

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Psicologia da Educação
Dissertação

A Importância dos Valores Pessoais no Funcionamento Motivacional e no Bem- Estar dos Professores

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel Pacheco Gamboa

Carla Patrícia Pereira Lousada dos Reis Cordeiro

Faro
2016

Mestrado em Psicologia da Educação

Dissertação

A Importância dos Valores Pessoais no Funcionamento Motivacional e no Bem- Estar dos Professores

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel Pacheco Gamboa

Carla Patrícia Pereira Lousada dos Reis Cordeiro

Faro

2016

Declaração de autoria

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Carla Patrícia Pereira Lousada dos Reis Cordeiro

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Vítor Gamboa pela sua disponibilidade e interesse, pela abertura com que acolheu as minhas ideias, pela benevolência, pela contenção da minha ansiedade, pelo reforço positivo que me deu sempre, e que foi para mim determinante em momentos cruciais do desenvolvimento deste trabalho e, acima de tudo, pelo rigor e pormenor com que me acompanhou neste projeto, transmitindo-me segurança e obrigando-me a superar-me.

Ao Professor Doutor Luís Sérgio Vieira pelo apoio de retaguarda, pelos instrumentos de medida que me facultou e pela disponibilidade que demonstrou sempre para me ajudar no que fosse necessário.

Em seguida gostaria de agradecer a todos os diretores e diretoras de escolas e agrupamentos que gentilmente acederam ao meu pedido de colaboração, fazendo chegar aos professores o protocolo de recolha de informação, imprescindível à realização deste estudo.

O meu agradecimento sentido também a todos os professores e professoras que altruisticamente se disponibilizaram a participar neste trabalho, despendendo do seu tempo pessoal e partilhando comigo um pouco de si, sem os quais nada disto faria sentido.

Por último, um agradecimento especial à minha família e amigos, pelo apoio e incentivo constantes, por acreditarem mais em mim do que eu própria e por me ensinarem tanto.

Título: A importância dos valores pessoais no funcionamento motivacional e no bem-estar dos professores.

Resumo

Neste estudo foi analisada a relação entre os valores pessoais e o comportamento motivacional dos professores no desempenho de tarefas específicas da atividade docente, e os efeitos destas variáveis nos níveis de bem-estar, à luz da Teoria da Autodeterminação (SDT) e da Teoria dos Valores Humanos de Schwartz. Participaram 345 professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Portugal.

Os resultados obtidos parecem estar de acordo com os pressupostos da SDT de que os valores intrínsecos facilitam o funcionamento motivacional mais autodeterminado e os valores extrínsecos promovem os tipos menos autorregulados de motivação. Também se verificam as relações de oposição e concordância entre as dimensões de valores do modelo circular de Schwartz. Os resultados sugerem ainda que os valores pessoais e o funcionamento motivacional produzem efeitos independentes no bem-estar individual.

Palavras-chave: valores pessoais; funcionamento motivacional; bem-estar; professores.

Title: The importance of personal values in motivational functioning and well-being of teachers.

Abstract

This study aimed to investigate the relation between personal values and the motivational behavior of teachers in the performance of specific tasks of teaching activity, and the effects of these variables in well-being, in light of the Self-Determination Theory (SDT) and the Theory of Basic Human Values. The sample consisted of 345 teachers in basic and secondary education of Portugal.

The findings support the SDT assumptions that intrinsic values facilitate more self-determined motivational functioning and extrinsic values promote less self-regulated types of motivation. Also met the opposition and agreement relations between the dimensions of values in Schwartz's circular model. The results suggest that personal values and motivational functioning produce independent effects on individual well-being.

Keywords: personal values; motivational regulation; well-being; teachers.

Índice

	Pág.
INTRODUÇÃO	7
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Os valores enquanto guias da ação individual	10
2. O funcionamento motivacional à luz da Teoria da Autodeterminação.....	12
3. O bem-estar e a satisfação na vida	14
4. Valores, motivação e bem-estar, que relação?	16
5. Valores, motivação e bem-estar nos professores	18
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	
6. Enquadramento ao estudo empírico	19
7. Objetivos e hipóteses	19
8. Participantes	20
9. Medidas	22
9.1. Questionário de Dados Sociodemográficos	22
9.2. Escala de Valores Humanos	22
9.3. Escala de Motivação para Tarefas de Trabalho para Professores	23
9.4. Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)	24
9.5. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	24
10. Procedimentos	25
11. Apresentação de resultados	25
12. Discussão de resultados	36
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	43
LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA	44
Referências bibliográficas	45
Anexos	53

INTRODUÇÃO

A presente investigação, que se enquadra no âmbito da Psicologia da Educação, pretende contribuir para uma melhor compreensão acerca da influência dos valores pessoais no funcionamento motivacional dos professores, no que diz respeito às diferentes tarefas de trabalho, e dos seus efeitos no bem-estar e satisfação com a vida.

Vários estudos apontam para o facto de os professores apresentarem níveis mais baixos de motivação do trabalho, os quais são acompanhados por elevados níveis de *stress* e baixos níveis de bem-estar, quando comparados com outros grupos profissionais (e.g., Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Jesus, Abreu, Santos, & Pereira, 1992; Jesus & Lens, 2005; Bizarro & Braga, 2005; Gomes, Silva, Mourisco, Mota, & Montenegro, 2006; Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Timm, Mosquera, & Stobäus, 2010; Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera, & Stobäus, 2011).

A investigação neste domínio tem vindo a demonstrar que quando os professores estão intrinsecamente motivados na sua profissão, e quando se propõem a desenvolver as tarefas profissionais pelo seu valor inerente, tendem a apresentar um funcionamento motivacional mais autodeterminado, com efeitos positivos na concretização de objetivos, no envolvimento profissional e no seu bem-estar (Ryan & Deci, 2000a, 2006; Gagné & Deci, 2005; Jesus & Lens, 2005; Vansteenkiste, Neyrinck, Niemiec, Soenens, Witte, & Broeck, 2007; Gorozidis & Papaionnou, 2014). Por outro lado, quando as tarefas são desenvolvidas por razões controladas externamente, o funcionamento motivacional é menos autodeterminado, podendo traduzir-se num menor envolvimento nas tarefas e num menor empenhamento na sua concretização. Assim, a importância atribuída à tarefa, pelo seu grau de concordância com os valores intrínsecos do indivíduo, pode regular a qualidade do comportamento motivacional empregue na sua concretização, e o grau de satisfação com ela obtida (e.g., Sheldon & Houser-Marko, 2001; Perlman, 2013; Vansteenkiste, Neyrinck, Niemiec, Soenens, Witte, & Broeck, 2007; Gagné & Deci, 2005; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a; Sheldon & Elliot, 1999).

Parece suficientemente suportado pela literatura que os sistemas de valores são estruturas cognitivas, organizadoras e estáveis, que caracterizam cada indivíduo e que este utiliza para atribuir significado à realidade, conferindo-lhe coerência na seleção de objetivos e de metas significativas a atingir nos vários contextos da vida (Feather & Newton, 1982; Sheldon & Elliot, 1999; Sagiv & Schwartz, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Brown & Kelly, 1996).

Apesar dos efeitos positivos que a investigação parece aportar ao desempenho profissional dos professores por razões intrínsecas, concordantes com o *self* (e.g., Li, Wang, You, & Gao, 2015; Thomson & Palermo, 2014), tanto quanto nos foi possível concluir pela revisão da literatura que realizámos, não se encontram estudos que procurem identificar as relações entre estas e os seus sistemas de valores pessoais. Por conseguinte, se os valores atribuem coerência às escolhas de metas valorizadas pelos indivíduos (Jesus & Lens, 2005; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Rheinberg, Vollmeyer, & Rollett, 2000) parece-nos que seria da maior relevância analisar esta relação, de modo a podermos prever os seus efeitos no funcionamento motivacional e no bem-estar dos professores.

O nosso estudo pretendeu, num primeiro momento, apurar quais os valores pessoais mais salientes e qual o tipo de funcionamento motivacional que os professores apresentavam na realização de tarefas profissionais específicas, centrais ao trabalho docente. Num segundo momento, procurámos analisar as relações entre estas duas variáveis, no sentido de esclarecer que tipo de valores pessoais encontram expressão nas tarefas docentes e se estes têm correspondência num tipo de funcionamento motivacional mais ou menos autodeterminado, em função do valor intrínseco ou extrínseco atribuído à tarefa. Por fim, quisemos ainda perceber quais os efeitos destas variáveis na variância dos níveis de bem-estar e satisfação com a vida dos professores.

No que respeita à investigação dos valores pessoais este estudo suporta-se na Teoria dos Valores Humanos de Schwartz (1992) que nos permite interpretar o carácter intrínseco ou extrínseco dos valores mais salientes encontrados nos professores participantes. Os valores individuais patentes no contexto profissional podem ser interpretados, segundo Ross, Schwartz e Surkiss (1999), como expressão dos valores pessoais, sendo possível utilizar o mesmo racional de análise para gerar hipóteses acerca da sua influência no comportamento motivacional ou noutras variáveis como o bem-estar.

No estudo do funcionamento motivacional recorremos à Teoria da Autodeterminação (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002), enquanto teoria abrangente e integradora dos fenómenos motivacionais, na medida em que se debruça sobre o carácter universal dos fenómenos psicológicos da motivação com aplicação em diferentes campos da vida pessoal e profissional, entre eles a educação (e.g., Jesus & Lens, 2005; Sheldon & Krieger, 2007; Fernet, Guay, & Senécal, 2004). A SDT qualifica o comportamento motivacional num *continuum* de autodeterminação, dependendo a sua regulação do grau de internalização no *self* do valor atribuído ao objetivo a atingir, com efeitos diferentes no bem-estar (Deci & Ryan, 2000, 2008a; Ryan & Deci, 2000a; 2002).

Na avaliação dos efeitos dos valores e do funcionamento motivacional no bem-estar dos professores, tivemos em consideração ambos os construtos de bem-estar psicológico e satisfação com a vida. O primeiro permite-nos discriminar os níveis de bem-estar em dimensões específicas, mais internas e autónomas ou mais dependentes da relação com os outros e com o meio (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), o segundo permite-nos fazer uma leitura mais abrangente do bem-estar individual, traduzida numa medida global de satisfação na vida (Diener & Lucas, 2000; Diener, 2009).

Apesar de se tratar de referenciais teóricos distintos os modelos de suporte a esta investigação têm em comum, à semelhança de outros modelos encontrados na literatura (e.g., Feather, 1991; Sheldon & Elliot, 1999), uma conceção de valores como forças motivacionais do comportamento individual, em resposta aos desafios impostos pelo ambiente e como meio de satisfação de necessidades básicas do ser humano, essenciais para o seu desenvolvimento e bem-estar (Kasser & Ryan, 1993; Ehrlich, 2012; Feather, 1991; Deci & Ryan, 2000, 2008a; Ryan & Deci, 2000a, 2002).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Os valores enquanto guias da ação individual

Gordon Allport terá sido, segundo alguns autores (e.g., Rohan, 2000), o primeiro a enfatizar a importância da influência dos valores na conduta individual, considerando-os responsáveis pela mobilização total das pessoas no sentido da sua concretização. Para os autores cognitivistas os valores configuram um *esquema cognitivo* que organiza e processa a informação de experiências passadas e a põe ao serviço da análise de novas situações permitindo ao indivíduo tomar decisões relevantes e coerentes na narrativa da sua vida, garantindo um sentimento unificador do *self* (Feather & Newton, 1982, Bruner, 1986; McAdams, 1999; Robbins & Kliever, 2000; Mischel & Shoda, 1995).

Os valores são aquilo que as pessoas consideram importante na vida e que motivam a sua ação no sentido de atingirem determinados estados, objetivos ou metas desejadas (Feather & Newton, 1982; Sagiv & Schwartz, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Sheldon & Elliot, 1999; Ehrlich, 2012). Guiam a seleção e avaliação do comportamento individual impelindo cada pessoa a agir em função das possíveis consequências nos seus valores mais importantes, ainda que o impacto destes nas decisões individuais seja maioritariamente inconsciente (Schwartz, 2006).

Schwartz propõe uma das teorias mais consistentes sobre os valores sugerindo um sistema de 10 tipos: **Poder** (prestígio e estatuto social, controlo ou domínio sobre pessoas e recursos, autoridade, riqueza); **Realização** (sucesso pessoal pela demonstração de competência dentro dos parâmetros sociais, ambição, ascendente sobre outros); **Hedonismo** (prazer e gratificação pessoal); **Estimulação** (vida excitante, variada, desafiante); **Autodeterminação** (independência de pensamento e de ação, criatividade, liberdade, escolha de objetivos); **Universalismo** (compreensão, abertura de pensamento, sabedoria, justiça social, valorização e proteção dos outros, do ambiente e da paz); **Benevolência** (Preocupação e preservação do bem-estar da família e pessoas próximas, responsabilidade, lealdade, honestidade, indulgência); **Tradição** (respeito, aceitação e compromisso com as ideias e costumes tradicionais da cultura ou religião, moderação, humildade); **Conformidade** (restrição nos atos, opiniões ou impulsos passíveis de magoar os outros ou violar normas sociais, educação, polidez, autodisciplina); e **Segurança** (segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações sociais e de si próprio, segurança nacional, segurança familiar, ordem social) (Sagiv & Schwartz, 2000).

Este sistema de valores está organizado num esquema circular de relações de conflito e concordância, num *continuum* motivacional dinâmico. Os valores básicos do esquema distribuem-se por quatro dimensões de valores de ordem superior (ou valores de 2ª ordem): *Abertura à mudança*; *Autotranscendência*; *Conservação*; e *Autopromoção* (ver Figura 1).

A estrutura reflete o tipo de conflitos que as pessoas experimentam quando tomam

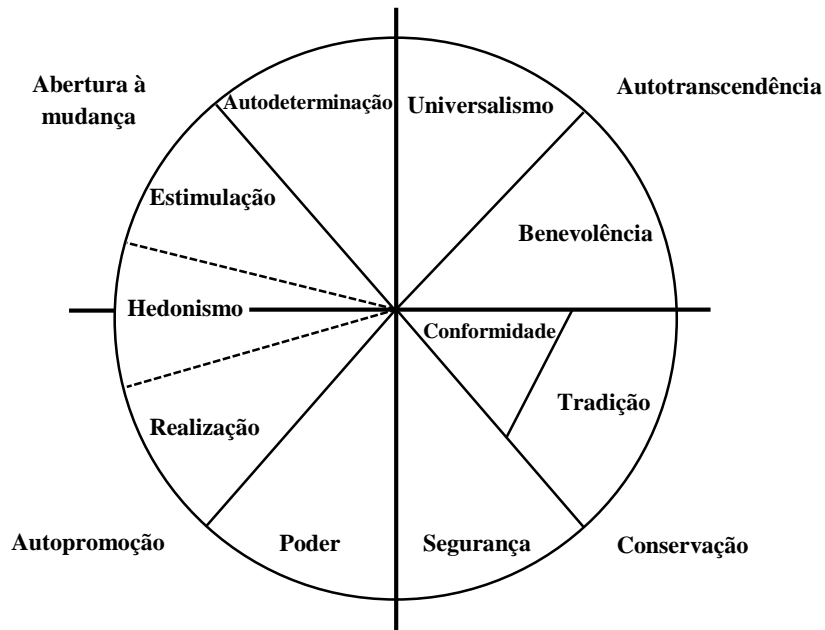


Figura 1 – Modelo teórico das relações entre os 10 tipos de valores motivacionais (adaptado de Sagiv & Schwartz, 2000)

decisões que implicam valores. As ações orientadas para um determinado valor têm consequências psicológicas, práticas e sociais que podem ser congruentes ou colidir com a realização de outros valores. O modelo representa graficamente os tipos de relações de conflito e conformidade entre os valores postulados pela teoria. A proximidade ou distância entre os valores representados no esquema indica o nível de concordância ou oposição da motivação que lhes é subjacente. Analisando a figura podemos verificar que os quadrantes *Autopromoção* e *Autotranscendência* se contrapõem: os valores de Poder e Realização são opostos aos valores de Universalismo e Benevolência. Os primeiros concernem a satisfação de interesses pessoais, enquanto os segundos se dirigem à preocupação com o bem-estar e os interesses dos outros. Os quadrantes *Abertura à mudança* e *Conservação* também se encontram em confronto: os valores de Autodeterminação e Estimulação são opostos aos valores de Segurança, Tradição e

Conformidade. Os primeiros assentam na independência e inovação de pensamentos e ações, enquanto os últimos se baseiam na limitação da individualidade e na resistência à mudança. O Hedonismo partilha motivações comuns aos valores de Estimulação e de Realização.

Apesar das pessoas poderem diferir no que respeita à sua priorização de valores, a estrutura do sistema de valores humanos é universal. Isto é, as pessoas variam apenas na importância relativa que atribuem a determinado valor dentro de uma tipologia universal (Schwartz, 1992, 2006). No entanto, o comportamento é determinado não apenas pela primazia dada a um determinado valor, mas sim pelo balanço final das consequências do comportamento envolvendo valores reversos. A força motivacional que um valor exerce sobre um comportamento diminui de intensidade à medida que percorremos o círculo no sentido do seu afastamento. O modelo circular ajuda-nos a compreender e a prever as relações entre comportamentos e valores nos indivíduos em função da prioridade relativa que as pessoas atribuem a valores específicos (Schwartz, 1992, 2006).

2. O funcionamento motivacional à luz da Teoria da Autodeterminação

A SDT (Ryan & Deci, 2000b, 2002) classifica os tipos motivacionais segundo a *qualidade dos processos motivacionais* que regulam a ação dos sujeitos, e caracteriza os seus efeitos num *continuum* de autodeterminação do comportamento (ver Figura 2). A SDT distingue a **amotivação** da **motivação** na medida em que a amotivação representa a ausência de vontade para agir, passividade, e a motivação implica uma intencionalidade. Dentro da motivação, a SDT distingue ainda entre **motivação autónoma** e **motivação controlada**. Na primeira existe um sentimento de escolha, de interesse pessoal e vontade individual em desenvolver a atividade, enquanto na segunda está presente um sentimento de dever, de pressão para a ação (Ryan & Deci, 2000b, 2002, 2006; Gagné & Deci, 2005), que tanto pode ser externo como autoimposto.

A motivação autónoma inclui a *motivação intrínseca* e a *motivação extrínseca identificada* ou *integrada*. Assim, estar autonomamente motivado significa que a ação do sujeito é ou motivada por um interesse pessoal, interno (regulação intrínseca) ou porque o valor da atividade é percebido como pessoalmente relevante, correspondente às suas necessidades ou objetivos pessoais (regulação identificada ou integrada da motivação extrínseca) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002).

exemplo, e estão mais associadas à frustração das necessidades básicas, e a um funcionamento motivacional com regulação controlada (Kasser & Ryan, 1993, 1996; King & Napa, 1998).

Em última análise, é na procura de satisfação das necessidades essenciais ao desenvolvimento do ser humano que residem as fontes do comportamento motivacional e da qualidade da sua regulação, com implicações muito diferentes quer na performance do comportamento quer na satisfação psicológica (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a; Baard, Deci, & Ryan, 2004).

3. O Bem-Estar e a Satisfação na vida

O estudo dos objetivos e metas pessoais (e.g., Burnstein, 1993; Emmons, 1991) e aspirações na vida (e.g., Kasser & Ryan, 1993, 1996) assenta nos paradigmas humanistas que sugerem que as escolhas que fazemos na vida acerca do que é importante e do que queremos alcançar, determinam o nosso nível de bem-estar (Chan & Joseph, 2000; Ehrlich, 2012; Brown & Kelly, 1996; Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005).

O estudo sobre o bem-estar humano tem observado um incremento significativo nas últimas duas décadas, principalmente pela emergência da psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). No entanto, esta é uma preocupação que remonta ao período da Grécia Antiga, em que filósofos como Aristóteles ou Platão teorizavam já sobre a experiência humana de prazer e felicidade.

Segundo Ryan e Deci (2001) existem duas perspetivas científicas principais acerca do construto de bem-estar aplicado ao campo psicológico: uma que incide sobre as noções de prazer e felicidade (herdada da perspetiva filosófica do hedonismo) – o Bem-Estar Subjetivo (BES); e outra que consiste no pleno funcionamento das potencialidades do ser humano (perspetiva filosófica do eudaimonismo) – o Bem-Estar Psicológico (BEP).

O conceito de BES tem como principal impulsionador Ed Diener e compreende uma dimensão afetiva e uma dimensão cognitiva. É um construto que requer autoavaliação, e que possui uma componente emocional e subjetiva, uma vez que o indivíduo faz uma avaliação dos seus próprios afetos, positivos ou negativos, ligados às suas vivências, em função das suas próprias expectativas, valores, emoções e experiências prévias (Diener & Lucas, 2000). A medida de satisfação com a vida resulta da dimensão cognitiva da avaliação que o indivíduo faz da sua vida na globalidade. É um julgamento

cognitivo, racional, acerca da satisfação com a vida que o indivíduo experiencia (Diener, 2009).

Carol Ryff (1989), considerando redutora a avaliação do bem-estar sustentada num balanço entre afetos positivos e negativos, propõe o modelo de BEP (ver Tabela 1), constituindo-se este como uma via abrangente e integradora da definição e avaliação do construto, na medida em que o considera como o produto de diferentes processos cognitivos, afetivos e emocionais.

Autoaceitação: Definido como o aspeto central da saúde mental, trata-se de uma característica que revela elevado nível de autoconhecimento, ótimo funcionamento e maturidade. Atitudes positivas sobre si mesmo emergem como uma das principais características do funcionamento psicológico positivo.

Relacionamento positivo com outras pessoas: Descrito como fortes sentimentos de empatia e afeição por todos os seres humanos, capacidade de amar fortemente, manter amizade e identificação com o outro.

Autonomia: São seus indicadores o locus interno de regulação do comportamento e o uso de padrões internos de autoavaliação, resistência à aculturação e independência acerca de aprovações externas.

Domínio do ambiente: Capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características psíquicas, de participação acentuada no seu meio e manipulação e controle de ambientes complexos.

Propósito de vida: Manutenção de objetivos, intenções e de rumo perante a vida, mantendo o sentimento de que a vida tem um significado.

Crescimento pessoal: Necessidade de constante crescimento e aprimoramento pessoais, abertura a novas experiências, vencendo desafios que se apresentem em diferentes fases da vida.

Tabela 1. - O modelo de Bem-Estar Psicológico (BEP) de Ryff (1989) e Ryff e Keyes (1995), in Siqueira & Padovam (2008).

O modelo abrange dimensões amplas da experiência psicológica subjetiva do sujeito, a saber: a relação consigo próprio e com a sua vida, no presente e no passado; a relação com o meio intersubjetivo e social; e a sua capacidade de orientação na vida em função de objetivos intrinsecamente significativos (Novo, 2005).

O BEP pretende ser uma proposta integradora “*sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano, dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida*” (Siqueira & Padovam, 2008, pp. 205).

No presente estudo, na medida em que pretendemos investigar a influência dos valores no comportamento motivacional dos professores, bem como os impactos destas variáveis no bem-estar, adotamos dois instrumentos de medida: as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP; Ferreira & Simões, 1996), para avaliar o BEP, e a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS - Satisfaction With Life Scale; Simões, 1992), para avaliar o BES. Consideramos que os construtos de BEP e BES são complementares e não antagônicos pelo que ambos foram tidos em conta pelo contributo que aportam à compreensão do bem-estar individual. A avaliação do BEP permite-nos aceder a informação mais discriminada sobre as perceções individuais acerca de diferentes fontes de bem-estar, favorecendo a análise da relação destas com a expressão dos valores mais salientes e com a satisfação das necessidades psicológicas básicas (para a SDT), ou nos termos de Schwartz, das necessidades de desenvolvimento ou de compensação de insuficiências primárias.

4. Valores, Motivação e Bem-Estar, que relação?

Muitos poderão ser os fatores que determinam a variação dos níveis de bem-estar entre indivíduos. Os autores que se têm dedicado ao estudo desta temática referem não só as variáveis sociodemográficas (e.g., educação, idade, casamento, parentalidade) mas também o papel das experiências de vida e as interpretações que decorrem dessas mesmas experiências (e.g., Ryff, 1995; Ryff & Keys, 1995; Keys, Shmotkin, & Ryff, 2002; Emmons, 1991; Diener & Lucas, 2000; Diener, 2009).

A revisão da literatura permitiu-nos verificar que as metas e objetivos intrinsecamente valorizados têm evidenciado importantes correlações com os níveis de bem-estar dos indivíduos (e.g., Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Brown & Kelly, 1996; Feather & Newton, 1982; Kasser & Ryan, 1993, 1996).

No caso da Teoria dos Valores Humanos de Schwartz, os valores representam respostas a três necessidades universais com que todos os seres humanos se confrontam: necessidades dos indivíduos enquanto organismos biológicos, a necessidade de interagir socialmente de forma coordenada e necessidades relativas à sobrevivência e bem-estar dos grupos sociais (Ross, Schwartz, & Surkiss, 1999). Bilsky e Schwartz (1994)

classificaram os dez tipos de valores pela sua relação com necessidades de desenvolvimento dos indivíduos e com a satisfação de necessidades por compensação de insuficiências primárias (saúde, segurança). A Autodeterminação, Universalismo, Benevolência, Realização e Estimulação são valores que representam as necessidades de desenvolvimento e a sua realização é preditora de níveis positivos de bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000). Os valores de Conformidade, Segurança e Poder são classificados como associados à compensação de insuficiências primárias, sendo mais comuns em indivíduos que se sentem inseguros, com baixo controlo nas suas vidas e nas suas relações com os outros e, portanto, mais propensos a níveis negativos de bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000).

Na SDT a satisfação intrínseca das necessidades psicológicas básicas de Autonomia, Competência e Vinculação, fonte de bem-estar individual, corresponde, em grande medida, aos valores de Schwartz de Autodeterminação, Universalismo, Benevolência, Realização e Estimulação. Por outro lado, a procura de concretização de objetivos extrínsecos (por ex. dinheiro, fama, domínio sobre os outros), que na SDT produz apenas satisfação indireta das necessidades básicas, ou mesmo a frustração das mesmas (Kasser & Ryan, 1993, 1996; Ryan & Deci, 2000a; Deci & Ryan, 2000), corresponde, na teoria de Schwartz, aos valores mais dependentes de circunstâncias externas: Poder, Conformidade e Segurança (Sagiv & Schwartz, 2000).

A SDT defende ainda que as formas mais autónomas de motivação apenas são mobilizadas por atividades ou objetivos de vida concordantes com valores que estão totalmente integrados no *self* e que concorrem para a satisfação das necessidades psicológicas básicas, e que só assim se podem esperar os efeitos mais positivos no bem-estar¹. Assim, para os autores, a satisfação das necessidades, o funcionamento motivacional e o bem-estar estão dependentes do grau de cristalização dos valores pessoais (Deci & Ryan, 2000; Kasser & Ryan, 1993) e da internalização do valor da própria atividade ou do objetivo a atingir (Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996; Kasser, & Ryan, 1996; Vansteenkiste et al., 2007; Milyavskaya, Nadolny, & Koestner, 2014).

¹ Oishi, Diener, Suh, & Lucas (1999), no estudo “*Os valores como moderadores do bem-estar subjetivo*”, não encontram diferenças significativas na satisfação dos participantes em função da satisfação de necessidades universais, e portanto, contestam esta premissa. As conclusões do estudo sugerem que as pessoas retiram maior ou menor satisfação de atividades diferentes, moderada pela concordância destas com os seus valores mais salientes. Foram ainda corroboradas as relações de concordância e oposição entre os valores de segunda ordem da teoria dos valores Schwartz. Segundo os autores estes resultados apontam a “(...) existência de mais do que um caminho para os níveis elevados de bem-estar” (p. 178).

5. Valores, motivação e bem-estar nos professores

A motivação da classe docente é uma preocupação central para os decisores políticos e para os gestores da área educacional pela importância que pode ter na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na motivação e sucesso escolar dos alunos (Kyriacou, 2007; Jesus & Lens, 2005; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Perlman, 2013; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

Os estudos empíricos encontrados na literatura sugerem que os professores podem optar pela carreira docente por razões intrínsecas ou extrínsecas (e.g., Jesus, 1996; Richardson & Watt, 2006; Spittle, Jackson & Casey, 2009; Thomson & Palermo, 2014). Os motivos intrínsecos estão associados a um sentimento de verdadeira vocação (ou “chamamento”) para a profissão (Borges, 1996) e prendem-se com a vontade de trabalhar com jovens, com o prazer de ensinar, de ajudar os alunos a obter sucesso académico ou de contribuir socialmente (Watt & Richardson, 2007, 2008; Thomson & Palermo, 2014; Li, Shi, Wang, Zhang, & Hui, 2012). Enquanto os motivos extrínsecos, por sua vez, prendem-se com a satisfação relativa a recompensas externas, como por exemplo, as férias prolongadas, um horário de trabalho mais flexível ou a aprovação social, ou ainda com uma oportunidade académica mais acessível, uma segunda escolha (Borges, 1996). Quando a escolha vocacional assenta em razões intrínsecas parece estar mais associada ao envolvimento na carreira (e.g., Mills, 2011; Jesus & Lens, 1995; Li, Wang, You, & Gao, 2015), maiores índices de motivação, resiliência e realização do professor (e.g., Jesus, 1996; Fernet, Guay & Senécal, 2004; Roth et al., 2007), menores índices de *burnout* (e.g., Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002) e à vontade de permanência na carreira (e.g., Jesus, 1996; Thomson & Palermo, 2014).

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

6. Enquadramento ao estudo empírico

A presente investigação teve por base a seguinte questão inicial: “*Que influência podem ter os valores individuais no funcionamento motivacional dos professores em atividades centrais à sua profissão, e que efeito têm no seu bem-estar?*”

A questão inicial orientou a procura dos referenciais teóricos e de trabalhos empíricos adequados ao estudo da problemática em causa, tendo permitido o desenho conceptual da investigação, dando conta das diferentes variáveis a incluir bem como das relações que se observam entre as mesmas, com o intuito de ajudar a clarificar os mecanismos subjacentes ao funcionamento motivacional e os seus efeitos na classe docente (Figura 3).

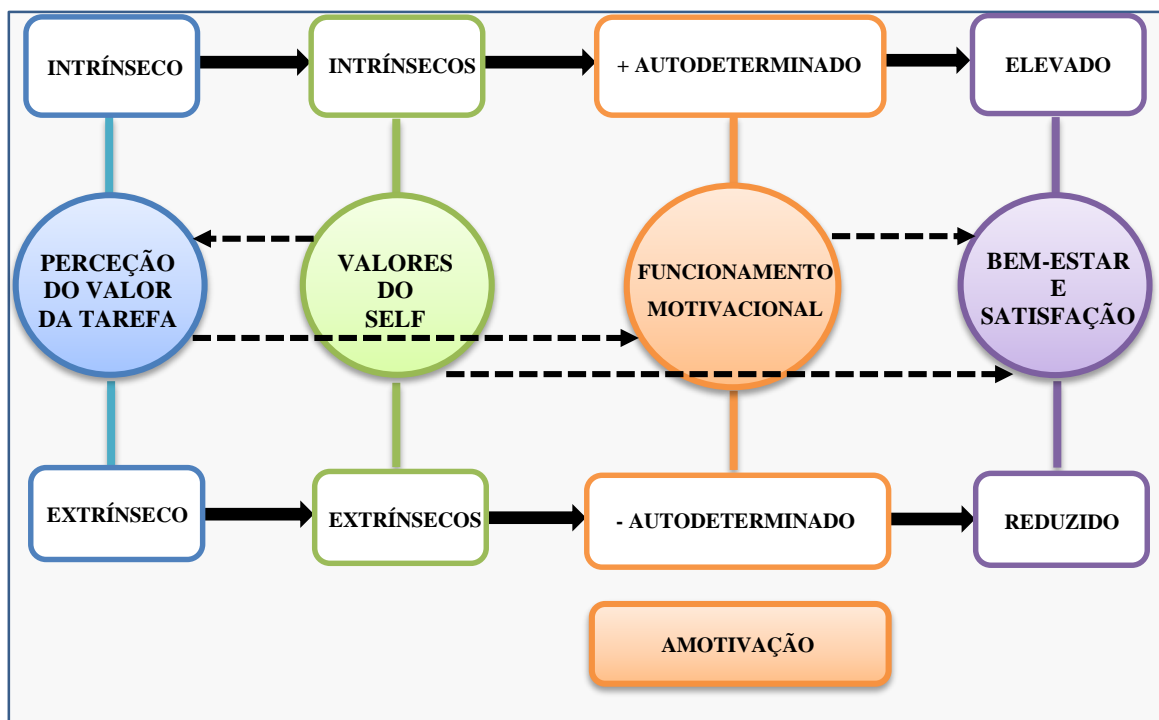


Figura 3 – Desenho conceptual do estudo.

7. Objetivos e hipóteses

Considerando os modelos teóricos e a questão levantada inicialmente foi possível determinar os seguintes **objetivos** a atingir com este estudo: 1. caracterizar os participantes nas variáveis sociodemográficas, tais como a idade, o sexo, o tipo de cursos que lecionam, o tipo de vínculo laboral, a(s) disciplina(s) lecionadas, etc.; 2. identificar

as dimensões de valores mais salientes nos participantes; 3. qualificar o funcionamento motivacional dos professores, em tarefas de trabalho específicas, dentro do *continuum* motivacional da SDT; 4. analisar as relações entre a variável valores e o funcionamento motivacional dos professores em cada tarefa de trabalho; 5. analisar os efeitos dos valores e da motivação no bem-estar e na satisfação na vida dos professores.

Tendo por base o referencial teórico da investigação e os objetivos acima definidos, temos a expectativa que: H1) o sistema de valores pessoais dos professores influencia o funcionamento motivacional nas tarefas de trabalho; H2) o sistema de valores pessoais dos professores influencia os níveis de bem-estar e satisfação na vida; H3) o funcionamento motivacional dos professores produz efeitos no bem-estar e satisfação; H4) os valores intrínsecos são preditores dos tipos de funcionamento motivacional mais autodeterminado e de níveis mais elevados de bem-estar; H5) os valores extrínsecos são preditores dos tipos de funcionamento motivacional mais controlado e níveis mais baixos de bem-estar.

8. Participantes

A amostra é constituída por 345 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de Portugal Continental, dos quais 277 são mulheres (80,3%). A média de idade dos participantes é de 49 anos com idades que variam entre os 31 e os 65 anos de idade. A maior parte dos professores (82,9%) tem entre 40 e 59 anos. O grau académico dos professores distribui-se da seguinte forma: 6 (1,7%) professores com bacharelato; 225 (65,2%) professores com licenciatura; 32 (9,3%) professores com pós-graduação (após a licenciatura); 70 (20,3%) professores com grau de mestre e 12 (3,5%) professores detentores de doutoramento. Os participantes apresentam em média 25 anos de experiência profissional.

Para facilitar o tratamento de dados decidimos agrupar as disciplinas ou grupos disciplinares (código entre parêntesis) lecionados pelos participantes pela afinidade científica que apresentam, em 5 áreas científicas de docência, conforme classificação utilizada por Vieira (2007). O número de participantes por área científica de docência é: **Ciências Económicas e Sociais** (3º ciclo e ensino secundário: Economia e Contabilidade (430) e Geografia (420)) – **33 (9.6%)**; **Ciências Exatas e da Terra** (2º ciclo: Matemática e Ciências da Natureza (230), e 3º ciclo e ensino secundário: Biologia e Geologia (520), Física e Química (510), Matemática (500)) – **92 (26.7%)**; **Humanidades** (2º ciclo:

Português e Estudos Sociais/História (200), Português e Francês (210), Português e Inglês (220), e 3º ciclo e ensino secundário: Português (300), Francês (320), Inglês (330), Espanhol (350), História (400), Filosofia (410), Área de Integração e Ciências Sociais) – **133 (38.6%)**; **Artes e Motricidade** (2º ciclo: Educação Musical (250), Educação Física (260); 3º ciclo e ensino secundário: Artes Visuais (600), Música (610), Educação Física (620)) – **48 (13.9%)**; e **Tecnologias e Técnicas** (2º ciclo: Educação Visual e Tecnológica (240), e 3º ciclo e ensino secundário: Educação Tecnológica (530), Informática (550)) – **27 (7.8%)**. Para além destas considerámos ainda um novo grupo constituído apenas pela disciplina de **Educação Especial** (910) – **12 (3.5%)**, que por não se incluir em nenhuma das áreas científicas anteriores optámos por classificar de modo independente.

Não obstante encontrarmos professores que lecionam simultaneamente, no presente ano letivo, ao 2º ciclo e ao 3º ciclo ou ensino secundário, a atividade letiva dos participantes incide predominantemente nos níveis de 3º ciclo e ensino secundário (79,7%). Do mesmo modo encontrarmos professores que lecionam simultaneamente, no presente ano letivo, nos cursos gerais/científico-humanísticos e em cursos profissionalizantes (por ex.: cursos vocacionais, cursos profissionais). No entanto, a maior parte dos professores leciona predominantemente nos cursos gerais/científico-humanísticos (87,5%). No que respeita ao vínculo laboral verificamos que a maioria dos professores da amostra (84,4%) estão na situação de PQND (Professor do Quadro de Nomeação Definitiva)/Quadro de Escola/Efetivo. Os restantes vínculos profissionais estão representados em menor número: Quadro de Zona Pedagógica (7,5%) e Contratado/Prestação de serviços (8,1%). No questionário sociodemográfico inquirimos também acerca dos cargos ocupados pelos professores para além da atividade letiva, tais como: Diretor, Subdiretor ou Adjunto, Coordenador de departamento, Coordenador de grupo, Diretor de turma, Coordenador dos diretores de turma, Coordenador de curso, Diretor de curso, Mediador de EFA ou outros cargos de coordenação em outras estruturas pedagógicas. Das respostas recolhidas podemos constatar que uma percentagem importante de professores (71%) assume um ou mais cargos pedagógicos para além da docência. A maioria dos professores (94,8%) exerce a atividade docente num só estabelecimento de ensino.

Por último, quanto à qualificação pedagógica para a docência pudemos observar que 53,3% dos professores fizeram a sua formação pedagógica integrada na formação inicial; 43,8% realizaram a profissionalização em serviço; e uma percentagem menor (2,9%) obteve a sua qualificação pedagógica por outros meios (por ex.: formação

pedagógica de formadores, curso de qualificação em ciências da educação, pela Universidade Aberta, etc.).

9. Medidas

9.1. Questionário de Dados Sociodemográficos

O *Questionário de Dados Sociodemográficos* (Anexo 3) seguiu o modelo encontrado na Tese de Doutoramento de Vieira (2007) e serviu de base para a caracterização da amostra. É constituído por três grupos de itens de recolha de informação sobre os professores: dados pessoais (idade, sexo e habilitações académicas); dados profissionais (tempo de serviço, grupo disciplinar, níveis de ensino e tipologia de cursos que leciona, situação profissional, exercício de cargos pedagógicos ou de coordenação); e informação sobre o tipo de qualificação pedagógica.

9.2. Escala de Valores Humanos

A Escala de Valores Humanos (Anexo 4) é uma adaptação da versão reduzida do *Portrait Values Questionnaire (PVQ-21)* (Schwartz et.al., 2001) que tem sido utilizado no âmbito do *European Social Survey* (Davidov, Schmidt, & Schwartz, 2008; Schwartz, 2011; Vala, Torres, & Ramos, 2006) para medir os valores individuais das pessoas. Utilizamos ainda como referência o estudo feito por Granjo e Peixoto (2013), com aplicação da escala a uma amostra de 450 professores portugueses, que sugere a adequação da utilização deste instrumento nesta população. A escala é composta por 21 itens, com descrições de pessoas que apontam implicitamente para a importância atribuída a um determinado valor, sendo pedido ao participante que classifique, utilizando uma escala do tipo *Lickert*, em que medida se identifica com aquela pessoa. Por exemplo: “Um homem/uma mulher para quem é importante ser rico(a). Quer ter muito dinheiro e coisas caras.” As respostas vão de 1 (Não tem nada a ver comigo) até 6 (Exatamente como eu). A escala reflete os 10 tipos de valores motivacionais da teoria de Schwartz, avaliados por 2 itens cada (3 no caso do universalismo), organizados nas 4 dimensões de valores de ordem superior. A pontuação de cada valor é a média das respostas aos itens que o avaliam. As dimensões de valores de ordem superior são avaliadas pela média das pontuações obtidas nas respostas aos itens correspondentes aos valores que compõe cada dimensão. No estudo de Granjo e Peixoto (2013) a escala apresentou os seguintes valores

de Alfa de Cronbach nas quatro dimensões avaliadas: autotranscendência .80; conservação .73; autopromoção .73 e abertura à mudança .79. No presente estudo os valores de alfa encontrados, apesar de ligeiramente mais baixos, mantêm um nível aceitável para a avaliação dos valores de ordem superior: autotranscendência .73, conservação .70, autopromoção .72 e abertura à mudança .73.

9.3. Escala de Motivação para Tarefas de Trabalho para Professores

Os autores desta escala (Anexo 5) são Fernet, Senécal, Guay, Marsh e Dowson, que desenvolveram e validaram uma medida de motivação dos professores para tarefas de trabalho específicas (2008, adaptada para a população portuguesa por Gamboa, Cordeiro, & Paixão, em preparação). A escala é composta por 90 itens (15 itens X 6 tarefas). As respostas são dadas através de uma escala de 7 pontos entre 1 (Não corresponde de todo) e 7 (Corresponde completamente). A validação da escala utilizou uma amostra composta por um total de 609 professores, 291 do ensino básico e 318 do ensino secundário. A escala permite medir cinco constructos motivacionais (Motivação Intrínseca; Regulação Identificada; Regulação Introjetada; Regulação Externa; e Amotivação) em 6 tarefas específicas de trabalho (Preparação das Aulas; Atividade Letiva; Avaliação dos Alunos; Gestão da Sala de Aula; Tarefas Administrativas e Tarefas Complementares). Resultados obtidos com base na abordagem multitraço-multimétodo atestam a escala como um muito bom suporte para avaliar a motivação dos professores para várias tarefas de trabalho. Também se verificou suporte à invariância da WTMST em relação ao género e aos níveis de ensino. Os resultados são discutidos à luz da teoria da autodeterminação e da perspetiva multitarefa.

Para este estudo apenas foram avaliadas 3 tarefas específicas presentes na escala, a saber: «Preparação das Aulas»; «Atividade Letiva»; e «Tarefas Administrativas», por razões de operacionalização da aplicação dos instrumentos e por considerarmos que estas tarefas são representativas do todo da atividade docente e as que mais absorvem o tempo dos professores. Na consistência interna encontramos, no nosso estudo valores de Alfa de Cronbach aproximados aos encontrados por Fernet et al. (2008) (entre parêntesis), que oscilaram entre .89 e .91 (.83 e .96) para a Motivação Intrínseca, entre .82 e .86 (.72 e .89) na Regulação Identificada, entre .86 e .91 (.79 e .89) na Regulação Introjetada, entre .57 e .68 (.64 e .87) na Regulação Externa e, por fim, valores entre .62 e .87 (.75 e .81) na Amotivação, sugerindo que se trata de uma medida precisa para a avaliação do comportamento motivacional na amostra de professores portugueses.

9.4. Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

As EBEP (Anexo 6) avaliam o bem-estar subjetivo considerado enquanto construto multidimensional e foram adaptadas à população portuguesa por Ferreira & Simões (1996, in Simões, Gonçalves, & Almeida, 1999), numa amostra de 353 adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 90 anos. A escala é composta por 84 itens que avaliam 6 dimensões do bem-estar: Aceitação pessoal (AP); Relações positivas com os outros (RP); Autonomia (AU); Domínio do ambiente (DA); Sentido de Vida (SV); e Crescimento pessoal (CP). O participante é convidado a responder em que medida concorda ou discorda de cada uma das frases apresentadas numa escala entre 1 (Completamente em desacordo) e 6 (completamente de acordo) pontos. A pontuação total varia entre 14 e 84 pontos para cada uma das dimensões avaliadas pela escala. Quanto mais elevada for a pontuação obtida em cada uma das escalas melhor será o nível bem-estar psicológico do sujeito. Na consistência interna a escala total apresenta um coeficiente de Alfa de Cronbach de .94. Para as diferentes sub-escalas os resultados da consistência interna são de .69 para a CP, .80 para a SV, .88 para a AP, .84 para a RP, .83 para AU e .78 para DA, considerando-se estes valores como bastante satisfatórios.

No presente estudo apenas foram consideradas as dimensões Autonomia ($\alpha = .79$), Domínio do ambiente ($\alpha = .84$) e Relações positivas com os outros ($\alpha = .85$), num total de 42 itens, por avaliarem domínios mais diretamente associados à satisfação das necessidades psicológicas básicas no modelo da SDT.

9.5. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

A *Escala de Satisfação com a Vida (Satisfaction With Life Scale; SWLS)* (Anexo 7), elaborada por Diener e colaboradores (1985), traduzida e validada para a população portuguesa por Simões (1992), numa amostra de 203 sujeitos com idades entre os 19 e os 89 anos, é um dos instrumentos mais comumente utilizados para avaliação da componente cognitiva do bem-estar subjetivo. A escala é composta por cinco itens com cinco níveis de resposta: *discordo muito* (1), *discordo pouco* (2), *não concordo, nem discordo* (3), *concordo um pouco* (4) e *concordo muito* (5) que o participante deverá escolher de acordo com a sua situação pessoal. Os resultados podem variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 25, indicando tanto maior satisfação com a vida, quanto mais elevado for o resultado obtido. No estudo de validação a escala apresentou boas qualidades psicométricas para avaliar a satisfação com a vida ($\alpha = .77$). No nosso estudo os valores de consistência interna também são bastante adequados ($\alpha = .88$).

10. Procedimentos

O procedimento utilizado para a recolha de dados da amostra compreendeu a construção de um formulário *online* (Google Docs) para preenchimento dos instrumentos que avaliam as variáveis em estudo. Foi enviado, por correio eletrónico, um pedido de colaboração a todos os diretores dos agrupamentos de escolas com escola secundária, e escolas secundárias não agrupadas, no território de Portugal Continental com a apresentação do estudo (Anexo 1), solicitando o seu encaminhamento a todos os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e/ou ensino secundário, com componente letiva no presente ano letivo. A mensagem a encaminhar continha uma apresentação do estudo dirigida aos professores (Anexo 2), sublinhando o carácter voluntário da sua participação e o anonimato das respostas, e uma ligação eletrónica direta ao formulário para preenchimento *online*. As respostas foram recolhidas entre 2/10/2015 e 25/10/15.

Os resultados obtidos foram tratados utilizando o *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21.0 for Windows* e analisados por referência aos modelos teóricos subjacentes a esta investigação. Foram realizadas análises relativas à estatística descritiva das variáveis sociodemográficas (frequência, percentagem, variância, média, mediana, desvio-padrão e valores máximos e mínimos) com o objetivo de caracterizar a amostra e a distribuição das respostas nas restantes variáveis em estudo. Em seguida utilizaram-se procedimentos de análise correlacional e inferencial (correlações e regressões hierárquicas), com o objetivo de determinar o efeito dos preditores nas variáveis critério.

11. Apresentação de resultados

A apresentação dos resultados far-se-á em três etapas: estatística descritiva (médias, desvios-padrão, máximos e mínimos), análise das correlações entre as variáveis em estudo, e regressões hierárquicas e lineares no sentido de se avaliar o efeito das variáveis independentes nas variáveis critério.

Nas análises preliminares que efetuámos foi possível observar que as variáveis sociodemográficas não contribuíam de modo relevante para os fins propostos neste estudo, ou seja, não têm um efeito significativo nas variáveis relativas aos valores, motivação e bem-estar, pelo que optámos por não as incluir na apresentação e discussão de resultados.

Considerando o valor médio das respostas por referência ao valor médio da escala de resposta na variável Valores (*Likert* 1-6), podemos verificar que a dimensão de valores

de ordem superior com pontuação mais elevada é a Autotranscendência ($M = 5.28$; $DP = .58$) e que a dimensão com pontuação média mais baixa é a Autopromoção ($M = 3.32$; $DP = .92$) (ver Tabela 2.).

Tabela 2.
Médias, desvios-padrão, máximos e mínimos (N=345)

	Média	DP	Mín./Máx.
VALORES			
Abertura à mudança	4,26	,74	2/5
Autotranscendência	5,28	,58	3/6
Conservação	3,99	,87	1/6
Autopromoção	3,32	,92	1/5
MOTIVAÇÃO			
T1 Preparação das aulas			
Intrínseca	5,10	1,47	1/7
Identificada	5,95	1,17	1/7
Introjetada	3,44	1,93	1/7
Externa	3,90	1,36	1/7
Amotivação	2,56	1,28	1/7
T2 Atividade letiva			
Intrínseca	5,99	1,23	1/7
Identificada	6,28	1,06	1/7
Introjetada	3,76	2,11	1/7
Externa	3,68	1,57	1/7
Amotivação	1,85	1,34	1/7
T3 Tarefas administrativas			
Intrínseca	4,13	1,25	1/7
Identificada	3,42	1,74	1/7
Introjetada	3,45	2,03	1/7
Externa	5,02	1,53	1/7
Amotivação	3,13	1,51	1/7
BEM-ESTAR			
Autonomia	4,29	,62	1/5
Relações positivas com os	4,66	,77	2/6
Domínio do ambiente	4,36	,73	2/6
SATISFAÇÃO	3,52	,89	1/5

Na variável Motivação, considerando o valor médio das respostas por referência ao valor médio da escala de resposta (*Likert* 1-7) podemos observar que, nas tarefas 1 e 2, Preparação das aulas (Motivação Intrínseca, $M = 5.1$; $DP = 1.47$; e Regulação Identificada $M = 5.95$; $DP = 1.17$) e Atividade letiva (Motivação Intrínseca, $M = 5.99$; $DP = 1.23$; e Regulação Identificada $M = 6.28$; $DP = 1.06$) respetivamente, são os tipos de motivação autónoma a granjear as pontuações mais elevadas por comparação com os

tipos de motivação controlada e comportamento amotivado. No entanto, a tarefa 3 (Tarefas administrativas) apresenta um padrão de respostas diferente das anteriores, em que a pontuação média mais elevada é atribuída à Regulação Externa do comportamento motivacional ($M = 5.02$; $DP = 1.53$). Mesmo considerando os valores agregados nos tipos de motivação autónoma (Intrínseca e Identificada) e controlada (Introjetada e Externa), a última continua a apresentar um resultado médio superior ao da primeira nesta tarefa profissional.

Na variável Bem-estar é a dimensão Relações positivas com os outros a que apresenta o valor médio de resposta mais elevado ($M = 4.66$; $DP = .77$), ainda que as pontuações obtidas em todas as dimensões avaliadas se encontrem acima do valor médio de resposta: Domínio do ambiente ($M = 4.36$; $DP = .73$); Autonomia ($M = 4.29$; $DP = .62$).

A variável Satisfação apresenta um valor médio das respostas ($M = 3.52$; $DP = .89$) superior ao valor médio da escala de respostas utilizada (Likert 1-5).

Valores versus Motivação

A Tabela 3. apresenta as correlações entre as variáveis em estudo, sendo possível observar que dimensão Abertura à mudança (Hedonismo; Estimulação; Autodeterminação) não apresenta correlações significativas com o comportamento motivacional em nenhuma das tarefas avaliadas à exceção da Tarefa 3, Regulação Externa ($r = .15$; $p < .01$) e Amotivação ($r = .15$; $p < .01$).

A dimensão Autotranscendência da variável Valores correlaciona positivamente com as formas mais autodeterminadas do comportamento motivacional, nas Tarefas 1 e 2, nomeadamente: T1 – Motivação Intrínseca ($r = .22$; $p < .01$); T1 – Regulação Identificada ($r = .21$; $p < .01$); T2 – Motivação Intrínseca ($r = .15$; $p < .01$) e T2 – Regulação Identificada ($r = .21$; $p < .01$).

A dimensão Conservação (Conformidade; Tradição; Segurança) correlaciona de modo positivo principalmente com as formas menos autodeterminadas do comportamento motivacional, encontrando-se as correlações mais elevadas na Regulação Introjetada da Tarefa 1 ($r = .26$; $p < .01$) e Tarefa 3 ($r = .23$; $p < .01$), e na Regulação Externa da Tarefa 2 ($r = .20$; $p < .01$).

Tabela 3.
Correlações entre as variáveis do estudo (N=345)

Valores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1. AM	1																						
2. AT	,37**	1																					
3. CONS	,09	,34**	1																				
4. AP	,33**	,03	,33**	1																			
Motivação																							
5. TI_INTR	,06	,22**	,12*	-,04	1																		
6. TI_IDTF	,06	,21**	,10	-,02	,60**	1																	
7. TI_ITRJ	,05	,05	,26**	,16**	,05	,18**	1																
8. TI_EXT	,07	0	,20**	,17**	-,06	,08	,53**	1															
9. TI_AMTV	,09	-,01	,07	,10	-,25**	-,34**	,15**	,21**	1														
10. T2_INTR	,01	,15**	-,05	-,07	,48**	,56**	,07	-,01	-,32**	1													
11. T2_IDTF	,03	,21**	,04	-,04	,44**	,62**	,09	,01	-,35**	,83**	1												
12. T2_ITRJ	,04	,02	,19**	,14*	,04	,08	,70**	,42**	,15**	,09	,14**	1											
13. T2_EXT	,06	-,01	,20**	,22**	-,14**	,04	,44**	,68**	,11*	-,02	0	,45**	1										
14. T2_AMTV	,01	-,11*	,15**	,22**	-,24**	-,32**	,23**	,25**	,66**	-,43**	-,47**	,16**	,23**	1									
15. T3_INTR	,05	,06	,19**	,16**	,08	,18**	,63**	,50**	,10	,28**	,34**	,82**	,62**	,14**	1								
16. T3_IDTF	-,08	,02	,14**	-,03	,25**	,23**	,06	,14*	-,22**	,23**	,19**	,08	,02	-,07	,12*	1							
17. T3_ITRJ	,05	,05	,23**	,13*	,14**	,13*	,53**	,35**	,09	,13*	,13*	,54**	,33**	,12*	,47**	,19**	1						
18. T3_EXT	,15**	,12*	,07	,10	-,06	,15**	,28**	,40**	,03	,13*	,23**	,33**	,52**	-,05	,36**	-,22**	,37**	1					
19. T3_AMTV	,15**	,11*	,01	,11*	-,12*	-,09	,13*	,15**	,66**	-,17**	-,14*	,07	,10	,39**	,07	-,39**	,07	,19**	1				
Bem-estar																							
20. AUT	,22**	,30**	-,17**	-,20**	,17**	,14**	-,19**	-,13*	-,11*	,15**	,17**	-,16**	-,17**	-,23**	-,14**	0	-,14*	-,03	-,05	1			
21. RP	,17**	,21**	,04	-,09	,16**	,17**	-,19**	-,21**	-,27**	,26**	,28**	-,17**	-,19**	-,28**	-,07	,15**	-,07	-,05	-,18**	,24**	1		
22. DOM	,25**	,11*	-,05	-,05	,21**	,13*	-,32**	-,23**	-,24**	,17**	,18**	-,20**	-,15**	-,28**	-,11*	,17**	-,15**	-,08	-,17**	,42**	,53	1	
23. SATISF	,12*	,05	,05	-,02	,19**	,13*	-,19**	-,18**	-,15**	,12*	,12*	-,12*	-,14**	-,13*	-,08	,20**	-,08	-,07	-,13*	-,08	-,26**	,13*	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

1. AM – Abertura à mudança, 2. AT – Auto transcendência, 3. CONS – Conservação, 4. AP – Autopromoção, 5. TI – Tarefa 1 (Preparação das aulas) INTR – Motivação Intrínseca, 6. TI_IDTF – Regulação Identificada, 7. TI_ITRJ – Regulação Introjeta, 8. TI_EXT – Regulação Externa, 9. TI_AMTV – Amotivação, 10. T2 – Tarefa 2 (Atividade letiva) INTR – Motivação Intrínseca, 11. T2_IDTF – Regulação Identificada, 12. T2_ITRJ – Regulação Introjeta, 13. T2_EXT – Regulação Externa, 14. T2_AMTV – Amotivação, 15. T3 – Tarefa 3 (Tarefas administrativas) INTR – Motivação Intrínseca, 16. T3_IDTF – Regulação Identificada, 17. T3_ITRJ – Regulação Introjeta, 18. T3_EXT – Regulação Externa, 19. T3_AMTV – Amotivação, 20. AUT – Autonomia, 21. RP – Relações positivas com os outros, 22. DOM – Domínio do ambiente, 23. SATISF – Satisfação com a vida.

Por último, a dimensão Autopromoção (Poder; Realização) apresenta correlações positivas e significativas com os tipos de motivação menos autodeterminados, a destacar as correlações, na Tarefa 2, com a Regulação Externa ($r = .22$; $p < .01$) e com a Amotivação ($r = .22$; $p < .01$).

Valores versus Bem-Estar e Satisfação

Na variável Valores podemos observar correlações positivas entre as dimensões de Abertura à mudança e Autotranscendência com as três dimensões da variável de resultado Bem-estar (Autonomia, Relações positivas com os outros e Domínio do ambiente), sendo a mais elevada entre as dimensões Autotranscendência (Valores) e Autonomia (Bem-estar) ($r = .30$; $p < .01$). Por outro lado verifica-se também que as dimensões Conservação e Autopromoção correlacionam negativamente com a Autonomia da variável Bem-estar ($r = -.17$; $p < .01$ e $r = -.20$; $p < .01$, respetivamente).

A variável de resultado Satisfação apenas correlaciona de modo significativo, ainda que modesto, com a dimensão Abertura à mudança da variável Valores ($r = .12$; $p < .05$).

Motivação versus Bem-Estar e Satisfação

Na variável Bem-estar é possível observar correlações positivas e significativas de todas as dimensões com os tipos mais autorregulados de comportamento motivacional, nas Tarefas 1 (Preparação das aulas) e 2 (Atividade letiva), sendo as mais elevadas entre a dimensão Domínio do ambiente com a Motivação Intrínseca, na Tarefa 1 ($r = .21$; $p < .01$) e entre a dimensão Relações positivas com os outros e a Regulação Identificada na Tarefa 2 ($r = .28$; $p < .01$). Os tipos motivacionais menos autodeterminados correlacionam negativamente com todas as dimensões do Bem-estar nas Tarefas 1 e 2, com destaque para a Regulação Introjogada e o Domínio do ambiente em ambas as tarefas ($r = -.32$; $p < .01$ e $r = -.20$; $p < .01$, respetivamente). De salientar também o valor negativo, relativamente elevado, da correlação entre a Amotivação e as dimensões Relações positivas com os outros e Domínio do ambiente, ambas com $r = -.28$; $p < .01$.

A variável Motivação na Tarefa 3 (Tarefas administrativas) apresenta resultados diferentes e ligeiramente menos expressivos nas correlações com o Bem-estar. Neste caso quer os tipos motivacionais mais autodeterminados, quer os menos autodeterminados, apresentam correlações negativas com as dimensões avaliadas do Bem-estar. As únicas correlações positivas dão-se entre a Regulação Identificada da Motivação com as

Relações positivas com os outros ($r = .15$; $p < .01$) e o Domínio do ambiente ($r = .17$; $p < .01$).

A variável Satisfação apresenta correlações positivas significativas com a Motivação Intrínseca e Regulação Identificada e correlações negativas com a Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação nas três tarefas avaliadas.

As Tabelas 4, 5 e 6 apresentam os modelos de regressão no estudo do efeito dos Valores nas variáveis da Motivação, em cada uma das tarefas consideradas.

Assim, na **Tarefa 1 – Preparação das aulas** (Tabela 4.), podemos observar que os Valores de Autotranscendência têm uma influência positiva significativa na variância da Motivação Intrínseca ($\beta = .193$; $p < .01$) e da Regulação Identificada ($\beta = .190$; $p < .01$). Nas formas menos autorreguladas da motivação a variância da Regulação Introjetada (7.5%) é explicada pela dimensão Conservação ($\beta = .251$; $p < .01$), bem como a variância da Regulação Externa ($\beta = .195$; $p < .01$). Este bloco não prediz alterações na variância da Amotivação nesta tarefa.

Tabela 4. Coeficientes da regressão linear múltipla para a variável dependente Motivação – Tarefa 1.

	TAREFA 1 – PREPARAÇÃO DAS AULAS														
	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA			REGULAÇÃO IDENTIFICADA			REGULAÇÃO INTROJETADA			REGULAÇÃO EXTERNA			AMOTIVAÇÃO		
	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	B
Bloco I	.056**	.056**		.045**	.045**		.075**	.075**		.057**	.057**		.020	.020	
Valores															
Abertura mudança			.003			.003			.017			.055			.098
Autotranscendência			.193**			.190**			-.043			-.086			-.071
Conservação			.082			.047			.251**			.195**			.072
Autopromoção			-.075			-.043			.069			.088			.046

* $p < .05$; ** $p < .01$

Na **Tarefa 2 – Atividade letiva** (Tabela 5.), a dimensão Autotranscendência exerce um efeito positivo e significativo na Motivação Intrínseca ($\beta = .200$; $p < .01$) e na Regulação Identificada ($\beta = .247$; $p < .01$). A Regulação Introjetada (4.4%), sofre o efeito positivo da dimensão Conservação ($\beta = .181$; $p < .01$), que influencia ainda, em conjunto com os valores de Autopromoção, a Regulação Externa (7.5%) e a Amotivação (7.8%). De destacar que a dimensão Autotranscendência contribui de modo significativo, com sinal negativo, para a variância da Amotivação nesta tarefa ($\beta = -.166$; $p < .01$).

Tabela 5. Coeficientes da regressão linear múltipla para a variável dependente Motivação – Tarefa 2.

	TAREFA 2 – ATIVIDADE LETIVA														
	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA			REGULAÇÃO IDENTIFICADA			REGULAÇÃO INTROJETADA			REGULAÇÃO EXTERNA			AMOTIVAÇÃO		
	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	B
Bloco I	.035*	.035*		.050**	.050**		.044**	.044**		.075**	.075**		.078**	.078**	
Valores															
Abertura mudança			-.048			-.056			.022			.025			.006
Autotranscendência			.200**			.247**			-.047			-.089			-.166**
Conservação			-.104			-.037			.181**			.179**			.150*
Autopromoção			-.024			-.014			.071			.160**			.170**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Na **Tarefa 3 – Tarefas Administrativas** (Tabela 6.), podemos observar uma influência significativa dos Valores em todas as formas de comportamento motivacional, explicada pelo efeito particular da dimensão Conservação, designadamente, na Motivação Intrínseca ($\beta = .160$; $p < .01$); na Regulação Identificada ($\beta = .177$; $p < .01$); e na Regulação Introjetada ($\beta = .225$; $p < .01$). Na Regulação Externa e na Amotivação, ainda que haja um efeito deste bloco na sua variância (3.1% e 3.4%, respetivamente), não existe nenhum preditor individual significativo relativo às dimensões da variável Valores.

Tabela 6. Coeficientes da regressão linear múltipla para a variável dependente Motivação – Tarefa 3.

	TAREFA 3 – TAREFAS ADMINISTRATIVAS														
	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA			REGULAÇÃO IDENTIFICADA			REGULAÇÃO INTROJETADA			REGULAÇÃO EXTERNA			AMOTIVAÇÃO		
	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	B
Bloco I	.048**	.048**		.033*	.033*		.056**	.056**		.031*	.031*		.034*	.034*	
Valores															
Abertura mudança			.003			-.069			.036			.099			.085
Autotranscendência			-.001			-.016			-.043			.076			.093
Conservação			.160**			.177**			.225**			.010			-.063
Autopromoção			.106			-.064			.041			.066			.104

* $p < .05$; ** $p < .01$

Na Tabela 7 são apresentados os coeficientes das regressões hierárquicas realizadas para determinar os contributos das variáveis presentes no estudo, nos níveis de Bem-Estar e Satisfação com a vida.

Tabela 7. Síntese das regressões hierárquicas para as variáveis de resultado Bem-Estar e Satisfação (N = 345)

Valores	AUTONOMIA		BEM-ESTAR		DOMÍNIO DO AMBIENTE		SATISFAÇÃO	
	R ²	ΔR ²	R ²	ΔR ²	R ²	ΔR ²	R ²	ΔR ²
Bloco I	.213**	.213**	.076**	.076**	.084**	.084**	.022	.022
Abertura à mudança			.193**		.167**		.292**	
Autotranscendência			.307**		.148*		.018	.154*
Conservação			-.225**		.025		-.041	-.024
Autopromoção			-.203**		-.161**		-.140*	.071
Bloco II A	.247*	.033*	.187**	.111**	.255**	.170**	.117**	.095**
T1 – Preparação das aulas								
Motivação Intrínseca			.079		.008		.157**	.142*
Regulação Identificada			.056		.081		.016	.047
Regulação Introjogada			-.145*		-.130*		-.285**	-.164**
Regulação Externa			.011		-.113		-.049	-.104
Amotivação			-.036		-.205**		-.170**	-.074
Bloco II B	.245*	.032*	.201**	.125**	.185**	.101**	.072**	.050**
T2 – Atividade Lética								
Motivação Intrínseca			-.016		.092		.038	.074
Regulação Identificada			.101		.153		.083	.055
Regulação Introjogada			-.102*		-.160**		-.176**	-.100
Regulação Externa			-.040		-.094		-.034	-.109
Amotivação			-.073		-.106		-.183**	-.048
Bloco II C	.232	.019	.135**	.059**	.172**	.088**	.088**	.066**
T3 - Tarefas administrativas								
Motivação Intrínseca			-.072		-.050		-.059	-.074
Regulação Identificada			.032		.114		.200**	.226**
Regulação Introjogada			-.065		-.071		-.165**	-.109
Regulação Externa			.010		.016		.037	.035
Amotivação			-.068		-.165**		-.117*	-.051

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

O Bloco I compreende a variável Valores (dimensões Abertura à Mudança, Autotranscendência, Conservação e Autopromoção) e o Bloco II a variável Motivação (Motivação Intrínseca, Regulação Identificada, Regulação Introjogada, Regulação Externa e Amotivação), com três entradas independentes correspondentes às três tarefas do trabalho docente: Bloco II A – Preparação das aulas, Bloco II B – Atividade letiva e Bloco II C – Tarefas Administrativas.

O **Bloco I – Valores** permite-nos observar que as dimensões de Autotranscendência (valorização e proteção do bem-estar dos outros) e Abertura à mudança (o desejo prazer e estimulação afetiva e cognitiva) intervêm de modo positivo no Bem-estar dos professores e que as dimensões de Conservação e Autopromoção se relacionam de modo negativo com esta variável de resultado. Mais especificamente os valores de Autotranscendência promovem o bem-estar nos domínios da Autonomia, entendida como a autodeterminação e a independência de pressões externas, e o uso de padrões internos de autoavaliação e regulação do comportamento ($\beta = .307; p < .01$), e das Relações positivas com os outros, definidas como fortes sentimentos de empatia, afeição, amizade e preocupação com o bem-estar do *outro* ($\beta = .148; p < .05$). Os valores de Abertura à mudança (Intrínsecos) promovem o bem-estar associado aos domínios anteriores e também ao Domínio do ambiente, descrito como a intervenção adequada e acentuada em ambientes complexos ($\beta = .292; p < .01$).

Em sentido oposto temos a influência dos valores de Conservação, com efeito negativo no bem-estar associado à Autonomia ($\beta = -.225; p < .01$) e dos valores de Autopromoção que também diminuem o bem-estar na Autonomia ($\beta = -.203; p < .01$) e ainda nas Relações positivas com os outros ($\beta = -.161; p < .01$) e no Domínio do ambiente ($\beta = -.140; p < .05$).

Apenas a dimensão Autotranscendência produz efeito na **Satisfação** ($\beta = .154; p < .05$) ainda que esta não seja suficiente para que o Bloco I, no seu todo, apresente um efeito significativo nesta variável de resultado.

No que respeita aos **Blocos II A, II B e II C** podemos observar que os tipos de funcionamento motivacional mais autodeterminados produzem efeitos positivos no Bem-estar e que os tipos de funcionamento motivacional menos autodeterminados produzem efeitos negativos no Bem-estar.

Concretizando, no Bloco II A (Preparação das aulas), a Motivação Intrínseca influencia positivamente o bem-estar associado ao Domínio do ambiente ($\beta = .157; p < .05$).

.01) e à Satisfação com a vida ($\beta = .142$; $p < .05$), e a Regulação Introjetada diminui o bem-estar em todas as dimensões avaliadas: Domínio do ambiente ($\beta = -.285$; $p < .01$), Satisfação ($\beta = -.164$; $p < .01$), Autonomia ($\beta = -.145$; $p < .05$) e Relações positivas com os outros ($\beta = -.130$; $p < .05$). A Amotivação também diminui o bem-estar nas Relações positivas com os outros ($\beta = -.205$; $p < .01$) e no Domínio do ambiente ($\beta = -.170$; $p < .01$).

A Figura 4. representa de modo esquemático os efeitos das variáveis Valores e Motivação no Bem-estar na tarefa de Preparação das aulas.

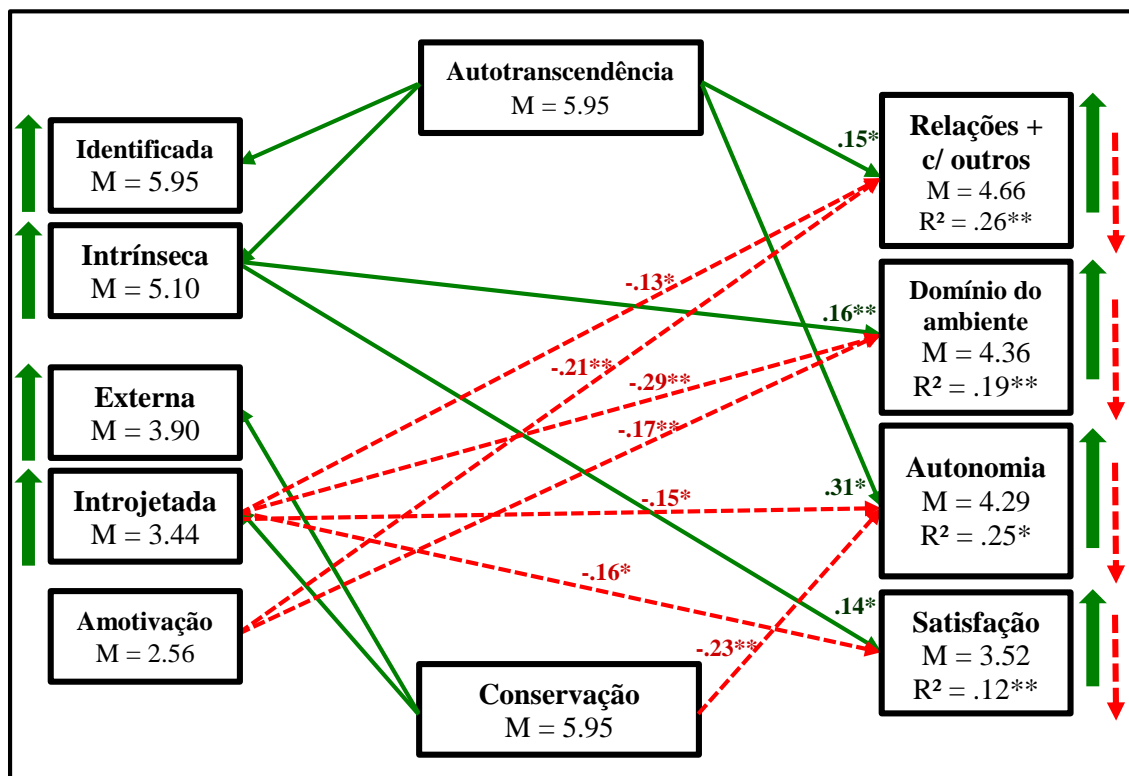


Figura 4. Relações entre as variáveis Valores e Motivação e seus efeitos na variância do Bem-estar na Tarefa 1 – Preparação das aulas. * $p < .05$; ** $p < .01$

No Bloco II B (Atividade letiva) a influência do comportamento motivacional apenas se apresenta como significativo pelos efeitos negativos da Regulação Introjetada e da Amotivação no bem-estar. Podemos salientar como mais expressivos os efeitos da Regulação Introjetada ($\beta = -.176$; $p < .01$) e da Amotivação ($\beta = -.183$; $p < .01$) no bem-estar relativo ao Domínio do ambiente. Este bloco exerce também uma influência de 5% na variância da Satisfação sem que haja uma discriminação significativa de nenhum dos tipos motivacionais.

A Figura 5. permite-nos observar esquematicamente os efeitos das variáveis Valores e Motivação no Bem-estar na tarefa Atividade letiva.

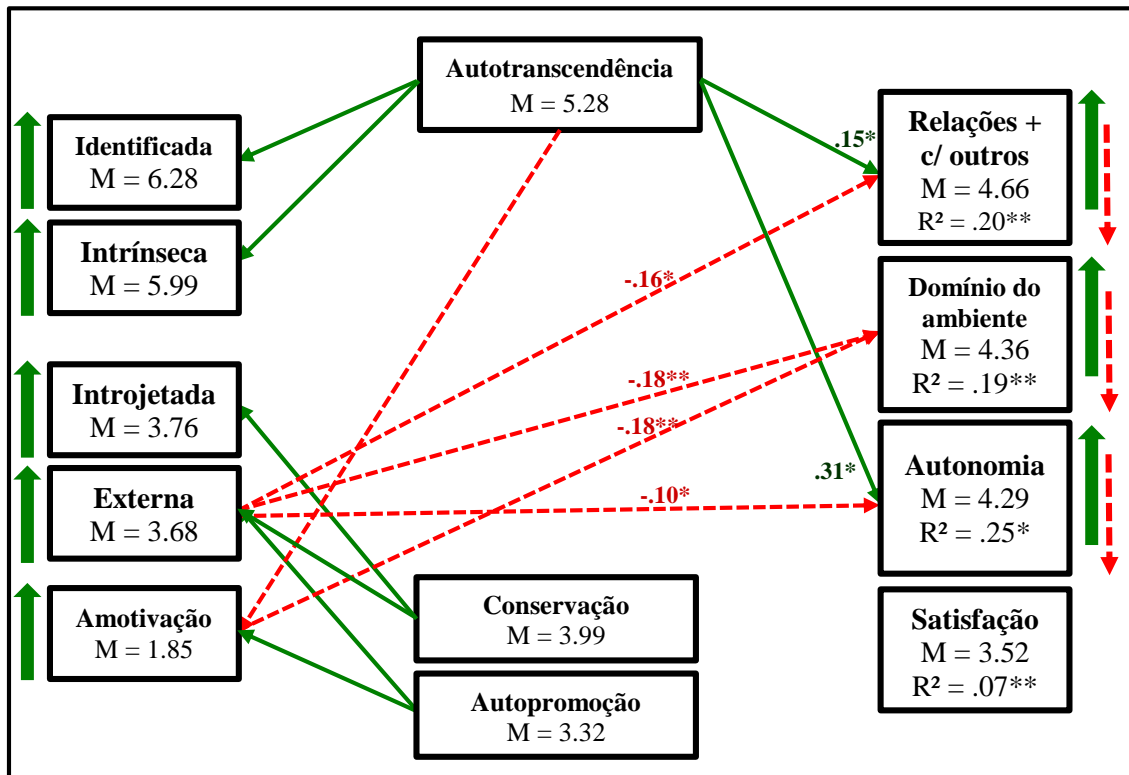


Figura 5. Relações entre as variáveis Valores e Motivação e seus efeitos na variância do Bem-estar na Tarefa 2 – Atividade letiva. * $p < .05$; ** $p < .01$

Por último, no Bloco II C (Tarefas administrativas), a Motivação Identificada influencia positivamente o bem-estar associado ao Domínio do ambiente ($\beta = .200$; $p < .01$) e à Satisfação com a vida ($\beta = .226$; $p < .01$). A Regulação Introjetada diminui o bem-estar no Domínio do ambiente ($\beta = -.165$; $p < .01$) e a Amotivação também diminui o bem-estar nas Relações positivas com os outros ($\beta = -.165$; $p < .01$) e no Domínio do ambiente ($\beta = -.117$; $p < .05$).

Em seguida (Figura 6.) representamos esquematicamente as relações entre as variáveis do estudo nas Tarefas administrativas.

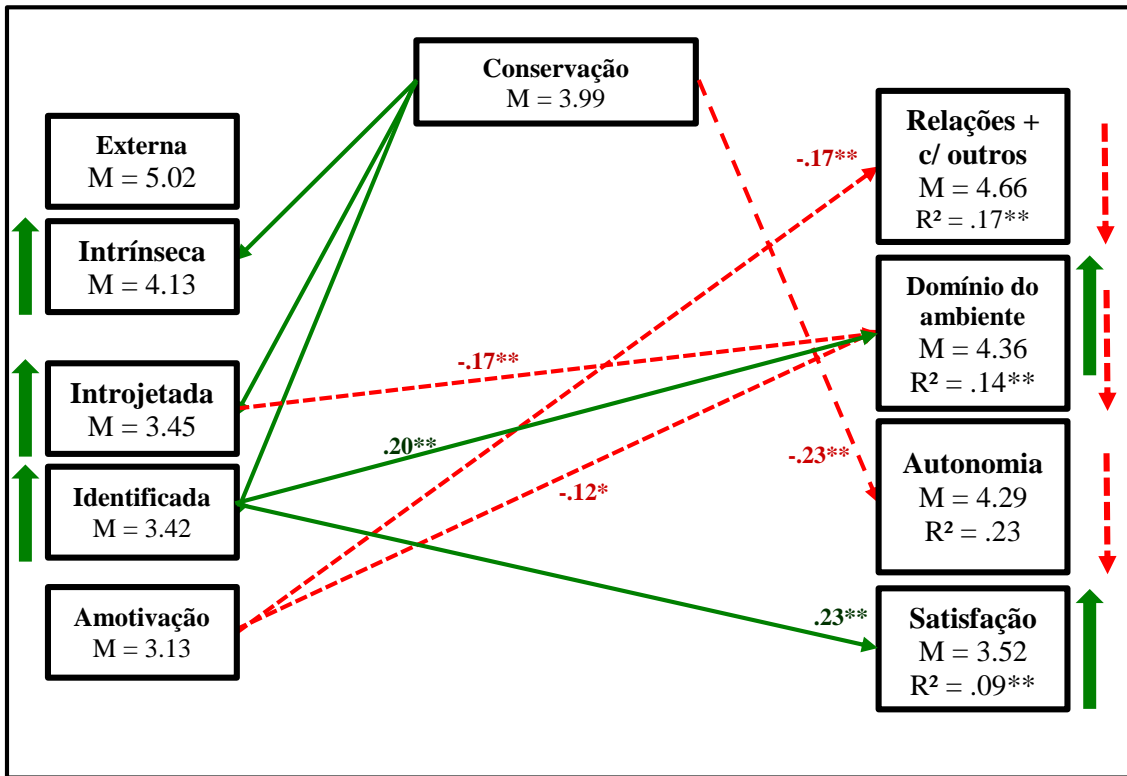


Figura 6. Relações entre as variáveis Valores e Motivação e seus efeitos na variância do Bem-estar na Tarefa 3 – Tarefas administrativas. * $p < .05$; ** $p < .01$

12. Discussão de resultados

A questão que orientou a nossa reflexão neste estudo foi: “*Que influência podem ter os valores individuais no funcionamento motivacional dos professores, em atividades centrais à sua profissão, e que efeito têm no seu bem-estar e satisfação com a vida?*”.

Decorrente dos objetivos formulados quisemos saber quais os valores mais salientes nos professores da nossa amostra enquanto princípios guia na vida em geral.

Assim, na avaliação dos valores pessoais, os professores manifestaram atribuir, em média, maior importância às dimensões de Autotranscendência e Abertura à mudança. A Autotranscendência compreende os valores de Universalismo e Benevolência, que representam, no seu conjunto, a compreensão, a preocupação com o desenvolvimento e bem-estar dos outros, a sabedoria, a responsabilidade e a transcendência de interesses egocêntricos (Schwartz, 2006). A predominância deste tipo de valores, nesta classe profissional, está de acordo com os estudos encontrados na literatura acerca da escolha vocacional dos professores poder ser determinada por um sentido de missão, vocação e altruísmo (Borges, 1996) e pela vontade de contribuir para o desenvolvimento dos jovens e da sociedade (e.g., Lin, Shi, Zhang, & Hui, 2012). A Abertura à mudança, que agrega

os valores de Hedonismo, Estimulação e Autodeterminação, visa o prazer e a gratificação pessoal, o desejo de atividades desafiantes e excitação na vida, e a independência de pensamento e de ação, criatividade, liberdade e escolha de objetivos (Schwartz, 2006). As pontuações médias seguintes verificaram-se nos valores de 2ª ordem de Conservação (Conformidade, Tradição e Segurança) e Autopromoção (Poder e Realização), o que está de acordo com as expectativas de relações de concordância e oposição entre dimensões, previstas no modelo circular de Schwartz (1992). O quadrante dos valores de Conservação visa o respeito e a observância das regras e das normas que proveem segurança e estabilidade à vida pessoal e familiar, e à dos grupos sociais mais alargados; a importância atribuída aos compromissos, à responsabilidade e ao cumprimento das expectativas dos outros, subordinando os impulsos do *self*. No contexto profissional representam a segurança e a estabilidade no emprego. O quadrante da Autopromoção é valorizado em último lugar, o que parece indicar que, na nossa amostra, os valores menos enfatizados são os que remetem para a dimensão do sucesso pessoal, da ambição, do prestígio e estatuto social, ou dos bens materiais.

Em seguida quisemos investigar de que modo é que estes valores se refletem no contexto profissional, concretamente nas tarefas avaliadas. Para estabelecer esta relação precisamos primeiro analisar o funcionamento motivacional dos professores nas tarefas de trabalho.

Nas tarefas de Preparação das aulas e Atividade letiva os tipos motivacionais predominantes foram os mais autorregulados: a Regulação Identificada, seguida da Motivação Intrínseca. Isto parece indicar que os professores desenvolvem estas tarefas movidos por uma escolha pessoal, reconhecendo-lhes um valor congruente com os seus valores mais internalizados, ou então movidos pelo interesse que a própria tarefa lhes suscita e pelo prazer que dela retiram. Em qualquer dos casos, apresentam maioritariamente um comportamento motivacional autónomo, autodeterminado. Nas Tarefas administrativas o comportamento motivacional dos professores parece ser regulado de modo diferente. O tipo predominante encontrado foi a Regulação Externa, o que parece indicar que esta tarefa não é desenvolvida por uma escolha pessoal, na maioria dos casos, mas sim em resposta a pressões exteriores que apelam à sua execução, por exemplo, pela procura de recompensas ou pelo evitamento de punições. No entanto, a segunda forma de regulação motivacional mais comum, nesta tarefa, foi a Intrínseca, sugerindo que muitos professores gostam de desempenhar estas tarefas e que delas obtêm uma gratificação intrínseca. À exceção da Motivação Intrínseca, o funcionamento

motivacional identificado nesta tarefa percorre o *continuum* motivacional da SDT, em sentido decrescente, das formas menos autorreguladas para as mais autorreguladas: Regulação Externa, Regulação Introjetada; Regulação Identificada.

Nas três tarefas avaliadas a Amotivação é consistentemente classificada abaixo da média, verificando-se o seu valor mais baixo na Atividade letiva e o mais elevado nas Tarefas administrativas.

Quando relacionamos estes resultados com os que obtivemos na avaliação dos valores verificamos que, nas tarefas de **Preparação das aulas** e **Atividade letiva**, os valores de Autotranscendência influenciam positivamente as formas mais autorreguladas de comportamento motivacional (Motivação Intrínseca e Regulação Identificada). Estes dados parecem sugerir que os professores reconhecem e interiorizam o valor destas atividades de modo concordante com os valores do *self*, nomeadamente os dirigidos ao desenvolvimento dos outros e ao contributo social, desempenhando estas tarefas movidos por uma escolha pessoal.

Por outro lado, os valores de Conservação influenciam positivamente as formas menos autodeterminadas do comportamento nestas duas tarefas (Regulação Introjetada e Regulação Externa). Recordemos que os valores pessoais de Conservação refletem a importância atribuída à segurança familiar, ao respeito pelos compromissos e a submissão às normas vigentes, que no meio escolar são diversas e em grande quantidade. No *continuum* motivacional do modelo circular de Schwartz (2006) são adjacentes aos valores de Benevolência, da dimensão Autotranscendência, o que reforça o interesse atribuído ao bem do grupo, pois conforme sublinhado pelo modelo, “quanto mais próximos estiverem dois valores em qualquer direção à volta do círculo, mais semelhantes são as motivações que lhes subjazem” (Schwartz, 2006, pp. 11). Neste sentido, podemos inferir que os professores que associam às tarefas de Preparação das aulas e Atividade letiva os valores pessoais de Conservação podem ter subjacentes ao seu funcionamento motivacional, preocupações relativas à segurança ou à estabilidade no emprego e do grupo familiar, conduzindo-os a um comportamento de conformidade com as regras e as normas do meio escolar.

Estes resultados estão de acordo com esperado, com base na SDT, que postula que o funcionamento motivacional tende a ser mais autodeterminado quando dirigido a metas e valores bem internalizados e concordantes com o *self* (Autotranscendência), e mais controlado quando movido em resposta a pressões externas (Deci & Ryan, 2000, 2008a). No mesmo sentido apontam os dados que revelam a relação positiva entre os valores de

Autopromoção e a Regulação Externa da motivação ou a Amotivação, isto é, quando os valores subjacentes ao comportamento do professor, na atividade letiva, visam o predomínio dos interesses pessoais sobre os do grupo, a autoridade, o controlo ou o domínio sobre os outros, o seu funcionamento motivacional é regulado externamente (instrumental para obtenção de outros fins), de modo controlado, ou mesmo amotivado, dissociado do propósito da atividade em si.

Por fim, nas **Tarefas administrativas**, os resultados são mais uma vez diferentes relativamente às tarefas anteriores. Nesta tarefa, apenas os valores de Conservação (extrínsecos) correlacionam significativamente com os tipos de funcionamento motivacional avaliados (no sentido decrescente: Regulação Introjetada, Identificada e Motivação Intrínseca). Para interpretarmos estes resultados recorreremos a um estudo de 2002, de Koestner e Losier, que parece indicar que a motivação intrínseca promove melhor performance do comportamento quando a tarefa é interessante, mas que os tipos de regulação extrínseca da motivação autónoma (Identificada e Introjetada) produzem melhores resultados em tarefas que, não sendo intrinsecamente interessantes, são importantes para o sujeito e requerem disciplina e determinação na ação. Em tarefas simples e rotineiras a motivação autónoma parece não trazer vantagem à performance do comportamento. No entanto, é interessante verificar que o tipo de funcionamento motivacional predominante nesta tarefa é a Regulação Externa e que esta não aparece associada a nenhum dos valores avaliados. Ou seja, aparentemente, a maioria dos sujeitos desenvolve esta tarefa em função de contingências externas, de modo independente à influência dos valores pessoais, não havendo portanto, lugar à interiorização do valor desta atividade no *self*.

Outro dado interessante para reflexão é que, apesar dos valores pessoais de Abertura à mudança terem sido os segundos mais salientes na nossa amostra, estes não aparecem associados ao funcionamento motivacional dos professores nas tarefas de trabalho avaliadas. Podemos avançar com a hipótese de que os valores pessoais de Abertura à mudança, prezados pelos professores, poderão ter expressão noutras tarefas profissionais não avaliadas neste estudo, ou noutros contextos da vida para além do profissional.

Dando cumprimento ao objetivo número 5 do nosso estudo, propusemo-nos analisar os efeitos dos valores e da motivação no bem-estar psicológico e na satisfação com a vida nos professores. Recordamos que um resultado elevado nas Relações positivas com os outros se traduz pela capacidade de estabelecer de relações plenas, de forte

empatia, afeição, confiança e intimidade com os outros, e com a preocupação com o seu bem-estar; o Domínio do ambiente é definido pelo sentimento de competência e eficácia na gestão e controlo de um conjunto de atividades complexas, e pela seleção de ambientes adequados às suas necessidades e valores pessoais; e a Autonomia traduz-se num comportamento autodeterminado e independente de aprovações externas e pela capacidade de resistir à pressão social para pensar e agir de determinada maneira; define-se também pelo uso de padrões internos de autoavaliação e de regulação do comportamento (Ryff, 1995). Por fim, a Satisfação com a vida, enquanto medida de avaliação do bem-estar subjetivo, tem como critério a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas em termos de experiências emocionais, tendo por base valores, necessidades e sentimentos pessoais (Diener, 2009).

Observando as relações entre as variáveis Bem-estar e Valores podemos constatar que a dimensão Autotranscendência é uma fonte de bem-estar nos domínios da Autonomia e das Relações positivas com os outros. Isto poderá significar que as relações interpessoais são gratificantes e importantes na satisfação das necessidades psicológicas básicas, nomeadamente de autonomia e vinculação, traduzindo-se em sentimentos de bem-estar. A Autonomia parece beneficiar especialmente da influência positiva do efeito das relações interpessoais saudáveis, subordinadas aos valores de Autotranscendência. Esta influência também se verifica em duas das três tarefas de trabalho avaliadas: na Preparação das aulas e na Atividade letiva.

Os dados parecem indicar que a tarefa de **Preparação das aulas** é bem internalizada e congruente com os valores do *self*, capaz de desencadear um funcionamento motivacional autodeterminado (Regulação Identificada e Motivação Intrínseca). A par dos efeitos benéficos dos valores no bem-estar, nesta tarefa, os professores colhem também efeitos benéficos da motivação autorregulada, nomeadamente no Domínio do ambiente e na Satisfação com a vida. Em conjunto, as variáveis Valores e Motivação são responsáveis por efeitos positivos na variância de todas as dimensões de Bem-estar avaliadas nesta tarefa específica. Outros estudos atestam os efeitos positivos da congruência entre os valores intrínsecos e a motivação autodeterminada, por exemplo, na satisfação de necessidades (Moran, et al., 2012) ou no envolvimento no trabalho (Li, Wang, You, & Gao, 2015).

Em sentido oposto, e ainda na tarefa Preparação das aulas, verificámos anteriormente que os valores de Conservação, apesar de colherem uma média de respostas inferior aos de Autotranscendência, exercem uma influência significativa no

comportamento motivacional menos autorregulado (Regulação Externa e Introjetada). A análise dos resultados sugere que quando os professores desempenham esta tarefa por subordinação aos valores de Conservação, isto diminui o bem-estar relacionado com a Autonomia. Mais uma vez se verificam as relações de oposição entre as dimensões de valores com custos no bem-estar (Schwartz, 2000). A regulação Introjetada do comportamento motivacional dos professores na Preparação das aulas, produz, por sua vez, efeitos negativos em todas as dimensões do bem-estar, ou seja, quando os professores internalizam parcialmente o valor desta tarefa, o seu desempenho é motivado por uma pressão interna, por um sentimento de dever e não por um desígnio pessoal o que diminui o seu bem-estar (Deci & Ryan, 2000; Ehrlich, 2012).

Na **Atividade letiva** apenas os valores de Autotranscendência têm implicações diretas e positivas no bem-estar, as outras dimensões de valores não produzem alterações na sua variância. Para além de promoverem o comportamento autodeterminado os valores de Autotranscência parecem ainda ter um efeito protetor contra a Amotivação. Por outro lado, os valores de Conservação e Autopromoção aumentam os tipos menos autorregulados de motivação que, por sua vez, diminuem os níveis de bem-estar psicológico.

Nesta tarefa sobressai um dado interessante que parece contrariar a expectativa inicialmente criada com base na literatura. Os níveis mais autorregulados de funcionamento motivacional (Regulação Identificada e Motivação Intrínseca), apesar de evidenciarem as médias mais elevadas das respostas dos professores, não produzem efeitos positivos diretos no bem-estar. Apenas a Regulação Introjetada e a Amotivação implicam uma variância negativa significativa. De acordo com a SDT as flutuações na satisfação das necessidades psicológicas básicas implica flutuações no bem-estar (Deci & Ryan, 2000). Mesmo quando as pessoas têm um comportamento persistente e consistente com a satisfação destas necessidades, quando a sua concretização é dificultada ou impedida por circunstâncias externas, a SDT prevê a ocorrência de custos significativos no bem-estar e na saúde mental. Uma interpretação possível dos resultados obtidos na Atividade letiva poderá ser a de que esta atividade possa estar mais diretamente relacionada com os resultados escolares dos alunos sendo, portanto, responsável, em grande medida, pelos sentimentos de competência e eficácia do professor (e.g., Fernet et al., 2008). Um retorno positivo dos esforços desenvolvidos pelo professor na obtenção de resultados intrinsecamente valorizados é essencial para a satisfação das necessidades de Competência e Autonomia, na sua interação com o contexto, e estas são determinantes

no bem-estar (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b; Vansteenkiste et al., 2007). Neste caso o insucesso escolar dos alunos seria uma fonte de frustração das necessidades de Competência e Autonomia do professor dificultando os sentimentos de bem-estar associados a esta atividade.

Nas **Tarefas administrativas** os resultados são concordantes com o teorizado pelos modelos subjacentes ao nosso estudo. Os valores com influência significativa são os de Conservação ainda que estes não impliquem variância no funcionamento motivacional mais comum na nossa amostra. A Regulação Externa acontece, por definição, quando não há interiorização do valor da tarefa (Deci & Ryan, 2000). Este resultado permite-nos concluir que o funcionamento motivacional regulado externamente pode ocorrer sem que haja qualquer relação com os valores pessoais.

Os outros tipos de funcionamento motivacional estão, no entanto, positivamente associados aos valores de Conservação o que poderá significar que, nesses casos, esta tarefa é realizada pela submissão às regras e às normas que obrigam os professores à sua execução. A valorização da tarefa de acordo com os valores de Conservação produz um efeito negativo no bem-estar associado à Autonomia, podendo mais uma vez observar-se as consequências no bem-estar do predomínio de valores que visam a satisfação de necessidades extrínsecas e.g., (Sagiv & Schwartz, 2000; Deci & Ryan, 2008a, 2008b). Quando o professor executa esta atividade por ação de pressões internas (Regulação Introjeteada) manifesta um nível baixo de bem-estar no Domínio do ambiente. No entanto, quando o professor reconhece e aceita o valor desta tarefa (Regulação Identificada), executa-a de modo autorregulado o que promove o seu bem-estar no Domínio do ambiente e na Satisfação com a vida.

À semelhança do verificado na Tarefa 2, também nesta atividade não se observam efeitos significativos da Motivação Intrínseca na variância do bem-estar. Podemos colocar a hipótese de os valores de Conservação poderem estar a moderar os efeitos da Motivação Intrínseca no bem-estar, uma vez que os primeiros visam a submissão dos impulsos individuais e a perda de autonomia e os segundos dependem da liberdade individual e da escolha autónoma para serem eficazes. Neste caso verificar-se-ia uma sobreposição da influência dos valores (extrínsecos) ao funcionamento motivacional (autónomo). Outros estudos chegaram a resultados semelhantes que parecem indicar que o conteúdo dos valores pode determinar a qualidade dos efeitos da motivação (e.g., Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012; Ehrlich, 2012; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004).

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

O nosso estudo sugere que os valores pessoais exercem uma influência significativa no funcionamento motivacional (H1), mais ou menos autodeterminado dos professores, na realização de tarefas específicas de trabalho. Quanto mais internalizado estiver o valor da tarefa a realizar mais autorregulada é motivação do comportamento (H4 e H5). A internalização do valor de cada tarefa parece estar dependente do tipo de valores priorizados pelo professor, isto é, uma atribuição de valor à tarefa de acordo com os valores pessoais intrínsecos facilita uma boa internalização no *self* e a regulação autónoma do comportamento. Pelo contrário, uma atribuição de valor à tarefa de acordo com valores extrínsecos dificulta a sua internalização e promove a regulação controlada do comportamento.

O bem-estar também parece refletir os efeitos da valorização das tarefas avaliadas pelos professores (H2). As tarefas que permitem a expressão de valores pessoais intrínsecos promovem o bem-estar dos professores e as tarefas que visam a obtenção de valores extrínsecos reduzem o seu bem-estar (H4 e H5).

O funcionamento motivacional também produz efeitos favoráveis ou desfavoráveis no bem-estar (H3) de acordo com o *continuum* de autodeterminação do comportamento proposto pela SDT. No entanto, este efeito parece estar também dependente da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vinculação, sem a qual o funcionamento motivacional, mesmo que autodeterminado, poderá não ser suficiente para produzir resultados positivos no bem-estar dos professores na realização destas tarefas.

Consideramos, em síntese, que para que o bem-estar dos professores possa ser otimizado é desejável que as tarefas profissionais sejam estimulantes, desafiantes, permitam o exercício da sua criatividade e liberdade de pensamento e de ação e que visem o desenvolvimento dos outros e o contributo social, num clima de relações interpessoais saudáveis, sustentadas em sentimentos de afeto e confiança. É desejável também que o funcionamento motivacional dos professores seja autorregulado, livre de pressões externas e independente da aprovação de terceiros. O contexto do exercício destas tarefas deve favorecer estes requisitos e a concretização dos seus objetivos de modo a promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e vinculação.

LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA

Consideramos que, para uma compreensão mais aprofundada destes resultados, seria desejável recorrer a um estudo longitudinal, com duas ou mais medidas no que se refere ao funcionamento motivacional mais suscetível de variar em função das diferentes circunstâncias profissionais, de modo a inferir relações de causalidade no bem-estar individual.

Consideramos também que seria útil desenvolver uma abordagem centrada nas pessoas, procurando identificar perfis de valores nos professores e analisar o modo como os grupos se diferenciam no funcionamento motivacional e no bem-estar relacionado com a atividade docente.

Por último sugerimos ainda que seria interessante alargar o estudo das relações entre os valores pessoais e o funcionamento motivacional a outros contextos da vida, bem como os seus impactos noutras fontes de bem-estar não analisadas neste estudo, enquanto campos propícios para a satisfação das necessidades psicológicas básicas e para o enquadramento do bem-estar profissional no âmbito mais alargado do bem-estar na vida.

Referências Bibliográficas

- Baard, P., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser Professor em Época de Mal-Estar Docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas, II Série, vol. XXII*, Porto, pp. 17-27.
- Borges, M. L. (1996). “Vocação” ou “Estratégia do Possível”. Comunicação no III Congresso Português de Sociologia. *Associação Portuguesa de Sociologia*.
- Brown, D., & Kelly, C. R. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *Career Development Quarterly*, Vol. 44(3), 211-213.
- Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. *Cambridge, MA: Harvard University Press*.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Chan, R., & Joseph, S. (2000). Dimensions of personality, domains of aspiration, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 28, 347-354.
- Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. H. (2008). Bring values back in the adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries. In: Granjo, M., & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da Escala de Valores Humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia*, 11(1), pp. 3-17. doi: 10.14417/Ip.699.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008b). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diener, E. (2009). The Science of Well-Being - The Collected Works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series*, vol. 37. doi: 10.1007/978-90-481-2350-6

- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies, 1*, 41–78.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), p. 71-75.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-32.
- Ehrlich, C. (2012) Be careful what you wish for but also why you wish for it – Goal-striving reasons and subjective well-being, *The Journal of Positive Psychology, 7*:6, 493-503, doi: 10.1080/17439760.2012.721382
- Emmons, R. A. (1991), Personal Strivings, Daily Life Events, and Psychological and Physical Well-Being. *Journal of Personality, 59*, 453–472. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00256.x
- Feather, N. T. (1991), Human Values, Global Self-Esteem, and Belief in a Just World. *Journal of Personality, 59*, 83–107. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00769.x
- Feather, N. T., & Newton, W. (1982). Values, Expectations, and the Prediction of Social Action: An Expectancy-Valence Analysis. *Motivation and Emotion, Vol. 6*, n. 3, 217-244.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behaviour, 65*(1), 39-56.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514–525.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment, 16*(2), 256–279.
- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1996). Escalas de bem-estar psicológico (EBEP). In M. R. Simões, M. R., Gonçalves, M. M., & Almeida, L. S. (Eds.) (1999), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. (Vol. 2, pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 331–362*.

- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). *Stress Ocupacional no Ensino: Um Estudo com Professores dos 3º Ciclo e Ensino Secundário. Psicologia & Sociedade; 22(3): 587-597.*
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação, 19, 67-93.*
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39, 1-11.*
- Granho, M., & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da Escala de Valores Humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia, 11(1): 3-17.* doi: 10.14417/Ip.699.
- Jesus, S. N. (1996). A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. *Aveiro: Ed. Estante, p. 536.*
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. J. R., & Pereira, A. M. S. (1992). Estudo dos fatores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica, (1), 8, 51–60.*
- Jesus, S. N., Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology, 119–134.*
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American Dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65, 410–422.*
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin. 22(3), 280-287.*
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82, 1007–1022.*
- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology, 75, 156–165.*
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In

- E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills* (3rd Ed.). Nelson Thornes Ltd. United Kingdom.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research, Vol. 54*(3), 321-333.
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences 80*, 113–118.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012) Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*:3, 227-248, doi: 10.1080/1359866X.2012.700047.
- McAdams, D. P. (1999). Personal narratives and the life story. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 478–500. New York: Guilford.
- Mills, M. J. (2011). Associations among achievement measures and their collective prediction of work involvement. *Personality and Individual Differences, 50*, 360-364.
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where Do Self-Concordant Goals Come From? The Role of Domain-Specific Psychological Need Satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 40*(6) 700–711.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics, and Invariance in Personality Structure. *Psychological Review, Vol. 102*, N. 2, 246-268.
- Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T. & Liu, Z. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behaviour, 81*, 354-363.
- Novo, R. F. (2005). We need more than self-reports... Contributo para a reflexão sobre as estratégias de avaliação do bem-estar. *Psicologia, Educação e Cultura, vol. IX*, nº 2, pp. 477-495.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. E. (1999). Values as a Moderator in Subjective Well-Being. *Journal of Personality, 67* (1), 157–184.

- Perlman, D. J. (2013). Effective teaching and motivation: application of self-determination theory. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 3(2), 31–37.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. 53, 109-32.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *The Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56.
- Richer, S. F., Blanchard, C. M., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.
- Robbins, S. B., & Kliewer, W. L. (2000). Advances in theory and research on subjective well-being. In: *Handbook of Counseling Psychology*. 3. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc., pp. 310–345.
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 4, N. 3, 255–277.
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 4, N. 3, 255–277.
- Ross, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*. doi: 10.1080/026999499377664.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An

- Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination, 1*, 3-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality, 74*(6), 1557–85.
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T., & Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal. In P.M. Gollwitzer & J.A. Barg (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behaviour* (pp. 7–25). New York, NY: *Guilford Press*.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science, Vol. 4*, N. 4, pp. 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology, 30*, 177-198.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 25)* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications. *Revue Française de sociologie, 47*/4.
- Schwartz, S. H. (2011). Studying Values: Personal Adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 307-319.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 519-542.
- Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482-497.

- Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal-attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? In Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where Do Self-Concordant Goals Come From? The Role of Domain-Specific Psychological Need Satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 40(6)* 700–711
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 883-897.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent Effects of Goal Contents and Motives on Well-Being: It's Both What You Pursue and Why You Pursue It. *Society for Personality and Social Psychology, Inc., Vol. 30(4)*, 475-486.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI(3)*, 503-515.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 24*, n. 2, pp. 201-209.
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education, 25(1)*, 190–197.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education, 44*, 56-68.
- Timm, E. Z., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. X – Nº 3 – p. 865-885.*
- Vala, J., Torres, A., & Ramos, A. (2006). *Inquérito social europeu – Resultados globais*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80(2)*, 251–277.

- Vieira, L. S. (2007). *A Realização Pessoal na Relação Pedagógica. Estudo do Bem-Estar Subjectivo de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Zacharias, J., Mendes, A. R., Lettnin, C., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v. 2, n. 1., 16-30.

ANEXOS

Anexo 1

Ex.mo(a) Sr.(a) Diretor(a)

do Agrupamento de Escolas _____

Prof.(^a) _____

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, sob orientação do Professor Doutor Vítor Manuel Pacheco Gamboa, está a ser realizada uma investigação que pretende avaliar o contributo de determinadas variáveis pessoais e contextuais na promoção do bem-estar dos professores no trabalho e na vida.

Venho por este meio solicitar a sua preciosa colaboração no sentido de reencaminhar esta mensagem, com o texto abaixo, a todos os professores dos **2º e 3º ciclos e ensino secundário** do agrupamento que V. Ex. superiormente dirige, que desempenhem funções docentes no presente ano letivo.

A participação dos professores é voluntária e anónima e destina-se exclusivamente ao estudo em causa.

Se desejar poderei enviar-lhe o produto final, quando concluído, com os resultados da investigação a nível nacional.

Muito obrigada pela sua colaboração e contributo para o avanço do conhecimento nas ciências humanas e sociais no nosso país.

Atenciosamente,

Carla P. P. L. R. Cordeiro

Membro da Ordem dos Psicólogos N° 001778

email: a50245@ualg.pt

Anexo 2

Caro(a) Professor(a),

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, está a ser realizada uma investigação que pretende avaliar o contributo de determinadas variáveis pessoais na promoção do bem-estar dos professores no trabalho e na vida.

Neste contexto venho solicitar-lhe a sua indispensável colaboração no sentido de responder de forma individual a um conjunto de instrumentos cujas respostas serão de grande importância para se compreender melhor a problemática do bem-estar e da motivação para o trabalho docente e para podermos ajudá-lo(a). A reflexão acerca de cada questão também poderá ajudá-lo(a) a conhecer-se um pouco melhor.

A confidencialidade das suas respostas está assegurada pelo anonimato e estas destinam-se exclusivamente ao estudo em causa.

O tempo total de preenchimento do questionário é de cerca de 15 minutos. Para participar no estudo aceda ao *link* abaixo e após responder a todas as questões carregue em "enviar".

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade!

Carla P. P. L. R. Cordeiro

Membro da Ordem dos Psicólogos N° 001778

email: a50245@ualg.pt

Anexo 3

QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

(Adaptado de “Questionário de Dados Biográficos” de Vieira, 2007)

Responda às questões seguintes de acordo com a sua situação:

1. Dados Pessoais

1.1. Idade: _____ anos. 1.2. Sexo: Feminino Masculino

1.3. Grau académico:

- | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Secundário | <input type="checkbox"/> Bacharelato | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> Pós-graduação | <input type="checkbox"/> Mestrado | <input type="checkbox"/> Doutoramento |

2. Dados Profissionais:

2.1. Experiência profissional como docente: _____ anos.

2.2. Disciplina que leciona ou grupo disciplinar: _____

2.3. Nível(eis) de ensino que leciona predominantemente neste ano letivo:

Ensino Básico: 2º Ciclo 3º Ciclo Ensino Secundário

2.4. Leciona predominantemente em cursos:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Gerais/Científico-Humanísticos | <input type="checkbox"/> Vocacionais | <input type="checkbox"/> Cursos Profissionais |
| <input type="checkbox"/> EFA | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ | |

2.5. Situação profissional nesta escola:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> PQND/Quadro de Escola/Efetivo | <input type="checkbox"/> Estagiário |
| <input type="checkbox"/> Quadro de Zona Pedagógica | <input type="checkbox"/> Acumulação |
| <input type="checkbox"/> Contratado/Prestação de Serviços | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

2.6. Para além da atividade docente exerce algum cargo dos seguintes: Diretor, Subdiretor ou Adjunto; Coordenador de departamento; Coordenador de grupo; Diretor de turma; Coordenador dos diretores de turma; Coordenador de curso; Diretor de curso; Mediador de EFA; Cargos de coordenação noutras estruturas?

Não Sim: 1 2 3 ou mais.

2.7. Exerce a atividade de docência noutra estabelecimento de ensino?

Sim Não

3. Obteve a sua qualificação pedagógica através de:

- Formação pedagógica integrada na formação inicial
- Formação Pedagógica de Formadores
- Profissionalização em exercício
- Outra. Qual? _____

Anexo 4

ESCALA DE VALORES HUMANOS

(Schwartz et al., 2001; Vala, Torres, & Ramos, 2006)

Neste questionário encontrará descrições de pessoas com diferentes características. A sua tarefa é dizer em que medida cada uma dessas pessoas é ou não parecida consigo. Use a seguinte escala de avaliação:

Não tem nada a ver comigo	Nada parecido comigo	Um bocadinho parecido comigo	Parecido comigo	Muito parecido comigo	Exatamente como eu
1	2	3	4	5	6

Itens

1. Um homem/mulher que dá importância a ter novas ideias e ser criativo/a. Gosta de fazer as coisas à sua maneira.
2. Um homem/mulher para quem é importante ser rico/a. Quer ter muito dinheiro e coisas caras.
3. Um homem/mulher que acha importante que todas as pessoas no mundo sejam tratadas igualmente. Acredita que todos devem ter as mesmas oportunidades na vida.
4. Um homem/mulher que dá muita importância a poder mostrar as suas capacidades. Quer que as pessoas admirem o que faz.
5. Um homem/mulher que dá muita importância a viver num sítio onde se sinta seguro/a. Evita tudo o que possa por a sua segurança em risco.
6. Um homem/mulher que gosta de surpresas e está sempre à procura de coisas novas para fazer. Acha que é importante fazer muitas coisas diferentes na vida.
7. Um homem/mulher que acha que as pessoas devem fazer o que lhes mandam. Acha que as pessoas devem cumprir sempre as regras mesmo quando ninguém está a ver.
8. Um homem/mulher para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém continua a querer compreender essa pessoa.
9. Um homem/mulher para quem é importante ser humilde e modesto/a. Tenta não chamar as atenções sobre si.
10. Um homem/mulher para quem é importante passar bons momentos. Gosta de tratar bem de si.
11. Um homem/mulher para quem é importante tomar as suas próprias decisões sobre o que faz. Gosta de ser livre e não estar dependente dos outros.
12. Um homem/mulher para quem é importante ajudar os que o/a rodeiam. Preocupa-se com o bem-estar dos outros.
13. Um homem/mulher para quem é importante ter sucesso. Gosta de receber o reconhecimento dos outros.
14. Um homem/mulher para quem é importante que o Governo garanta a sua segurança, contra todas as ameaças. Quer que o estado seja forte, de modo a poder defender os cidadãos.
15. Um homem/mulher que procura a aventura e gosta de correr riscos. Quer ter uma vida emocionante.

16. Um homem/mulher para quem é importante portar-se sempre como deve ser. Evita fazer coisas que os outros digam que é errado.
17. Um homem/mulher para quem é importante que os outros lhe tenham respeito. Quer que as pessoas façam o que ele/ela diz.
18. Um homem/mulher para quem é importante ser leal com os amigos. Dedicar-se às pessoas que lhe são próximas.
19. Um homem/mulher que acredita seriamente que as pessoas devem proteger a natureza. Proteger o ambiente é importante para ele/ela.
20. Um homem/mulher que dá importância à tradição. Faz tudo o que pode para agir de acordo com a sua religião e a sua família.
21. Um homem/mulher que procura aproveitar todas as oportunidades para se divertir. É importante para ele/ela fazer coisas que lhe dão prazer.

Anexo 5

ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA AS TAREFAS DE TRABALHO PARA PROFESSORES (WTMST- Fernet, C. *et al.*, 2008; adaptação de Gamboa, Cordeiro & Paixão, em preparação)

O envolvimento dos professores nas suas tarefas profissionais pode ser explicado por diferentes razões. As afirmações seguintes representam algumas dessas razões.

Usando a escala abaixo apresentada, por favor indique, para cada afirmação, qual o grau de correspondência com as razões pelas quais desempenha as seguintes tarefas.

TAREFA 1 PREPARAÇÃO DAS AULAS
--

(ex., decidir acerca dos temas a abordar na aula e dos materiais a utilizar, definir os métodos pedagógicos e o alinhamento da aula, planear os procedimentos do trabalho a desenvolver)
--

<i>Porque realiza esta tarefa?</i>

Não corresponde nada	Corresponde muito pouco	Corresponde um pouco	Corresponde moderadamente	Corresponde fortemente	Corresponde muito fortemente	Corresponde completamente
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque é agradável desenvolver esta tarefa.
2. Não sei, nem sempre vejo a relevância de desenvolver esta tarefa.
3. Porque gosto de fazer esta tarefa.
4. Porque o meu trabalho o exige.
5. Porque considero esta tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.
6. Porque a escola me obriga a fazê-la.
7. Já soube a razão para fazer esta tarefa, mas atualmente não a vejo.
8. Porque é importante para mim realizar esta tarefa.
9. Porque acho interessante fazer esta tarefa.
10. Não sei, às vezes não percebo a sua finalidade.
11. Porque me sentiria culpado(a) se não a fizesse.
12. Porque se não fizer esta tarefa irei sentir-me mal.
13. Porque esta tarefa me permite atingir objetivos que considero importantes.
14. Porque sou pago(a) para a fazê-la.
15. Para não me sentir mal por não a fazer.

<p>TAREFA 2 ATIVIDADE LETIVA (p.ex., ensinar, responder a questões, atender às necessidades dos alunos)</p> <p><i>Porque realiza esta tarefa?</i></p>						
--	--	--	--	--	--	--

Não corresponde nada	Corresponde muito pouco	Corresponde um pouco	Corresponde moderadamente	Corresponde fortemente	Corresponde muito fortemente	Corresponde completamente
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque a escola me obriga a fazê-la.
2. Porque se não fizer esta tarefa, irei sentir-me mal.
3. Porque é importante para mim realizar esta tarefa.
4. Porque acho interessante fazer esta tarefa.
5. Não sei, por vezes não percebo a sua finalidade.
6. Porque é agradável desenvolver esta tarefa.
7. Para não me sentir mal por não a fazer.
8. Porque o meu trabalho o exige.
9. Porque me sentiria culpado(a) se não a fizesse.
10. Porque considero esta tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.
11. Porque gosto de fazer esta tarefa.
12. Já soube a razão para fazer esta tarefa, mas atualmente não a vejo.
13. Não sei, nem sempre vejo a relevância de desenvolver esta tarefa.
14. Porque sou pago(a) para fazê-la.
15. Porque esta tarefa me permite atingir objetivos que considero importantes.

TAREFA 3
TAREFAS ADMINISTRATIVAS

(ex., registrar e transmitir informação sobre faltas, instruir processos disciplinares e participar em reuniões com encarregados de educação e direção para apurar informação sobre procedimentos disciplinares, reuniões com professores, reuniões com órgãos de gestão e administração escolar, reuniões com representantes do sindicato, reuniões com assembleias escolares)

Porque realiza esta tarefa?

Não corresponde nada	Corresponde muito pouco	Corresponde um pouco	Corresponde moderadamente	Corresponde fortemente	Corresponde muito fortemente	Corresponde completamente
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque é agradável desenvolver esta tarefa.
2. Não sei, nem sempre vejo a relevância de desenvolver esta tarefa.
3. Porque gosto de fazer esta tarefa.
4. Porque o meu trabalho o exige.
5. Porque considero esta tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.
6. Porque a escola me obriga a fazê-la.
7. Já soube a razão para fazer esta tarefa, mas atualmente não a vejo.
8. Porque é importante para mim realizar esta tarefa.
9. Porque acho interessante fazer esta tarefa.
10. Não sei, às vezes não percebo a sua finalidade.
11. Porque me sentiria culpado(a) se não a fizesse.
12. Porque se não fizer esta tarefa irei sentir-me mal.
13. Porque esta tarefa me permite atingir objetivos que considero importantes.
14. Porque sou pago(a) para a fazê-la.
15. Para não me sentir mal por não a fazer.

Anexo 6

ESCALAS DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO (Ryff, 1989; adaptação de Ferreira & Simões, 1999)

As frases que irá ler dizem respeito à maneira como as pessoas costumam comportar-se nas circunstâncias da vida. O que se lhe pede é que diga se concorda ou discorda, e até que ponto, com cada frase, isto é, se cada frase se aplica a si, e até que ponto.

A sua resposta estará certa, se corresponder àquilo que pensa a seu respeito, e não ao que os outros pensam de si.

Para responder, basta assinalar uma das casas, que se encontram a seguir a cada frase, onde vai encontrar uma escala como esta:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Ligeiramente em desacordo	Ligeiramente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo

Itens

1. Às vezes modifico a minha forma de agir ou de pensar de modo a ficar mais parecido(a) com aqueles que me rodeiam.
2. Em geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro.
3. Muitas pessoas vêem-me como uma pessoa querida e afetuosa.
4. Não tenho medo de exprimir as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às opiniões da maioria das pessoas.
5. Muitas vezes as exigências do dia-a-dia deitam-me abaixo.
6. Manter relações estreitas com os outros tem-me sido difícil e frustrante.
7. Habitualmente as minhas decisões não são influenciadas pelo que os outros fazem.
8. Não me adapto muito bem às pessoas e à sociedade à minha volta.
9. Sinto-me frequentemente sozinho(a) porque tenho poucos amigos íntimos com quem possa partilhar as minhas preocupações.
10. Tenho tendência para me preocupar com o que as outras pessoas pensam de mim.
11. Sou bastante competente a gerir as diversas responsabilidades da minha vida quotidiana.
12. Gosto de ter conversas pessoais com os membros da minha família ou amigos.
13. Para mim, é mais importante estar contente comigo próprio(a) do que ter a aprovação dos outros.
14. Sinto-me, frequentemente, “esmagado(a)” pelo peso das responsabilidades.
15. É importante para mim ser um bom ouvinte quando os meus amigos mais chegados me vêm falar sobre os seus problemas.
16. Tenho tendência a ser influenciado(a) por pessoas com opiniões firmes.
17. Se estivesse descontente com o meu modo de vida, tomaria medidas para o modificar.
18. Quando preciso de falar não tenho muitas pessoas que estejam dispostas a ouvir-me.
19. Raramente as pessoas me levam a fazer coisas que não quero fazer.
20. De um modo geral, tomo bem conta das minhas finanças e assuntos pessoais.
21. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades.

22. Para mim é mais importante fazer parte de um grupo do que ficar de fora apegado(a) aos meus princípios.
23. Acho que é desgastante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia.
24. Parece-me que a maioria das pessoas tem mais amigos do que eu.
25. Tenho confiança nas minhas opiniões mesmo quando são contrárias ao consenso geral.
26. Sou capaz de utilizar bem o meu tempo de forma a conseguir fazer tudo o que é preciso fazer.
27. As pessoas poderiam descrever-me como uma pessoa generosa e sempre pronta a partilhar o meu tempo com os outros.
28. É-me difícil exprimir as minhas opiniões em assuntos controversos.
29. O meu dia-a-dia é ocupado, mas sinto-me satisfeito por dar conta do recado.
30. Não tive a experiência de ter muitas relações calorosas e baseadas na confiança.
31. Altero com frequência as minhas decisões, se os meus amigos ou familiares não estão de acordo comigo.
32. Fico frustrado(a) quando tento planear as minhas atividades diárias, porque nunca consigo fazer as coisas que me proponho fazer.
33. No que diz respeito às amizades, sinto-me frequentemente como se fosse um(a) estranho(a).
34. Não sou o tipo de pessoa que cede a pressões sociais para pensar ou agir de determinada forma.
35. Os meus esforços para encontrar o tipo de atividades e de relações pessoais de que necessito foram muito bem-sucedidos.
36. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim.
37. Preocupa-me a forma como as outras pessoas avaliam as escolhas que tenho feito na minha vida.
38. Tenho dificuldade em organizar a minha vida de forma a que me satisfaça.
39. Tenho dificuldade em abrir-me quando falo com os outros.
40. Avalio-me pelo que penso que é importante e não pelos valores que os outros pensam ser importantes.
41. Consegui construir um lar e um estilo de vida que é muito do meu agrado.
42. Tanto eu como os meus amigos sabemos ter compreensão pelos problemas uns dos outros.

Anexo 7

SWLS

(Diener et al., 1985; Simões, 1992)

Mais abaixo encontrará cinco frases, com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5; à direita de cada frase e marque uma cruz (X), dentro do quadradinho, que melhor indica a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

- (1) DM = Discordo Muito**
- (2) DP = Discordo um Pouco**
- (3) NCND = Não Concordo Nem Discordo**
- (4) CP = Concordo um Pouco**
- (5) CM = Concordo Muito**

Itens

1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.
2. As minhas condições de vida são muito boas.
3. Estou satisfeito com a minha vida.
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria nada