motivação, resiliência e intenção de abandonar a profissão dentro dos diferentes grupos de recrutamento dos professores da Região Autónoma da Madeira, esta dissertação procurou também realçar alguns pontos importantes sobre a problemática atual dos docentes em Portugal e no mundo.

Em primeiro lugar, encontraram-se diferenças entre os grupos de “Línguas e Humanidades” e “Ciências e Matemáticas” no construto da motivação em particular, o que levanta uma questão sobre que diferenças em particular estão a causar estas alterações na motivação. No caso da resiliência não foi possível verificar diferenças, porém a intenção de abandono de profissão esteve muito perto de encontrar alterações significativas, o que pode indicar que com uma amostra maior e melhor definida poderiam ter sido encontradas diferenças. Os grupos de recrutamento influenciam consideravelmente o docente, desde a sua maneira de pensar, agir, etc....sendo que a própria dinâmica destes grupos afeta a vida escolar do professor. Desta forma é possível que estas alterações no comportamento moldem a motivação, resiliência e intenção de abandono destes profissionais, investigações futuras poderiam eventualmente focar-se em outros aspetos da personalidade dos docentes, criando grupos mais definidos para efetuar outras comparações.

Focando na profissão docente em si, tal como foi possível verificar nos capítulos do enquadramento teórico, grande parte dos problemas atuais associados com a profissão docente, são similares aos problemas que se encontravam na década de 70 e 80. Isto demonstra não só a perda gradual do estatuto social desta profissão, como também um agravar de outras variáveis como a renumeração financeira e o excesso de trabalho. Adicionalmente, estes profissionais carregam expectativas e exigências impostas por si e por pais, alunos e até a própria direção, algo que tem resultado num claro desgaste físico e emocional. A realidade é que neste momento Portugal possui um corpo docente consideravelmente envelhecido, desgastado e perto de atingir a idade da reforma, sendo que, devido às dificuldades em atrair jovens para a profissão ou mantê-los na mesma, não aparenta ter em vista uma mudança significativa.

Através deste estudo pretendeu-se contribuir para compreender melhor esta problemática, apresentando possíveis causas para existirem diferenças entre os construtos investigados e salientando que existem diferenças na profissão docente entre Portugal Continental e a RAM que podem também estar a influenciar as diferenças nos construtos. Focando mais precisamente nas diferenças de motivação, seria esperado que este estudo levantasse o interesse em olhar para as áreas de “Ciências e Matemáticas” e “Línguas e Humanidades” com outra perspetiva, procurando compreender que mudanças podem ser realizadas na área das “Ciências e Matemáticas” para aumentar a motivação destes professores, providenciando-lhes por exemplo mais autonomia ou mais apoio. O presente estudo pretendeu reforçar também a importância dos construtos da motivação e resiliência

para impedir o abandono de profissão, um investimento em programas ou projetos que promovam estes dois construtos nos docentes é essencial para retermos estes profissionais nas escolas. Em geral, considera-se necessário mais investimento nesta profissão, reatribuindo algum do estatuto social perdido, fornecendo mais recursos e destacando o papel dos professores nas escolas para que estes se sintam mais valorizados e consequentemente atrair mais jovens para a profissão.

7.2 Limitações

Devido à utilização de uma metodologia quantitativa, questionário online e o facto de não terem sido medidos traços de personalidade, não é possível dizer em concreto que as mudanças na motivação foram devido a alterações da personalidade dos docentes causadas pelas diferentes disciplinas, possivelmente um estudo mais qualitativo seria capaz de alcançar essa conclusão. Adicionalmente, a RAM é um contexto específico e possivelmente diferente do resto do país devido a particularidades culturais, tornando desta forma difícil a generalização dos resultados. Estudos futuros poderiam integrar escolas por todo o país de maneira a verificar se estas alterações na motivação permanecem e se porventura surgem outras.

VIII. Referências Bibliográficas:

Abos, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 21e34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>

Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, *64*, 101950. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>

Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117–128.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>

Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103186. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>

Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>. Article 103186.

Allard, A., Bransgrove, E. Cooper, M., Duncan, J. and MacMillan, M. 1995. “Teaching is still a good job for a woman”: The influence of gender on career and life choices. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 23 (2), 185 – 194.

<https://doi.org/10.1080/0311213950230205>

Allard, A., Bransgrove, E., Cooper, M., Duncan, J., & Macmillan, M. (1995). ‘Teaching Is Still a Good Job for a Woman’: the influence of gender on career and life choices. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 23(2), 185-194.

<https://doi.org/10.1080/0311213950230205>

Arnold, C. L., Choy, S. P., & Bobbitt, S. A. (1993). Modelling teacher supply and demand. Schools and staffing survey.

Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers’ intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>

Avalos, B. (2013). Chapter 9 Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education. In *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* (pp. 175-204). Elsevier.

Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283–297.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>

Barghani, Z. S. (2021). *The Role of Professional Development on Teachers' Organizational Citizenship Behavior and Motivation*. (Doctorate Thesis), William Howard Taft University.

Barnová, S., Krásna, S., Barna, D., Gabrhelová, G., & Hasajová, L. (2023). Teacher Resilience and Coping with Teacher Stress in Vocational Schools. *Societies*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/soc13090204>

Bastos J. B. (2024, 1 agosto). Só 12% dos professores se sentem valorizados na profissão. *Expresso Online*. <https://expresso.pt/sociedade/2024-08-01-so-12-dos-professores-se-sentem-valorizados-na-profissao-77d0b5c2>

Beltman S., Mansfield C., Price A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Berenguer M. (2018, 29 de dezembro) Carreira de professor salva pela autonomia da Madeira. *Público*. <https://www.publico.pt/2018/12/29/sociedade/noticia/salvo-autonomia-madeira-1856191>

Gök, B., Akkuş, E. B., Kavak, G., & KASAP, P. Y. (2023). Investigation of the Variables Affecting Primary School Teachers' State of Anxiety and Motivation in Mathematics Teaching through Data Mining Methods. *Current Psychology*, 42(31), 27678-27693.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(01), 131. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81009>

Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 9-31.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00379.x>

Buchanan, E., Sharp, C., Worth, J., Martin, K., Bamford, S. and Des Clayes, Z. (2018) Evaluation of the Return to Teaching pilot programme: final report. Slough: NFER. Available at:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/720366/Evaluation_of_the_Return_to_Teaching_pilot_programme.pdf

(Accessed: 7th September, 2024).

Bukhari, S. G. A. S., Jamali, S. G., Larik, A. R., & Chang, M. S. (2023). Fostering Intrinsic Motivation among Teachers: Importance of Work Environment and Individual Differences. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(1), 1–19.

Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American psychologist*, 55(1), 15.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>

Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar em revista*, 175-184.

Cardoso de Oliveira, M., Leal Melo-Silva, L., & Ferreira Dela Coleta, M. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.

Cardoso F. (2024, 27 de maio) Professores atentos mas seguros que Madeira manterá avanço face ao continente. *Diário de Notícias*.

<https://www.dnoticias.pt/2024/5/27/407048-professores-atentos-mas-seguros-que-madeira-mantera-avanco-face-ao-continente/>

Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Lindqvist, P., & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education, 113*, 103664. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103664>

Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal, 43*(6), 1083e1110. <https://doi.org/10.1002/berj.3302>

Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice, 8*, 59-72.

Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., et al. (2014). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education, 26*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>

Conley, S., & You, S. (2009). Teacher Role Stress, Satisfaction, Commitment, and Intentions to Leave: A Structural Model. *Psychological Reports, 105*(3), 771-786. <https://doi.org/10.2466/PR0.105.3.771-786>

Creswell, J. W. (2012). Survey designs. In Creswell, J. W. (Ed.), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (pp 375-421). Pearson.

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of educational change, 9*(3), 243-260.

Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 15*(4), 441e457. <https://doi.org/10.1080/13540600903057211>

Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 119-134. [Doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x)

DeAngelis, K., Wall, A., & Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teacher's career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338–355. <https://doi.org/10.1177/0022487113488945>.

Edward L. Deci & Richard M. Ryan (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*, 38(4), 379-396.

Doherty, J. (2020). A systematic review of literature on teacher attrition and school-related factors that affect it. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 12(1), 75-84.

Engin, G. (2020). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation In Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-efficacy and Leadership Approach. *International journal of progressive education*, 16(1), 257-276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>

Farmer, D. (2020). Teacher Attrition: The Impacts of Stress. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1), 41–50.

Fernandes, M. C. S. (2019). *Emoções e resiliência em docentes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)).

Ferrell, C. M., & Daniel, L. G. (1993, November). *Construct validation of an instrument measuring teacher career motivations*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.

Flach, F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. Ballantine Books.

Flores, M. A. (2016) *O futuro da profissão de professor*. In Spazziani, M. L (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*, São Paulo, Editora Unesp, pp. 332-355.

Flores, M. A. (2020). Surviving, being resilient and resisting: Teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 219–240. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1664399>

Fowler, R. (1987). Power and robustness in product-moment correlation. *Applied Psychological Measurement*, 11, 419 – 428. <https://doi.org/10.1177/014662168701100407>

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2011). *Trabalho docente, emoções, contextos e formação*. Livro de Atas do II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional, pp. 23-36. Lisboa: ISCTE-IUL, 15 e 16 de novembro de 2011.

Freitas, A. C. F. (2019). *A relação da percepção de autoeficácia na intenção de saída da profissão docente: O papel da satisfação profissional e do stress no trabalho* (Doctoral dissertation).

Gallant, A. and Riley, P. (2017) 'Early career teacher attrition in Australia: inconvenient truths about new public management', *Teachers and Teaching* 23(8), 896-913. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358707>

Gonzales, G., Gonzales, R., Costan, F., & Himang, C. (2020). Dimensions of motivation in teaching: Relations with social support climate, teacher efficacy, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Education Research International*, 2020(1), 8820259 <https://doi.org/10.1155/2020/8820259>

Gratacós Casacubierta, G., & López-Jurado Puig, M. (2016). *Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice): Validation of the Spanish version of the Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale*. Ministerio de Educación.

Gray, L., & Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. NCES 2015-337. *National center for education statistics*.

Grissmer DW and Kirby SN. *Patterns of attrition among Indiana teachers: 1965–1987* 1992 Santa Monica, CA RAND -R-4076-LE-.

Gu, Q. and Day, C. (2013), Challenges to teacher resilience: conditions count. *Br Educ Res J*, 39: 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208.

Han, J., Yin, H., & Boylan, M. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>

Hirschhorn, M. (2009). Student–teacher relationships and teacher induction: Ben's story. *Teacher Development*, 13(3), 205-217. <https://doi.org/10.1080/13664530903335566>

Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417e440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>

Hopkins, C. L. (2023). Collaboration is Key to Retaining Teachers and Supporting Students with Significant Support Needs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 90(1), 23–27.

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of education*, 7(4), 399-420.

Jaekel, A.-K., Göllner, R., & Trautwein, U. (2021). How students' perceptions of teaching quality in one subject are impacted by the grades they receive in another subject: Dimensional comparisons in student evaluations of teaching quality. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 770–783. <https://doi.org/10.1037/edu0000488>

Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next!. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-78.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>

Johnson, S.M., & Birkeland, S.E. (2002). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *Project on the next generation of teachers. American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617.

Kattsoff, L. O. (1945). C. L. Hull. *Principles of Behavior*. *The Journal of General Psychology*, 33(2), 293-299. <https://doi.org/10.1080/00221309.1945.10544514>

Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.

Klassen, R. M., & 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(2), 114-129.

Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1025, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.70.5.1025>

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016) School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>

Kutsyruba, B., Walker, K. D., Stroud Stasel, R., & Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: *Advice from the Canadian beginning teachers*. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 285–321. <https://www.jstor.org/stable/26756663>

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117–126.

Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Ma, W. Y. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37(6), 565–578. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9>

Larasati, R., & Kuswandono, P. (2023). Enhancing Teachers' Resilience through Teacher Professional Development. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 17(2), 391-402, <https://doi.org/10.15294/lc.v17i2.42673>.

Layek, D., & Koodamara, N. K. (2024). Motivation, work experience, and teacher performance: A comparative study. *Acta Psychologica*, 245, 104217. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104217>

Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289-303.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>

Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568–594.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>

Lindqvist, P. Nordanger, U.K. and Carlsson, R. (2014) 'Teacher attrition in the first five years –A multifaceted image', *Teaching and Teacher Education*, 40, pp.94-103.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of management review*, 29(3), 388-403.

Lortie, D. C. (1975). Endemic uncertainties. *School teacher: A sociological study*, pp. 134-161.

Lücker, P., Kästner, A., Hannich, A., Schmeyers, L., Lücker, J., & Hoffmann, W. (2022). Stress, Coping and Considerations of Leaving the Profession-A Cross-Sectional Online Survey of Teachers and School Principals after Two Years of the Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23).
<https://doi.org/10.3390/ijerph192316122>

Lusa (2024, 25 agosto). Sindicato Nacional alerta para baixos salários dos docentes. *Correio da Manhã Online*.
<https://www.cmjornal.pt/sociedade/detalhe/sindicato-nacional-alerta-para-baixos-salarios-dos-docentes>.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:’ Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>

Manuel Pereira Soares. (2021). Motivação e satisfação docente nos professores contratados em Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 97–118. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9686>

Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com a Utilização do SPSS (3ª ed.)*. Report Number.

Marshall, D. T., Pressley, T., Neugebauer, N. M., & Shannon, D. M. (2022). Why Teachers Are Leaving and What We Can Do about It. *Phi Delta Kappan*, 104(1), 6–11.

Miech, R. A., & Elder Jr, G. H. (1996). The service ethic and teaching. *Sociology of Education*, 237-253.

Mohammed, I., & Abdulai, R. (2022). Factors Affecting Secondary Schools Teachers' Motivation in the Elliotdale Circuit, South Africa. *African Educational Research Journal*, 10(3), 211-218.

Morgan, Mark; Ludlow, Larry; Kitching, Karl; O’Leary, Michael; Clarke, Aleisha (2010). *What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers’ lives*. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/01411920902780972>

de Moura, C. C. C. (2023). *O Digital Como Mediador Para o Desenvolvimento Emocional: Importância e Perspetiva Docente em Contexto do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico* (Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)).

Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale: Estudo de adaptação e validação da versão Portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1).

Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing teacher resilience and resilient school cultures. *Journal of Scholarship & Practice*, 18(1), 8-24.

- Newman, R. (2005). APA's resilience initiative. *Professional psychology: research and practice*, 36(3), 227.
- Newman, Russ (2005). APA's Resilience Initiative. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 227–229. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.36.3.227>
- OECD. (2020). TALIS 2018 results (volume II) teachers and school leaders as valued professionals. https://www.oecd-ilibrary.org/education/annex-bmainbreakdown-variables_d1ba43b3-en
- Oldfield, J., & Ainsworth, S. (2021). Decentring the “resilient teacher”: exploring interactions between individuals and their social ecologies. *Cambridge Journal of Education*, 52(4), 409–430. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.2011139>
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/0042085906293923>
- Parker, G. (2015). Teachers’ autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19–33. <https://doi.org/10.7227/RIE.0008>
- Peixoto, F., Silva, J. C., Pipa, J., Wosnitza, M., & Mansfield, C. (2020). The Multidimensional Teachers’ Resilience Scale: Validation for Portuguese Teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 402-408. <https://doi.org/10.1177/0734282919836853>
- Pereira, G., & Ortigão, M. I. R. (2016). Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia*, 8(1), 66-79.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23 <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44.

Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35, 351-367.

Pogodzinski, B., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). *Collegial Climate and Novice Teachers' Intent to Remain Teaching*. *American Journal of Education*, 120(1), 27-54. <https://doi.org/10.1086/673123>

Presidência do Conselho dos Ministros, n.º 36/2019, de 15 de março. *Diário da República, Série I* (1604-1605) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/36-2019-121081281>.

Putra, M., & Sari, S. M. (2024). Pedagogical Competency, Teacher Work Groups, and Motivation: Their Influence on Teaching Performance in State Elementary Schools. *Jurnal Komunikasi Pendidikan*, 8(1), 60-74. <https://doi.org/10.32585/jurnalkomdik.v8i1.5506>

QUIRINO, A. Stress, coping e burnout em professores do 3º Ciclo. *Stress, coping e burnout em professores do 3º Ciclo 2007. Dissertação (Mestrado)– Universidade do Algarve, Portugal, 2007.*

Richardson, P. W. and Watt, M. G. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27 – 56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>

Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, (3), 307-321.

Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health education*, 21(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>

Rogers, C. R. (1963). *Toward a Science of the Person*. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(2), 72-92. <https://doi.org/10.1177/002216786300300208>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728

Samuel, N. E., Out, O. O., Iwang, A. A., & Eze, B. E. (2023). Repositioning universal basic education: a need for teachers retraining and motivation for national development. *Global journal of educational research*, 22(3), 265-270.

<https://dx.doi.org/10.4314/gjedr.v22i3.4>

Serow, R. C., Eaker, D. J., & Forrest, K. D. (1994). “I Want to See Some Kind of Growth out of Them”: What the Service Ethic Means to Teacher-Education Students. *American Educational Research Journal*, 31(1), 27–48.

<https://doi.org/10.3102/00028312031001027>

Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American psychologist*, 55(1), 151.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 79–104.

Siskin, L. S. (1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27, 134-160.

Siskin, L.S. (1994). *Realms Of Knowledge: Academic Departments In Secondary Schools* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315821887>

Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>

Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The Hidden Costs of Teacher Turnover. *AERA Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>

Štemberger, T. (2020). The teacher career cycle and initial motivation: the case of Slovenian secondary school teachers. *Teacher Development*, 24(5), 709-726.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1829023>

Stewart, K. O., Rotheram-Fuller, E., & Liou, D. D. (2021). Beginning teacher support model: Elementary teachers' resilience and retention in Arizona. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 50-74.

Steigelbauer, S. *Why we want to be teachers; New teachers talk about their reasons for entering the profession*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. April.

Stodolsky, S. S., & Grossman, P. L. (1995). *The Impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects*. *American Educational Research Journal*, 32(2), 227–249. <https://doi.org/10.3102/00028312032002227>

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the US. *Learning Policy Institute*.

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

UMUZDAŞ, S. (2020). THE RELATIONSHIP BETWEEN MUSIC TEACHERS' WORK MOTIVATION AND JOB SATISFACTION. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(9), 698-744.

Valente, C. (2024, 23 março). Falta de professores alastrou-se a todas as zonas do país. *Diário de Notícias Online*. <https://www.dn.pt/6134134415/falta-de-professores-alastrou-se-a-todas-as-zonas-do-pais/>

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at

work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>

Vargha, A., & Delaney, H. D. (1998). *The Kruskal-Wallis Test and Stochastic Homogeneity*. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 23(2), 170–192,

<https://doi.org/10.3102/10769986023002170>.

Vargha, A., & Delaney, H. D. (1998). *The Kruskal-Wallis Test and Stochastic Homogeneity*. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 23(2), 170–192.

<https://doi.org/10.3102/10769986023002170>

Vasconcelos, A. A. M. (2020). *Resiliência e otimismo no Ensino Básico e Secundário* (Master's thesis, Universidade da Madeira (Portugal)).

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.

<https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Weiner, L. (1993). *Choosing teaching as a career: Comparing motivations of Harvard and Urban College students*. Paper presented at the Eastern Educational Research Association.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York, NY: McGraw-Hill.

Wilber, K. (1996). A more integral approach. *ReVision*, 19(2).

Wilber, K. (1999). *The marriage of sense and soul: Integrating science and religion* (No. 120). Harmony.

Yaakobi, D., & Sharan, S. (1985). *Teacher beliefs and practices: the discipline carries the message*. *Journal of Education for Teaching*, 11(2), 187–

199. [doi:10.1080/0260747850110207](https://doi.org/10.1080/0260747850110207)

Yong, B. C. S. 1995 . Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275 – 280.

[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00023-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00023-Y)

Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & Van Der Want, A. (2020). “I did not feel any passion for my teaching”: a narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 771–791.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1773763>

Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & Van Der Want, A. (2020). ‘I did not feel any passion for my teaching’: a narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 771-791.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1773763>

IX. Anexos

Anexo A – Estatísticas Descritivas do Estudo

Estatística Descritiva

Estatística Descritiva

	Média da Motivação	Média da Resiliência	Gênero	Abandono
N	198	198	198	198
Omisso	0	0	0	0
Média	5.15	4.08		1.37
Mediana	5.15	4.08		1.00
Desvio- padrão	0.881	0.496		0.485
Mínimo	1.85	1.69		1
Máximo	7.00	5.00		2

Frequências

Frequências de Gênero

Gênero	Contagens	% do Total	% acumulada
1	145	73.2 %	73.2 %
2	53	26.8 %	100.0 %

Frequências de Abandono

Abandono	Contagens	% do Total	% acumulada
1	124	62.6 %	62.6 %
2	74	37.4 %	100.0 %

Anexo B – Envio do Questionário

Questionário para Tese de Mestrado ↗



Diogo Araújo

to jaimemoniz, geral, ebspmalvares, ebsacruz, ebsmachico, ebspmoniz, ebsdlandrade, ebsbdmfcabral, ebsgzarco, ebspdffbranco, ebspol, geral

Apr 10, 2024, 8:30 AM



Boa tarde a todos,

Espero que este email os encontre bem. Estou a desenvolver a minha tese de mestrado na área de psicologia educacional e necessitava da vossa colaboração para partilhar o meu questionário entre os professores de 3º ciclo e Secundário. Agradeço a vossa disponibilidade e compreensão.

Link: [Questionário](#).

Estou disponível para quaisquer dúvidas,
Cumprimentos,
Diogo Araújo.

Reply Reply all Forward

Anexo C – Questionário Utilizado

Motivação, Resiliência e Intenção de abandonar a profissão

Start of Block: Intro&Dados

CIE-Ispa

No âmbito de uma investigação sobre resiliência e motivação para a profissão docente, solicito a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário.

O preenchimento do mesmo demorará aproximadamente **5 minutos** e toda a informação fornecida será anónima e confidencial.

Se desejar obter mais informações acerca da investigação, e receber os resultados após a conclusão da mesma, poderá contactar um dos membros da equipa de investigação (Diogo Araújo) através do endereço de e-mail:

dio.araujo6881@gmail.com

Page Break

Dados Pessoais



Idade Idade:

Género Género:

- Feminino (1)
- Masculino (2)
- Outro (3)

Page Break

Dados Profissionais

TSD Tempo de serviço docente (anos):

Anos Ano(s) de escolaridade que leciona:

Ciclos Ciclo(s) de escolaridade que leciona:



Grupo Grupo de recrutamento:

Page Break

Formação Hoje, se fosse completamente livre de escolher a sua profissão...

- Continuava a ser professor(a) (1)
- Mudava de profissão (2)

End of Block: Intro&Dados

Start of Block: Motivação Docente

IntMot
MOT



FIT1 Decidi ser professor porque... ESCOLHA o número que melhor descreve o quanto cada frase caracteriza o que pensa sobre as afirmações abaixo. Por favor, use a seguinte escala para responder:

	1. Nada Importante (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7. Extremamente Importante (7)
1. A carreira de professor é adequada às minhas competências. (Q56_4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Gosto de ensinar. (Q56_5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Eu não tinha a certeza sobre que tipo de carreira deveria seguir. (Q56_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. O ensino é uma profissão segura. (Q56_7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. O tempo de aulas é compatível com as responsabilidades familiares. (Q56_8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page Break



FIT2 Decidi ser professor porque... ESCOLHA o número que melhor descreve o quanto cada frase caracteriza o que pensa sobre as afirmações abaixo. Por favor, use a seguinte escala para responder:

	1. Nada Importante (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7. Extremamente Importante (7)
6. Flexibilidade do trabalho (viagens, tempo parcial, compromissos familiares). (Q56_9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O ensino permite-me influenciar as gerações seguintes. (Q56_10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. O ensino permite-me combater as desigualdades sociais. (Q56_11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os professores dão um contributo social muito importante. (Q56_12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Queria um emprego que envolva o trabalho com crianças / adolescentes. (Q56_13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page Break



FIT3 Decidi ser professor porque... ESCOLHA o número que melhor descreve o quanto cada frase caracteriza o que pensa sobre as afirmações abaixo. Por favor, use a seguinte escala para responder:

	1. Nada Importante (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7. Extremamente Importante (7)
11. Tive professores que foram bons modelos. (Q56_14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Outras pessoas julgam que deveria ser professor(a). (Q56_15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. As matérias que ensino interessam-me muito. (Q56_16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Queria um emprego em que possa ser autónomo(a). (Q56_17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page Break

Start of Block: ResiliênciaMultidimensional

X→

RES1 As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete **a sua concordância** relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
1. Consigo ser flexível quando as situações se alteram na escola. (RES1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Consigo adaptar-me facilmente a novas situações na escola. (RES2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sou organizado(a) no meu trabalho escolar. (RES3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Reflito sobre a minha atividade docente para planear o futuro. (RES_4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Quando alguma coisa corre mal na escola não a encaro como uma crítica pessoal. (RES_5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



RES2 As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete a sua concordância relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
6. Depois de refletir sobre a atividade docente, consigo sempre identificar um aspeto positivo dos desafios escolares. (RES_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Quando me sinto triste ou zangado(a) na escola consigo controlar-me e ficar calmo(a). (RES_7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Consigo conjugar o meu trabalho de professor com as outras dimensões da minha vida. (RES_8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Na escola, habitualmente sou otimista. (RES_9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



RES3 As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete a sua concordância relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
10. Na escola foco-me mais na construção dos meus pontos fortes do que nas minhas limitações. (RES_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Quando cometo erros na escola vejo-os como oportunidades de aprendizagem. (RES_7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. No meu trabalho de professor(a) estabeleço objetivos e esforço-me para os alcançar. (RES_8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tenho expectativas realistas sobre mim como professor(a). (RES_9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page Break



RES4 As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete a sua concordância relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
14. Acredito que se decidir fazer alguma coisa na escola consigo ser bem-sucedido. (RES_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Tenho facilidade em manter a minha motivação e entusiasmo quando as coisas na escola se tornam desafiantes. (RES_7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Gosto de aprender quando estou no trabalho. (RES_8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Gosto de desafios no meu trabalho. (RES_9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



RES5 As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete a sua concordância relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
18. Sou persistente no meu trabalho. (RES_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Acredito que tenho controlo sobre o meu trabalho. (RES_7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. É importante para mim esforçar-me para fazer bem o meu trabalho. (RES_8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Quando tenho dúvidas sobre alguma coisa procuro a ajuda dos meus colegas. (RES_9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page Break



RES6 As seguintes afirmações expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor reflete a sua concordância relativamente à situação descrita na afirmação.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Não concordo nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
22. Tenho facilidade em construir relações em novos ambientes escolares. (RES_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Enquanto professor(a), sou bom comunicador. (RES_7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. No trabalho consigo olhar para uma situação de diferentes maneiras de forma a encontrar uma solução. (RES_8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. No trabalho consigo olhar para as situações a partir da perspectiva das outras pessoas. (RES_9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Quando estou no trabalho geralmente consigo resolver conflitos com os outros. (RES6_10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo D – Análise Fatorial Exploratória

Análise Componentes Principais FIT – Choice Scale

Pesos das Componentes

	Componente			Singularidade
	1	2	3	
FIT1		0.381	0.679	0.417
FIT2			0.807	0.315
FIT3		0.348	-0.558	0.532
FIT4		0.811		0.363
FIT5		0.830		0.353
FIT6		0.723		0.412
FIT7	0.792			0.403
FIT8	0.857			0.360
FIT9	0.790			0.259
FIT10	0.658			0.471
FIT11	0.604			0.644
FIT12	0.315	0.407	-0.362	0.604
FIT13	0.359		0.400	0.567
FIT14		0.603		0.613

Nota. Foi utilizada a rotação 'promax'

Anexo E – Teste *Shapiro-Wilk* (Teste à normalidade)

Verificação de Pressupostos

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Média da Motivação	0.974	0.002
Média da Resiliência	0.947	< .001
Abandono	0.717	< .001

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade