



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**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 para a obtenção do grau de doutor no ramo de Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação.

Luís Sérgio Gonçalves Vieira

Orientador: Doutor Saul Neves de Jesus

Constituição do Júri

Presidente: Reitor da Universidade do Algarve

Vogais: Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira
Doutor Saul Neves de Jesus
Doutor Eduardo João Ribeiro Santos
Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho
Doutor Luís Miguel Madeira Faísca
Doutora Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes
Doutora Maria Helena Venâncio Martins

FARO

2007

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

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 para a obtenção do grau de doutor no ramo de Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação.

Luís Sérgio Gonçalves Vieira

Orientador: Doutor Saul Neves de Jesus

Constituição do Júri

Presidente: Reitor da Universidade do Algarve

Vogais: Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira
Doutor Saul Neves de Jesus
Doutor Eduardo João Ribeiro Santos
Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho
Doutor Luís Miguel Madeira Faísca
Doutora Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes
Doutora Maria Helena Venâncio Martins

Tese financiada no âmbito da Acção 5.3 Formação Avançada de Docentes no Ensino Superior, Concurso 2/5.3PRODEP/2003.

FARO

2007

À memória de meu Pai
A minha Mãe

Luís Sérgio Gonçalves Vieira

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Professor Doutor Saul Neves de Jesus

Data: 5 de Março de 2007

Título da tese: 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.

Resumo

Neste trabalho procuramos analisar as relações entre variáveis pessoais, em especial variáveis de natureza vocacional e algumas dimensões da personalidade, variáveis contextuais, com destaque para o clima escolar e para factores socioprofissionais, e variáveis directamente relacionadas com a relação pedagógica, com o bem-estar subjectivo de professores. Foram inquiridos 526 professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de todo o país de diferentes áreas científicas. Para a avaliação das variáveis em estudo utilizámos o *Inventário de Interesses Vocacionais* (Ferreira & Hood, 1995), o *Questionário para Avaliação da Motivação do Professor* (Jesus, 1996), o *Inventário de Personalidade de Jackson* (Ferreira, 1991; Jackson, 1976), as *Escalas de Clima Social na Escola* (Moos & Trickett, 1974; Bastos, 1998), a *Escala da Atitude Afetiva da Time Attitude Scale* (Nuttin, 1972; Santos, 1992), as *Escalas da Afectividade Positiva e da Afectividade Negativa* (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; Simões, 1993) e a *Escala de Satisfação com a Vida* (Diener *et al.*, 1985; Simões, 1992).

Os resultados obtidos sugerem que os factores pessoais de natureza vocacional e a personalidade (inovação), a motivação intrínseca e o empenhamento profissional são as variáveis preditoras mais relevantes do bem-estar subjectivo dos professores.

Palavras-chave: bem-estar subjectivo, interesses, vocação, realização pessoal.

Title: The Personal Fulfillment in the Pedagogic Relationship. Research of the subjective well-being of elementary and secondary school teachers.

Abstract

In the present study it was our aim to analyse the relation between the subjective well-being of teachers and personal variables (vocational variables and some personality dimensions), contextual variables (with relevance for the school climate and for socio-professional factors), and variables related with the pedagogic relationship.

Five hundred and twenty-six elementary and secondary school teachers of different scientific areas were inquired. To assess this variables we used the *Vocational Interest Inventory* (Ferreira & Hood, 1995), the *Questionnaire to Assess Teacher's Motivation* (Jesus, 1996), the *Jackson Personality Inventory* (Ferreira, 1991; Jackson, 1976), the *Classroom Environment School* (Moos & Trickett, 1974; Bastos, 1998), the *Affective Attitude* subscale of the *Time Attitude Scale* (Nuttin, 1972; Santos, 1992), the *Positive Affect and Negative Affect Schedule* (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; Simões, 1993) and the *Satisfaction with Life Scale* (Diener *et al.*, 1985; Simões, 1992).

The results suggest that the personal factors studied, such as vocational, personality characteristics (particularly, innovation), as well as the intrinsic motivation and the professional commitment, are the variable predictors more relevantly associated with the teachers' subjective well-being.

Key-words: subjective well-being, interest, vocation, personal fulfillment.

Agradecimentos

Agradecimentos

A realização do trabalho que agora se apresenta sob a forma de dissertação de doutoramento só foi possível graças ao apoio e estímulo recebido de várias pessoas e instituições. Ciente de quão difícil seria a tarefa de agradecer, individualmente, a todos, gostaria, no entanto, de exprimir publicamente o meu profundo reconhecimento àqueles que mais de perto me apoiaram.

Ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus, meu orientador científico, pela sabedoria, orientação e apoios recebidos. A disponibilidade, o desafio, a confiança e a partilha foram permanentes e constituíram incentivos inestimáveis à prossecução deste trabalho. Pelo privilégio da sua amizade e de consigo partilhar o meu percurso académico e profissional.

Ao Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira, pelo facto de, mais uma vez, ter podido contar com o seu estímulo intelectual, cujo modo de ser e forma de estar no trabalho de investigação e na docência, têm constituído para mim uma referência decisiva, a que este trabalho não é indiferente.

A todos os professores que, de alguma forma, tornaram possível este trabalho:

- aos professores dos ensinos básico e secundário directamente envolvidos no estudo que, pela sua disponibilidade e vontade de participar, viabilizaram a concretização da parte empírica deste projecto;
- aos membros dos Conselhos Executivos e das Direcções das escolas abrangidas pelo estudo, pela permissão concedida;
- e aos professores, antes de mais meus amigos, que colaboraram, quer nos contactos institucionais, quer na recolha de questionários.

Ao Luís Faísca pela disponibilidade e apoio incondicional, pelos ensinamentos metodológicos e apoio no tratamento estatístico. A sua curiosidade científica e vontade em encontrar soluções nos momentos críticos constituíram um estímulo ao meu crescimento intelectual.

Às minhas colegas e parceiras de PRODEP, Ida e Sandy, com quem partilhei angústias e boas notícias, as experiências mais difíceis e também as mais gratificantes, pela amizade incondicional e forte convicção de que chegaríamos juntos ao final de mais uma etapa.

Ao Luís Gonzaga e ao Vitor Gamboa, pela amizade, apoio e sugestões com que sempre pude contar e pelo envolvimento na história deste trabalho.

Ao meu primo Jorge, pelo interesse, apoio e oportunidade de reflectir conjuntamente sobre tópicos desta investigação.

À Cristina Correia, pelo interesse demonstrado e pela leitura atenta e curiosa deste trabalho.

Aos colegas de profissão, e em particular, à Ana Teresa, à Antónia, à Cristina, à Carla, à Joana, à Gabriela, à Lena Martins, ao Pestana, à Xana, pelas constantes palavras de incentivo e pela amizade.

À Ana Paula, ao Cabecinha, à Dulcelina, à Elsa e à Carla, pela simpatia e atenção aos aspectos burocráticos associados ao desenvolvimento do projecto.

Ao meu irmão, Emanuel, e a todos os familiares, amigos e colegas da faculdade que, de algum modo, souberam dar o seu valioso e indispensável contributo, pelas simples manifestações de apoio e de incentivo, e porque pacientemente compreenderam os intervalos que me tornou menos disponível para com eles partilhar outras faces da vida.

Aos meus pais, Manuela e José, pelo apoio, compreensão e carinho recebidos ao longo de todos estes anos. À minha mãe agradeço, ainda, a sua carinhosa preocupação nesta fase final. Ao meu Pai, que acompanhou grande parte deste projecto, a conclusão deste é, também, a minha homenagem.

À Armanda, pela forma como soube conduzir as emoções e as razões que cruzaram este meu projecto, transformado num desafio de nós. Pelo seu carinho, compreensão e suporte afectivo ao longo destes anos.

Índices

Índice

	Págs.
INTRODUÇÃO	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 – O bem-estar subjectivo	15
1.1. O constructo bem-estar subjectivo e seus componentes	17
1.1.1. Outros conceitos de bem-estar associados ao bem-estar subjectivo	23
1.1.2. A dimensão cognitiva do bem-estar subjectivo	29
1.1.3. Medidas do bem-estar subjectivo e seus significados	31
1.1.4. Outros conceitos de bem-estar associados ao bem-estar subjectivo	34
1.2. As abordagens teóricas ao bem-estar subjectivo	37
1.2.1. As abordagens <i>bottom-up</i> e <i>top-down</i>	39
1.2.2. Os modelos teóricos do bem-estar subjectivo (<i>temperamental, process-participation e coping</i>)	41
1.3. Factores que explicam a variabilidade do bem-estar subjectivo	47
1.3.1. Variáveis sociodemográficas e bem-estar subjectivo	47
1.3.2. Personalidade e bem-estar subjectivo	61
1.3.3. Metas pessoais e bem-estar subjectivo	70
1.3.4. Cultura e bem-estar subjectivo	77
1.4. O bem-estar subjectivo como indicador de realização pessoal	84
Capítulo 2 – O desenvolvimento de carreira no adulto	93
2.1. Os conceitos de trabalho e de carreira	94
2.1.1. O conceito de trabalho	96
2.1.2. O conceito de carreira	106
2.2. O objecto da Psicologia Vocacional e a carreira no adulto	114
2.2.1. Resenha histórica do desenvolvimento teórico no estudo da carreira	114
2.2.2. Comportamento e desenvolvimento de carreira no adulto	118
2.3. Alguns dos principais modelos explicativos do desenvolvimento de carreira na actualidade	123
2.3.1. A importância atribuída à relação pessoa-ambiente	125
2.3.1.1. A perspectiva <i>person-environment fit</i>	127
2.3.1.2. A perspectiva <i>person-in-environment</i>	130
2.3.2. A teoria do ajustamento ao trabalho	135
2.3.3. A teoria de construção da carreira de Savickas	139

	Págs.
2.3.4. A teoria sócio-cognitiva da carreira	142
2.4. A teoria dos tipos de personalidade e de carreira de Holland	147
2.4.1. O desenvolvimento e as características dos tipos de personalidade	156
2.4.2. Convergências entre a teoria de Holland e outras teorias da carreira.....	162
Capítulo 3 – Vocação e expressão dos interesses na rota da realização pessoal	169
3.1. A actividade profissional e a realização pessoal	170
3.1.1. A satisfação no trabalho como manifestação de realização	171
3.1.2. A profissão de professor no início do século XXI	184
3.1.3. O ambiente profissional do professor: clima escolar e relação pedagógica	190
3.1.4. Fases do desenvolvimento profissional do professor	197
3.2. Os interesses vocacionais e a vocação para a profissão	201
3.2.1. Os conceitos de vocação e de interesse	201
3.2.2. A avaliação dos interesses: medida e utilização	213
3.2.3. O perfil de interesses do professor segundo o modelo RIASEC de Holland	218
 PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	
Capítulo 4 – Síntese conceptual e metodologia	227
4.1. Síntese conceptual	227
4.2. Objectivos e hipóteses de investigação	232
4.3. Amostra	238
4.4. Instrumentos	256
4.4.1. <i>Questionário de Dados Biográficos</i>	257
4.4.2. <i>Inventário de Interesses Vocacionais</i>	258
4.4.3. <i>Questionário para Avaliação da Motivação do Professor</i>	260
4.4.4. Escalas de Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância do <i>Inventário de Personalidade de Jackson</i>	264
4.4.5. Escalas de Apoio do Professor, Orientação para as Tarefas e Controlo do Professor da <i>Escala de Clima Social na Escola</i>	267
4.4.6. Escala da Atitude Afectiva da <i>Time Attitude Scale</i>	274
4.4.7. <i>Escala de Afectividade Positiva e Afectividade Negativa</i>	276
4.4.8. <i>Escala de Satisfação com a Vida</i>	279
4.5. Procedimento	282

	Págs.
Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados	289
5.1. Estatísticas iniciais	290
5.2. Estatísticas bivariadas	299
5.2.1. <i>Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis pessoais</i>	299
5.2.2. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis do clima escolar	344
5.2.3. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis da relação pedagógica	353
5.2.4. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis do bem-estar subjectivo	363
5.2.5. Diferenças nas medidas por tipo de vínculo profissional	372
5.2.6. Relações entre as medidas	375
5.2.6.1. As variáveis pessoais e as associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo	375
5.2.6.2. As variáveis do clima escolar e as associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo	380
5.2.6.3. As variáveis da relação pedagógica e as associações com as medidas do bem-estar subjectivo	381
5.2.6.4. Outras variáveis e suas associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo	382
5.2.6.5. As associações entre as medidas de bem-estar subjectivo	383
5.3. Estatísticas multivariadas	386
5.3.1. Contributos das variáveis pessoais, do clima escolar e sociodemográficas para cada componente da relação pedagógica.	389
5.3.1.1. Discussão das principais conclusões da regressão hierárquica para a relação pedagógica	401
5.3.2. Contributos das variáveis de pessoais, do clima escolar, da relação pedagógica e sociodemográficas para cada componente e medida global do bem-estar subjectivo.	407
5.3.2.1. Discussão das principais conclusões da regressão hierárquica para o bem-estar subjectivo	424
CONCLUSÕES e IMPLICAÇÕES	433
Bibliografia	449
Anexos	477

Índice de Figuras

	Págs.
Figura 1.1 Modelo circular bidimensional de Watson e Tellegen (1985). -----	26
Figura 1.2 Modelo temperamental. -----	42
Figura 1.3 Modelo <i>process-participation</i> . -----	44
Figura 1.4 Modelo de <i>coping</i> . -----	46
Figura 2.1 Modelo da construção dos interesses segundo a teoria sócio-cognitiva da carreira. -----	146
Figura 2.2 Representação gráfica do modelo RIASEC com indicação das correlações entre escalas obtidas por Ferreira e Hood (1995) para a população portuguesa e por Holland (1985) (entre parêntesis). -----	154
Figura 2.3 Esquema do desenvolvimento dos tipos de personalidade (Holland, 1997). -	157
Figura 3.1 Etapas do desenvolvimento de carreira do professor segundo Huberman. ---	198
Figura 4.1 Esquema do modelo conceptual. -----	229
Figura 5.1 Representação gráfica da distribuição dos interesses vocacionais dos professores segundo a área científica de docência. -----	339
Figura 5.2 <i>Box-plot</i> da variável <i>dummy</i> congruência. -----	408

Índice de Quadros

	Págs.
Quadro 4.1 – Distribuição das disciplinas ou grupos de docência por Domínios Curriculares e por Área Científica de docência. -----	242
Quadro 4.2 – Descrição das amostras de professores por sexo, nível de ensino, tipo de curso e área geográfica. -----	244
Quadro 4.3 – Distribuição dos professores por tempo de serviço e por situação profissional. -----	246
Quadro 4.4 – Distribuição dos professores por tipologia de escola. -----	247
Quadro 4.5 – Distribuição dos professores por domínio curricular de docência e área científica de docência. -----	249
Quadro 4.6 – Distribuição dos professores por área científica e em função das variáveis sociodemográficas. -----	250
Quadro 4.7 – Distribuição da amostra por habilitações académicas. -----	254
Quadro 4.8 – Distribuição da amostra por qualificação pedagógica. -----	255
Quadro 4.9 – Coeficientes de consistência interna (alfa de <i>Cronbach</i>) das escalas do Inventário de Interesses Vocacionais na versão original e na versão reduzida. -----	259
Quadro 4.10 – Coeficientes de consistência interna (alfa de <i>Cronbach</i>) das escalas do Questionário para Avaliação da Motivação do Professor. -----	263
Quadro 4.11 – Descrição das escalas de Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância do Inventário de Personalidade de Jackson. -----	265
Quadro 4.12 – Coeficientes de consistência interna (alfa de <i>Cronbach</i>) das escalas inovação, afectividade interpessoal e tolerância para uma amostra portuguesa, duas americanas (Califórnia e Pensilvânia) e no nosso estudo. -----	266
Quadro 4.13 – Descrição das escalas de Apoio do Professor (AP), Orientação para as Tarefas (OT) e Controlo do Professor (CP) da CES. -----	270
Quadro 4.14 – Coeficientes de consistência interna (alfa de <i>Cronbach</i>) das escalas AP, OT e CP obtidas por Moos e Trickett (1974), Moos et al. (1989), Santos (1996) e no estudo actual. -----	272
Quadro 4.15 – Coeficientes de consistência interna (alfa de <i>Cronbach</i>) das escalas de Afectividade Positiva (PA) e de Afectividade Negativa (NA) em diversas amostras. -----	279
Quadro 5.1 – Síntese dos <i>outliers</i> e respectivos valores de sigma. -----	291
Quadro 5.2 – Resultados obtidos no teste de normalidade <i>Kolmogorov-Smirnov</i> com a correcção de <i>Lilliefors</i> . -----	293
Quadro 5.3 – Estatística descritiva dos resultados na amostra obtidos nas diversas medidas aplicadas. -----	295
Quadro 5.4 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por sexo e por região. -----	302

	Págs.
Quadro 5.5 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por tipo e nível de ensino. ---	310
Quadro 5.6 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por etapa do desenvolvimento profissional. -	314
Quadro 5.7 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por tipo de curso. -----	318
Quadro 5.8 – Médias e desvio-padrão dos resultados padronizados (resultados <i>T</i>) e <i>F</i> nas escalas <i>IIV-r</i> por domínio curricular de docência. -----	323
Quadro 5.9 – Médias e desvios-padrão dos resultados padronizados (<i>T-Scores</i>) e <i>Fs</i> nas escalas do <i>IIV-r</i> por área científica de docência. -----	334
Quadro 5.10 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas medidas de projecto profissional, motivação inicial e de personalidade por área científica. ----	343
Quadro 5.11 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas medidas de clima escolar por sexo e por região. -----	345
Quadro 5.12 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas medidas de clima escolar por tipo e nível de ensino. -----	347
Quadro 5.13 - Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas medidas de clima escolar nas etapas do desenvolvimento profissional. -----	349
Quadro 5.14 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas medidas de clima escolar por tipo de curso. -----	350
Quadro 5.15 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>F</i> nas medidas de clima escolar por área científica. -----	353
Quadro 5.16 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas medidas da relação pedagógica, por sexo e por região. -----	354
Quadro 5.17 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas medidas da relação pedagógica, por tipo de ensino e nível de ensino. -----	356
Quadro 5.18 - Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas variáveis da relação pedagógica por etapa do desenvolvimento profissional. -----	358
Quadro 5.19 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas medidas da relação pedagógica por tipo de curso. -----	359
Quadro 5.20 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>Fs</i> nas variáveis da relação pedagógica por área científica. -----	363
Quadro 5.21 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas medidas de bem-estar subjectivo, por sexo e por região. -----	364
Quadro 5.22 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> nas medidas de bem-estar subjectivo por tipo de ensino e nível de ensino. -----	367
Quadro 5.23 - Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>F</i> nas medidas de bem-estar subjectivo nas etapas do desenvolvimento profissional. -----	369
Quadro 5.24 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>F</i> nas medidas de bem-estar subjectivo por tipo de curso. -----	370

	Págs.
Quadro 5.25 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>F</i> nas medidas de bem-estar subjectivo por área científica de docência. -----	371
Quadro 5.26 – Médias e desvios-padrão dos resultados e <i>F</i> nas medidas utilizadas por tipo de vínculo profissional. -----	373
Quadro 5.27 – Intercorrelações entre as diferentes variáveis. -----	376
Quadro 5.28 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente MIIt. -----	390
Quadro 5.29 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente MIIt. -	391
Quadro 5.30 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente EP. -----	394
Quadro 5.31 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente EP. --	396
Quadro 5.32 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente AA. -----	398
Quadro 5.33 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente AA. --	399
Quadro 5.34 – Síntese das principais conclusões da regressão hierárquica para as variáveis da relação pedagógica. -----	402
Quadro 5.35 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente PA. -----	410
Quadro 5.36 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente PA. --	411
Quadro 5.37 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente NA. -----	414
Quadro 5.38 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente NA. --	416
Quadro 5.39 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente SWLS. ----	417
Quadro 5.40 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente SWLS.-----	419
Quadro 5.41 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente zBES. ----	421
Quadro 5.42 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente zBES.	423
Quadro 5.43 – Síntese das principais conclusões da regressão hierárquica para o BES global e respectivas dimensões. -----	425

Introdução

Introdução

A Psicologia Vocacional há muito que identificou três aspectos fundamentais da realização pessoal, em geral, e da realização profissional, em particular: os interesses vocacionais, o desenvolvimento e os contextos. O exercício de uma profissão está relacionada com os interesses vocacionais de cada pessoa, com as opções que efectua e com a capacidade de tomar decisões. A forma como as toma e as encara depende do seu desenvolvimento vocacional e a satisfação que obtém na sua concretização está relacionada com as oportunidades permitidas pelos contextos.

Por seu turno, a recente vertente da Psicologia dedicada aos aspectos positivos da vida do indivíduo, a Psicologia Positiva, tem salientado o papel da satisfação profissional na promoção do bem-estar e na qualidade de vida. As teorias do bem-estar subjectivo consideram que a realização pessoal incorpora diversos domínios da vida sendo, todavia, de peculiar importância o papel que desempenha o exercício da profissão. Enquanto constructo psicológico que descreve a felicidade do indivíduo, o bem-estar subjectivo diz respeito à reacção avaliativa da pessoa sobre a sua própria vida, em termos de reacções emocionais e de satisfação com a vida, conforme descrito por Diener.

Dentro da diversidade de paradigmas explicativos da realização pessoal, as abordagens teóricas do bem-estar subjectivo e as teorias do desenvolvimento de carreira assumem um papel de destaque. Na perspectiva do ajustamento pessoa-ambiente preconizada por diversos modelos teóricos, nomeadamente na teoria da carreira de Holland e nas abordagens da personalidade no estudo do bem-estar subjectivo

(*temperamental model*), o ajustamento é tido como condição fundamental para a satisfação do indivíduo e para a sua realização pessoal.

Partindo deste quadro teórico, o presente trabalho pretende acentuar a importância dos *interesses* e da *congruência* na felicidade dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Estando o ajustamento centrado na interacção entre a pessoa e o ambiente, e tratando-se de uma investigação com professores, o clima escolar, em geral, e a relação pedagógica, em particular, assumem um papel nuclear enquanto ambientes da acção profissional do professor.

Considerando que o bem-estar subjectivo tanto pode estar associado à satisfação global como à manifestação de agrado em relação a um domínio específico, assim como que os factores motivacionais têm sido apontados como um dos aspectos nucleares da satisfação e do sucesso profissional, colocaram-se-nos as seguintes interrogações: Que relação existirá entre aspectos vocacionais dos professores e os seus níveis de bem-estar subjectivo? Que factores, de entre os de natureza pessoal e os contextuais, apresentaram maior valor preditivo do BES? Qual o contributo da relação pedagógica, definida como território *afecto-cognitivo-comportamental*, para a realização pessoal dos professores?

No fundo, foram estas as perguntas iniciais que nos incentivaram e nortearam a abordagem deste projecto de investigação dedicado à felicidade dos professores enquanto expressão de realização vocacional.

O projecto desta investigação nasceu da constatação da existência de uma lacuna nos estudos sobre professores, no que se prende com a avaliação psicológica no domínio do desenvolvimento de carreira, em particular ao nível da avaliação de interesses vocacionais. Deste modo, com o presente trabalho procuramos contribuir para uma maior clarificação dos aspectos vocacionais e de desenvolvimento de carreira dos professores, em particular, através do estudo dos interesses dos professores segundo o

modelo RIASEC e da relação destes, e de outros factores, na promoção do bem-estar subjectivo dos professores.

Deste modo, a finalidade do presente trabalho passa pela compreensão do bem-estar subjectivo enquanto expressão da realização profissional do professor, tomando como referência variáveis de natureza pessoal, em especial variáveis de natureza vocacional, assim como algumas dimensões da personalidade, variáveis contextuais, com particular relevo para o clima escolar e para factores socioprofissionais, e variáveis relacionadas directamente com o exercício profissional do professor, isto é, com o universo da relação pedagógica.

Em termos de estrutura, esta dissertação encontra-se organizada em duas partes interdependentes. A primeira de fundamentação teórica, integrando três capítulos onde são explicitados os conceitos e as influências que nos serviram de base para as questões que pretendemos esclarecer, e a segunda de investigação empírica, contemplando dois capítulos, onde procuramos analisar a natureza das relações entre o bem-estar subjectivo dos professores e algumas variáveis psicológicas e sociodemográficas.

No Capítulo 1, *O bem-estar subjectivo*, caracteriza-se o significado científico do constructo bem-estar subjectivo e suas componentes (afectiva e cognitiva), salientando-se a perspectiva preconizada por Diener e os trabalhos de Watson e Tellegen. Analisa-se a evolução das linhas de investigação no bem-estar subjectivo (factores sociodemográficos, personalidade, metas pessoais e cultura) e descrevem-se as abordagens teóricas, quer em termos de perspectivas *bottom-up* e *top-down*, quer dos modelos *temperamental*, *process-participation* e *coping*. Conclui-se este capítulo com a discussão do bem-estar enquanto indicador de realização pessoal, salientado-se a

importância dos trabalhos implementadas neste âmbito à luz da teoria da auto-determinação de Ryan e Deci.

No Capítulo 2, *O desenvolvimento de carreira do adulto*, procura-se caracterizar a evolução das perspectivas da carreira e salienta-se a importância do ajustamento no desenvolvimento de carreira do adulto. Definem-se os conceitos de trabalho e de carreira, analisando-se o valor do trabalho na sociedade ocidental. Apresenta-se, em linhas gerais, o desenvolvimento teórico no estudo da carreira, salientando-se a importância que a perspectiva *person-environment fit* representa no estudo do desenvolvimento de carreira do adulto e na satisfação no trabalho, com particular relevância para os fundamentos teóricos e trabalhos de Holland na avaliação da congruência. Caracteriza-se a sua teoria e analisa-se a convergência do modelo hexagonal com outras teorias de carreira. Descreve-se, ainda que de forma sumária, a *theory of work adjustment*, a *theory of career construction* e a *social cognitive career theory*.

No capítulo 3, *Vocação e expressão dos interesses na rota da realização pessoal*, debate-se a relação entre a actividade profissional e a realização pessoal, salientando-se a satisfação no trabalho como manifestação de realização. São, então, apresentados os modelos teóricos da motivação de Maslow, Herzberg, Atkinson e McClelland, bem como é analisada a satisfação no trabalho segundo a abordagem do ajustamento pessoa-ambiente. Caracteriza-se a profissão professor no início do século XXI e analisam-se as etapas do desenvolvimento profissional do professor segundo Huberman. Salienta-se, ainda, a importância do ambiente profissional, nomeadamente do clima escolar e da relação pedagógica enquanto território afecto-cognitivo-comportamental da profissão professor. Definem-se os conceitos de vocação e de interesses, salientando-se os trabalhos de Holland neste domínio, pelo que se apresentam os códigos para a profissão professor segundo o modelo RIASEC.

No capítulo 4, *Síntese conceptual e metodologia*, procede-se à apresentação do modelo conceptual a investigar e dos seus aspectos metodológicos. Este capítulo encontra-se dividido em cinco grandes secções. Na primeira, apresentam-se as variáveis a estudar e sugerem-se as relações entre elas. Deste modo, é proposto um modelo conceptual arquitectado em dois níveis de análise. Um nível global que tem como objectivo avaliar o bem-estar subjectivo dos professores e outro mais restrito que procura analisar o contributo dos factores pessoais e factores contextuais para a actividade do professor. Na segunda secção descrevem-se os objectivos e as hipóteses de investigação. Na terceira, apresentam-se a metodologia e os critérios utilizados no agrupamento dos professores tendo por referência a(s) disciplina(s) leccionada(s) em *domínios curriculares de docência e áreas científicas de docência*, bem como se caracteriza a amostra segundo diversos aspectos sociodemográficos pessoais e profissionais. Na quarta secção apresentam-se as características dos instrumentos utilizados, justifica-se a sua selecção e analisam-se as suas propriedades psicométricas: *Inventário de Interesses Vocacionais*, *Questionário para Avaliação da Motivação do Professor*, *Inventário de Personalidade de Jackson*, *Escalas de Clima Social na Escola*, *Escala da Atitude Afectiva da Time Attitude Scale*, *Escalas da Afectividade Positiva e da Afectividade Negativa* e *Escala de Satisfação com a Vida*. Conclui-se o capítulo, quinta secção, com a descrição dos procedimentos de aplicação dos instrumentos e recolha dos dados.

No capítulo 5, procede-se à *Apresentação e discussão dos resultados*. Este capítulo encontra-se dividido em três grandes secções. Na primeira, *estatísticas iniciais*, procede-se à análise preliminar dos dados e verificação do requisito de normalidade, à qual se seguem as estatísticas descritivas com medidas de tendência central e medidas de dispersão na amostra. Na segunda, *estatística bivariada*, analisa-se a variabilidade

dos resultados das variáveis em estudo em função de variáveis sociodemográficas (sexo, região do país, tipo de ensino, nível de ensino, tempo de serviço, tipo de curso e área científica), bem como se apresentam e discutem as intercorrelações entre as variáveis estudadas. Na terceira secção, *estatística multivariada*, apresentam-se os estudos preditivos onde se dá conta da influência conjunta das variáveis predictoras, seleccionadas para o efeito, sobre a variável critério, através do cálculo da regressão múltipla hierárquica. Num primeiro nível, analisa-se e discute-se a relação causal das variáveis pessoais e variáveis contextuais sobre cada uma das variáveis que definimos na relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva). Num segundo nível, apresentamos a relação causal das variáveis pessoais, variáveis contextuais e variáveis da relação pedagógica sobre o bem-estar subjectivo, quer quanto a cada uma das suas dimensões, quer para a medida global de BES.

Por fim, nas *Conclusões e Implicações*, apresenta-se uma síntese dos aspectos mais significativos da investigação realizada, bem como se procura analisar as implicações dos resultados encontrados, sendo, ainda, referidas algumas limitações do estudo e sugeridas pistas para futuras investigações.

Esperamos que esta dissertação possa contribuir, de forma útil, para um alargamento do conhecimento científico neste domínio, permitindo compreender com maior rigor e objectividade algumas das variáveis implicadas e dos factores associados ao constructo bem-estar subjectivo. Esperamos, ainda, que as nossas conclusões possam constituir uma base de trabalho a ser tida em conta, por um lado, pelos investigadores neste domínio, no sentido de perspectivarem novos estudos e, por outro lado, pelos responsáveis pela política educativa, pelos órgãos de gestão das escolas e pelos formadores de professores, no sentido de serem desenvolvidas, de forma sustentada,

medidas mais consonantes com as necessidades de orientação e de aconselhamento de carreira dos professores e dos potenciais professores, em harmonia com os objectivos da reforma educativa e o contexto social actual.

Deste modo, pensamos poder ajudar os membros deste grupo profissional a serem talvez mais felizes e “contribuir para que a escola possa ser, cada vez mais, um espaço de realização e de desenvolvimento de todos os agentes educativos, nomeadamente os professores e os alunos que nele expressam e (re)constróem quotidianamente os seus projectos” (Jesus, 1996, p. 16).

Parte I – Fundamentação teórica

Capítulo 1

O bem-estar subjectivo

Capítulo 2

O desenvolvimento de carreira no adulto

Capítulo 3

Vocação e expressão dos interesses na rota da realização pessoal

Capítulo 1

O bem-estar subjectivo

- 1.1. O constructo bem-estar subjectivo e seus componentes
- 1.2. As abordagens teóricas ao bem-estar subjectivo
- 1.3. Factores que explicam a variabilidade do bem-estar subjectivo
- 1.4. O bem-estar subjectivo como indicador de realização pessoal

- 1.1. O constructo bem-estar subjectivo e seus componentes
 - 1.1.1. A dimensão emocional do bem-estar subjectivo
 - 1.1.2. A dimensão cognitiva do bem-estar subjectivo
 - 1.1.3. Medidas do bem-estar subjectivo e seus significados
 - 1.1.4. Outros conceitos de bem-estar associados ao bem-estar subjectivo
- 1.2. As abordagens teóricas ao bem-estar subjectivo
 - 1.2.1. As abordagens *bottom-up* e *top-down*
 - 1.2.2. Os modelos teóricos do bem-estar subjectivo
- 1.3. Factores que explicam a variabilidade do bem-estar subjectivo
 - 1.3.1. Variáveis sociodemográficas e bem-estar subjectivo
 - 1.3.2. Personalidade e bem-estar subjectivo
 - 1.3.3. Metas pessoais e bem-estar subjectivo
 - 1.3.4. Cultura e bem-estar subjectivo
- 1.4. O bem-estar subjectivo como indicador de realização pessoal

Capítulo 1

O bem-estar subjectivo

O estudo do bem-estar subjectivo (BES) tem-se revelado um dos domínios que mais atenção tem suscitado aos investigadores das ciências sociais e do comportamento. Os psicólogos, em particular, têm procurado conhecer os factores e os processos subjacentes à felicidade. Depois de uma fase inicial, quase exclusivamente centrada na pesquisa das determinantes ou variáveis pessoais correlacionadas com o BES, as mais recentes investigações têm procurado esclarecer aspectos relacionados com *o que se mede* quando se estuda o BES; *como se mede*; e *quais* os processos psicológicos subjacentes aos julgamentos do indivíduo sobre o seu bem-estar. Depois das variáveis pessoais, os aspectos culturais são um outro domínio que tem despertado a curiosidade científica dos investigadores.

A literatura dedicada ao BES revela-nos um consenso entre os estudiosos de que este constructo se refere ao modo como os indivíduos avaliam ou julgam as suas próprias vidas. Apesar de não haver unanimidade quanto à sua definição, a maioria concorda que está relacionada com a satisfação sentida pelo indivíduo sobre a sua vida em geral e/ou sobre domínios específicos. Enquanto para alguns autores, cada um dos termos “felicidade”, “bem-estar subjectivo”, “bem-estar”, “bem-estar psicológico”, “satisfação com a vida” e “qualidade de vida” têm significados específicos, outros há que os utilizam indiscriminadamente para designar o mesmo constructo.

Neste capítulo apresentamos a atribuição de significado científico ao termo felicidade, descrevemos o significado do constructo bem-estar subjectivo que adoptamos: “a avaliação que as pessoas fazem da sua própria vida, quer em termos de satisfação com a vida (aspecto cognitivo), quer em termos das suas reacções emocionais

positivas e negativas (aspecto afectivo)” (Simões *et al.*, 2001, p. 302), bem como analisamos algumas das variáveis mais frequentemente associadas ao estudo do BES e que procuram explicar as alterações dos níveis de bem-estar. Neste campo é de salientar a tendência científica, na última década e meia, atribuída à relação entre a felicidade e a personalidade, esta última, entendida enquanto traço e como metas pessoais (*goals*). Concluimos este capítulo com a apresentação da fundamentação para a utilização deste constructo (bem-estar subjectivo) na presente investigação.

1.1. O constructo bem-estar subjectivo e seus componentes

O bem-estar subjectivo (BES) é um dos constructos que mais atenção tem suscitado aos investigadores enquanto elemento essencial da qualidade de vida e do bem-estar psicossocial (Simões *et al.*, 2000), constituindo, inclusive, um conceito central na Psicologia Positiva (Wallis, 2005) – enquanto tendência actual da ciência psicológica, mais interessada em conhecer e compreender os factores e processos da vida feliz dos indivíduos do que em actuar sobre aqueles que têm efeito contrário – dado que é operacionalizado por indicadores como a felicidade e a satisfação que o indivíduo revela perante aquilo que é a sua vida. Este interesse pela felicidade tem sido uma preocupação central na história do pensamento filosófico e da própria humanidade. Desde sempre, a ideia de felicidade tem suscitado a maior curiosidade em pensadores, filósofos e, mais recentemente, de investigadores, o que originou uma grande variedade nas formas de exprimir aquilo que tem sido apontado, em todas as épocas, como a meta última das aspirações humanas.

Na verdade, o bem-estar exerce um papel de tamanha importância na vida e na saúde dos indivíduos que, depois do interesse de pensadores de diversos domínios pelo tema da felicidade, bem espelhado na literatura e nos relatos da história da humanidade, “a Psicologia descobriu esta dimensão essencial do comportamento humano, que traduziu sob a forma de constructos, tais como o de satisfação com a vida, felicidade, bem-estar subjectivo ou psicológico” (Ferreira & Simões, 1999, p. 112). Este interesse veio de alguma maneira reformular o conceito de bem-estar, concebendo-o como um constructo imbuído de referencial teórico próprio e não entendido como mera ausência de doença/perturbação mental ou de mal-estar/disfunção psicológica, aliado ao desenvolvimento do indivíduo e às tarefas ou desafios que se colocam ao indivíduo nas diversas fases do seu ciclo de vida e nos seus diversos domínios. A cientificidade do

constructo confere-lhe, igualmente, possibilidade para que seja avaliado de forma sistemática.

Assim, a investigação sobre o BES corresponde à análise científica da forma como as pessoas avaliam as suas vidas, isto é, quais as reacções emocionais das pessoas a eventos, o seu humor e os juízos que fazem sobre a satisfação com a sua vida, realização pessoal e satisfação em domínios específicos como o trabalho, a vida familiar e outros. Neste sentido, o BES interessa-se pelo estudo daquilo a que secularmente se tem designado, predominantemente, de felicidade (Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Diener *et al.*, 1999; Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999; Simões *et al.*, 2000) e, por outro lado, cada vez mais a Psicologia Vocacional atribui particular destaque ao BES, fruto do seu histórico interesse pela qualidade de vida das pessoas.

Da análise que efectuamos à felicidade enquanto constructo com corpo teórico específico que goza de suporte empírico próprio, constatamos, por um lado, a diversidade de utilizações de termos para o mesmo constructo, dos quais destacamos: bem-estar subjectivo, bem-estar psicológico, bem-estar, satisfação com a vida e qualidade de vida e, por outro lado, que somos propensos à felicidade, como sugerem os resultados de diversos estudos. Por exemplo, na revisão que Inglehart e Klingemann (2000) efectuaram, verificaram que a variância do BES é relativamente pequena, tanto mais que apenas uma pequena parte da população americana, afirma ser infeliz ou estar insatisfeito com a sua vida; Diener (2000) conclui que a maioria dos relatos dos indivíduos são de cariz positivo; e o estudo transversal com adultos de Simões e colaboradores (2003) revela que a maioria dos indivíduos apresenta elevada satisfação com a vida.

Bem-estar é uma expressão que tanto é utilizada no quotidiano como em contexto científico. Para o senso comum representa, na essência, um estado ou situação

que contribui para a saúde, parte das vezes inclusive, associado à beleza corporal e à actividade de lazer. Num contexto científico, é utilizada, muitas vezes, em oposição ao termo mal-estar. A associação de qualificativos (e.g., subjectivo, psicológico) está relacionada com a atribuição de um sentido científico específico ao termo bem-estar, que remete para um determinado domínio.

A satisfação com a vida é uma expressão que, mesmo no senso comum, está associada à apreciação que fazemos à forma geral como decorre a nossa vida, bem como pode dizer respeito a um juízo sobre coisa específica, prevista ou imprevista, que nos aconteceu. Quando o sucedido corresponde a coisa por nós desejada ou que nos é favorável, enquanto fonte de prazer que é, suscita a expressão de agrado. Se, pelo contrário, corresponde à não concretização de algo que era pretendido; à efectivação de algo possível mas não esperado; ou a contratempo, leva à manifestação de desagrado. Estas manifestações estão associadas, frequentemente, à nossa vida emocional, à saúde, à actividade profissional e aos bens financeiros e materiais.

A qualidade de vida, enquanto expressão da ciência, é um conceito mais abrangente que inclui outras dimensões como as *condições* de vida e a *experiência* de vida, conforme afirmam George e Bearon (citados por Simões *et al.*, 2000). “Esta última componente é, mais propriamente, o domínio do bem-estar subjectivo, enquanto as condições de vida se referem a um conjunto de factores, tais como, o rendimento, o nível socioeconómico, o estado civil, o nível de instrução, susceptíveis de influenciar o modo como os indivíduos experienciam e avaliam a sua vida” (Simões *et al.*, 2000, p. 244)

Deste modo, o BES é uma das medidas da qualidade de vida do indivíduo e das sociedades, todavia, não é um constructo suficiente para definir, na integra, a qualidade de vida da pessoa ou da sociedade, antes, um dos três principais indicadores de

qualidade de vida juntamente com os indicadores económicos e sociais (Diener, Oishi, & Lucas, 2003). O estudo da qualidade de vida, para além de considerar a subjectiva avaliação da satisfação com a vida, deve incluir características objectivas da sociedade tais como, pobreza, mortalidade infantil, criminalidade, população (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999).

Apesar das divergências de termo, grande parte dos trabalhos conceptualizou a felicidade como representando o equilíbrio entre os afectos positivos e os negativos, e a satisfação com a vida como uma dimensão mais cognitiva. Na verdade, há um consenso generalizado de que o bem-estar subjectivo ou felicidade é um constructo multidimensional que inclui elementos emocionais e cognitivos, conforme evidenciam os estudos factoriais, as equações estruturais e as análises multi-traço-multimétodo (Simões *et al.*, 2000).

A primeira definição deste constructo remonta ao ano de 1969 quando Bradburn, citado por Librán (2006), considerou o bem-estar subjectivo em termos de afectos positivos em oposição aos afectos negativos. Neste sentido, para o autor, a partir do relato de emoções, um indivíduo que apresente valores mais elevados nos afectos positivos do que nos afectos negativos registaria um elevado bem-estar subjectivo, enquanto que um indivíduo com valores mais altos nos afectos negativos apresentaria um baixo bem-estar. Esta linha de abordagem corresponde ao que hoje se considera como dimensão afectiva do bem-estar subjectivo, representada por dois factores independentes: a afectividade positiva e a afectividade negativa.

Têm sido propostos diversos modelos explicativos, havendo quem defenda um modelo unidimensional (e.g., Fordyce, 1986; Stones & Kozma, 1985); um modelo bidimensional (e.g., Watson & Tellegen, 1985); os defensores do modelo tridimensional (e.g., Diener & Diener, 1985; Heady & Wearing, 1989); e outros, inclusive, defensores

de um modelo tetra-dimensional (Heady, Kelley, & Wearing, 1989; citados por Heady & Wearing, 1989) baseado na divisão dos afectos negativos em ansiedade e depressão. Todavia, o aspecto mais consensual entre os investigadores, conforme referido atrás, é de que o bem-estar subjectivo é um constructo multidimensional e que dele fazem parte factores de natureza mais cognitiva e outros de natureza afectiva.

Uma definição do constructo bem-estar subjectivo, e provavelmente aquela que é tida como uma das principais referências para os investigadores neste domínio, defende que o BES pode ser entendido como a reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida, quer em termos de satisfação com a mesma, quer em termos de afectividade (reacções emocionais estáveis) (Diener & Diener, 1995). Os relatos avaliativos que o sujeito faz à sua vida podem ter, então, uma direcção eminentemente cognitiva e afectiva, ou seja, por um lado, ser o julgamento consciente acerca da satisfação com a sua vida e, por outro lado, ser a expressão de emoções (agradáveis ou desagradáveis) que experimentou (Diener, Suh, & Oishi, 1997).

Desta forma, o BES é um conceito multidimensional, distinguindo-se entre uma *dimensão cognitiva ou avaliativa* e outra *afectiva ou emocional*. A dimensão cognitiva diz respeito ao juízo que o indivíduo faz em termos de satisfação global com a sua própria vida. A dimensão afectiva diz respeito às reacções emocionais face a esse juízo e representa dois factores independentes, a afectividade positiva (PA) e a afectividade negativa (NA). Assim, o bem-estar subjectivo é constituído por três componentes separadas mas interrelacionadas, a satisfação com a vida, a afectividade positiva e a afectividade negativa, pelo que o BES se revela plural na sua dimensão afectiva e unitário na sua dimensão cognitiva, uma vez que a última é representada apenas por um factor, a satisfação com a vida. “In other words, people can provide judgments of their current, future, and past overall satisfaction level, but they can also provide judgments

of such specific aspects of life as work, leisure, or family. These evaluations also connect to our affective states, whether described as pleasant or unpleasant. Thus, the three broad components of subjective well-being are highly interconnected, and cut across global and domain-specific dimensions” (Robbins & Kliewer, 2000, p. 311).

O estudo de Simões e colaboradores comprova isso mesmo. Ao avaliarem o valor preditivo de um conjunto de variáveis sociodemográficas e de personalidade, para cada uma das três componentes do BES, verificaram que, se bem que relacionadas, são independentes umas das outras, devendo ser estudadas individualmente para se obter uma visão adequada do constructo. “De facto, os três critérios não são preditos, da mesma maneira, pelas mesmas variáveis independentes, na medida em que não é explicada por cada uma a mesma porção da variância total, nem essas variáveis independentes têm, em cada caso, a mesma influência” (2003, p. 29).

Umás vezes encontramos este modelo, identificado como modelo bidimensional, fazendo-se apelo à dimensão cognitiva e à dimensão afectiva do BES, outras vezes, descrito como modelo dos três factores ou modelo tripartido, fazendo referência à separação da dimensão afectiva em duas componentes independentes (afectividade positiva e afectividade negativa).

Nesta perspectiva, o bem-estar subjectivo integra as componentes de satisfação com a vida, a afectividade positiva e a afectividade negativa, relacionadas entre si mas independentes umas das outras. Assim, tanto é possível que um indivíduo manifeste, com regularidade, emoções positivas e, raras vezes, emoções negativas, como outro pode apresentar níveis elevados em ambas as componentes da afectividade (positiva e negativa). Os próximos tópicos são dedicados a uma análise, mais em detalhe, de cada uma das dimensões e da sua fundamentação teórica e empírica.

1.1.1. A dimensão emocional do bem-estar subjectivo

À semelhança da diversidade de termos utilizados para designar cientificamente felicidade, o conceito de afecto, talvez em consequência da sua aplicação a uma grande variedade de campos da psicologia, tornou-se um constructo multifacetado, levando a que humor, afecto e emoção assumam significados distintos consoante os investigadores os utilizem. “O humor pode ser considerado um estado mais longo e duradouro do que o afecto” (Galinha & Pais Ribeiro, 2005a, p. 210) e, apesar de não haver consenso entre os investigadores sobre o momento em que um afecto se torna em humor, os mesmo autores citam Bates (2000) para quem “o conceito de emoções, baseado em definições recentes, centra-se em acontecimentos emocionais a vários níveis, incluindo os eventos emocionais breves, o humor prolongado, e as predisposições estáveis de estados emocionais particulares” (*op. cit.*, p. 210). As emoções são, então, um dos principais componentes do bem-estar subjectivo. Com base na análise temporal do afecto, Galinha e Pais Ribeiro puderam encontrar “...estudos sobre o afecto *estado* (ex. estudos sobre o bem estar dos indivíduos, as emoções positivas e negativas), sobre o humor (ex. estudos sobre a ansiedade e a depressão) e o afecto *traço* (estudos sobre os factores da personalidade)” (*op. cit.*, p. 210).

Numa perspectiva psicológica, as emoções (e.g., alegria, medo, ansiedade, ira), enquanto reacções emocionais básicas que ocorrem em qualquer indivíduo de qualquer cultura, exercem um papel crucial no bem-estar psicológico dos indivíduos; na comunicação e na interacção social, bem como estão intimamente relacionadas com diversos sistemas fisiológicos do denominado processo de “saúde-doença” (Cano-Vnidel & Miguel-Tobal, 2000). A análise histórica do conceito de emoção revela-nos uma trajectória em muito semelhante ao sucedido com o conceito de bem-estar – de uma tendência focada no que é negativo (mal-estar) para uma perspectiva direccionada

para o positivo (bem-estar), – isto é, depois de, nos anos 50, as emoções serem entendidas como perturbações e, dessa forma, com responsabilidades em dificuldades de adaptabilidade do organismo às situações (Frijda, 1999), nos anos noventa, consequência das investigações e dos escritos revolucionários de Damásio (1995, 2000) que permitiram clarificar as bases biológicas das emoções e a estreita relação entre pensamento e emoção, passou-se a conferir funções adaptativas às emoções. Estas tanto podem ser definidas como respostas a eventos significativos, constituídas por componentes do domínio da experiência subjectiva, do comportamento e da reacção fisiológica; como podem ser entendidas enquanto estados emocionais que envolvem valências positivas e negativas (Frijda, 1999), logo, integram uma componente afectiva que é, por sua vez, um dos ingredientes do bem-estar subjectivo. Com frequência, em ciência, não existe a ou uma definição para o mesmo conceito. O mesmo sucede com o conceito de emoção, cuja definição varia consoante a sua interpretação funcional. No nosso caso situamos a emoção como dimensão emocional (vulgo afecto) do bem-estar subjectivo, pelo que não analisaremos a dimensão neuronal do afecto (vulgo emoção).

Existem diferentes formas de abordagem dos afectos. Enquanto uns tendem a seguir uma orientação de afecto específico, onde cada emoção tem um significado próprio e independente das outras emoções, outros procuram uma perspectiva dimensional dos afectos. Diversas linhas de investigação e um grande número de análises sugerem que o modelo das duas dimensões de Watson e Tellegen (1985) é aquele que melhor explica a dimensão afectiva do bem-estar subjectivo, logo aquele que tem reunido maior consenso na comunidade científica, uma vez que as análises factoriais apontam de forma consistente para a presença de duas componentes independentes do afecto: os afectos positivos e os afectos negativos. No mesmo sentido,

Costa e McCrae (1980) afirmam que o equilíbrio entre afectos positivos e negativos de uma pessoa indica o índice de bem-estar subjectivo global alcançado por uma pessoa, pelo que, afectos positivos e afectos negativos contribuem de forma independente para o bem-estar subjectivo.

A estrutura bidimensional da afectividade de Watson e colaboradores (Watson & Tellegen, 1985; Watson *et al.*, 1999) tem paralelismo com o modelo circular de Russell, em que os autores descrevem quatro dimensões bipolares dispostas a 45° umas das outras: prazer (feliz contra triste), afectividade positiva (entusiasmado contra aborrecido), empenho (estimulado contra inactivo) e afectividade negativa (perturbado contra tranquilo) mas enfatizam a importância dos afectos positivos e dos afectos negativos. As duas dimensões da afectividade, a afectividade positiva e a afectividade negativa, formam dois eixos que se cruzam na perpendicular e representam os dois principais factores: afecto positivo elevado – afecto positivo reduzido e afecto negativo elevado – afecto negativo reduzido. Os eixos representados pelo prazer – desprazer e forte empenho – fraco empenho também se cruzam entre si na perpendicular e interceptam de forma intercalada com os eixos principais formando um octógono, surgindo como termos adjacentes aos de afecto positivo e afecto negativo, que no conjunto apresentam uma disposição circular (cf. Figura 1.1).

O modelo circular bidimensional de Watson e Tellegen (1985) está na base da criação de uma das escalas mais utilizadas e validadas no estudo da afectividade, a *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Segundo Watson e colaboradores (1999), a afectividade positiva (PA) e a afectividade negativa (NA) representam as componentes subjectivas dos sistemas bio-comportamentais gerais (e.g., BIS – *behavioral inhibition system*, BFS – *behavioral facilitation system*). Em termos comportamentais, o propósito essencial do sistema de

inibição do comportamento (BIS) é o de manter o organismo fora das situações adversas ou que representem dificuldades, isto é, inibe todo o comportamento que possa conduzir à dor, castigo ou a qualquer outra consequência indesejável, pelo que a função principal deste sistema é o de ajudar o organismo a evitar estímulos adversos. Visto deste modo, torna-se claro que os estados emocionais negativos associados à componente NA promovem a vigilância e motivam os indivíduos a evitar as situações potencialmente ameaçadoras. Pelo contrário, as emoções na PA reflectem a função do *sistema de facilitação do comportamento* (BFS) que procura dirigir ou aproximar o organismo de situações e experiências que potencialmente possam proporcionar prazer e recompensa, pelo que é esperável que os indivíduos procurem as situações que promovam as emoções positivas.

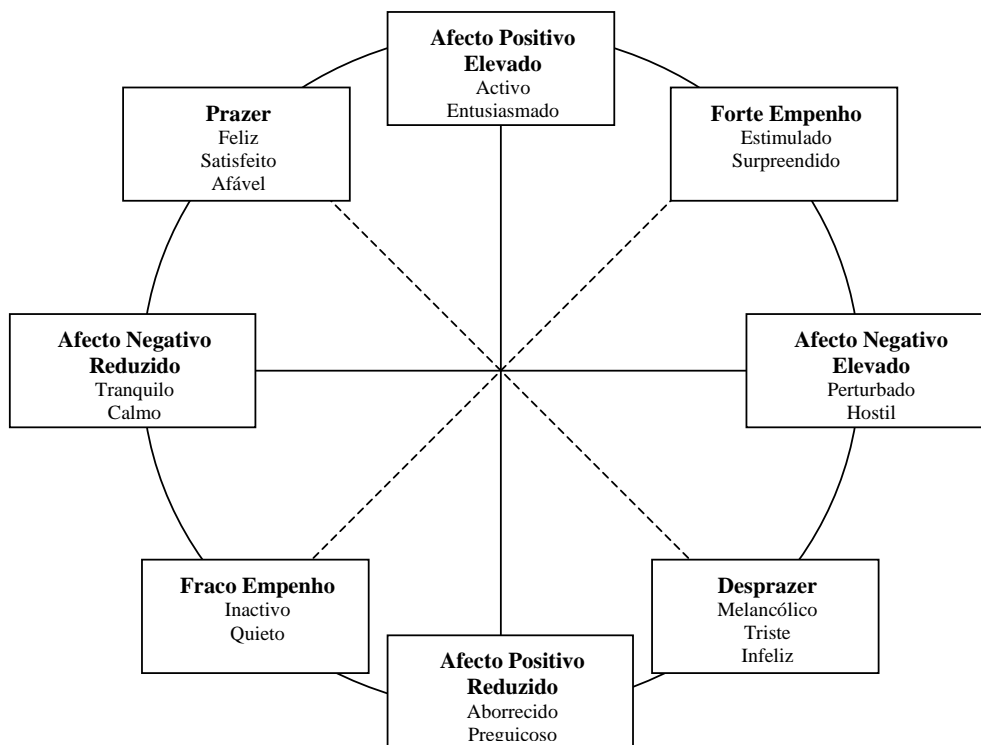


Figura 1.1 Modelo circular bidimensional de Watson e Tellegen (1985).

Assim, a afectividade positiva (PA) é a medida que reflecte o entusiasmo com a vida, isto é, traduz-se na tendência para experimentar sentimentos e emoções agradáveis, tais como: alegria, entusiasmo, orgulho e felicidade, enquanto que a afectividade negativa (NA) é a medida que reflecte a indisposição ou perturbação, ou seja, exprime-se pela disposição para experimentar sentimentos e emoções desagradáveis, como: culpa, vergonha, tristeza, ansiedade e depressão (Diener *et al.*, 1999).

Apesar do modelo apresentado reunir maior consenso entre os investigadores, não quer dizer que todo o “universo científico” o corrobore. Outros autores questionam a bidimensionalidade do conceito de afectividade e, por inerência, do próprio instrumento, bem como da independência *versus* correlação entre a afectividade positiva e a afectividade negativa. Em relação ao primeiro aspecto, bidimensionalidade *versus* multidimensionalidade, refira-se, como exemplo, que Killgore (2000), na análise factorial aos resultados obtidos com PANAS identificou os dois factores, afectividade positiva e afectividade negativa. No entanto, ao solicitar um terceiro factor verificou que a afectividade positiva se mantinha mas que a afectividade negativa se repartia em dois factores. Relativamente à independência dos factores, Egloff (1998), ao aplicar dois instrumentos para medir os afectos, a PANAS e a *Pleasantness-Unpleasantness Scale*, a uma amostra de oitenta estudantes do ensino superior do sexo feminino, verificou que a afectividade positiva é independente da afectividade negativa quando medida pela PANAS mas que as duas dimensões estão correlacionadas quando avaliadas pela outra escala.

Assim, enquanto uns defendem a ortogonalidade da afectividade positiva e negativa, ou seja, como componentes independentes, em que o aumento numa das

componentes não implica, necessariamente, uma diminuição da outra, e é possível a ocorrência simultânea de resultados elevados em ambas componentes; outros, os defensores da bipolaridade, são apologistas de que as componentes da afectividade estão inversamente correlacionadas, de modo que um resultado elevado numa implica, necessariamente, um decréscimo na outra componente da afectividade.

Conforme afirmam Galinha e Pais Ribeiro a “investigação sobre o afecto tem ainda um caminho a percorrer no sentido de esclarecer em que condições o afecto positivo e negativo é bidimensional e independente, será uma questão de medida; uma questão cultural, ou uma questão de complexidade cognitiva dos sujeitos? Que outros factores psicométricos, individuais ou contextuais poderão interferir com a estrutura do afecto que conhecemos hoje?” (2005a, p. 216).

Alguns estudos têm vindo a demonstrar que, por exemplo, a cultura interfere nos padrões de expressão das suas emoções, tema sobre o qual teremos oportunidade de reflectir mais à frente neste capítulo, enquanto outros, como seja o exemplo de Diener e Emmons (1995), apontam para alterações da relação entre a afectividade positiva e a afectividade negativa em função da dimensão temporal a que diz respeito os relatos das emoções (no momento, diariamente, no último mês ou no último ano), observando-se correlação negativa mais forte nos períodos de tempo mais curtos, assim como uma maior intensidade emocional.

Sabemos que as avaliações globais de bem-estar emocional não equivalem à acumulação de uma série de avaliações de bem-estar de situações específicas (Kahneman, 1999), pelo que é importante distinguir entre a frequência e a intensidade das experiências emocionais (Robbins & Kliever, 2000). Na verdade, as investigações mais recentes têm vindo a revelar que não é a intensidade das emoções que é o melhor preditor da felicidade mas a sua frequência. Deste modo, o indivíduo que sente emoções

agradáveis por períodos de tempo mais longos e experimente emoções desagradáveis intensas mas esporádicas, apresenta elevado nível de felicidade, mesmo que as emoções agradáveis sejam moderadas (Novo, 2000), pelo que a frequência de experiências emocionais positivas são mais importantes na determinação do bem-estar que a intensidade da experiência.

1.1.2. A dimensão cognitiva do bem-estar subjectivo

A dimensão cognitiva é representada por um factor, a satisfação com a vida, que traduz a avaliação global que o sujeito faz da sua vida, em termos de desejo de mudança ou de contentamento com o que lhe acontece (no presente) e com a maneira como lhe tem decorrido a própria vida (satisfação com o passado). Embora haja um factor geral de satisfação com a vida, podem ser distinguidos vários domínios de satisfação, tais como: trabalho, família, lazer, saúde, finanças, etc. (Diener *et al.*, 1999).

Simões descreve três aspectos principais para caracterizar a componente cognitiva ou avaliativa do BES. “Trata-se, em primeiro lugar, de um juízo subjectivo sobre a qualidade da própria vida, baseado, por conseguinte, num padrão estabelecido pelo sujeito, e não em critérios externos (por exemplo, a saúde, a riqueza), fixados por outrem. Em segundo lugar, a satisfação com a vida refere-se a aspectos positivos da própria vida, e não apenas à ausência de factores negativos, como acontece com muitos indicadores de saúde mental. Por último, implica uma avaliação global das várias facetas da vida do indivíduo: o pressuposto é o de que ele atribui ponderações positivas e negativas a essas diversas facetas e, com base na soma algébrica das mesmas, formula um juízo de valor sobre a qualidade da sua própria existência (Pavot *et al.*, 1991; Diener *et al.*, 1985; Diener, 1984)” (1992, p. 503 e 504).

Por vezes a utilização do constructo não é a mais ajustada, isto é, quando num estudo se apela à avaliação do bem-estar subjectivo sem, contudo, se salvaguardar a recolha de dados relativos às dimensões cognitiva e afectiva, ficando-se pela avaliação de apenas uma das duas dimensões do BES. A título ilustrativo referimos o estudo de Lawler-Row e Piferi (2006) sobre o papel da disposição temperamental para o perdão na saúde e no bem-estar subjectivo, avaliam este último recorrendo apenas à aplicação da *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS; Diener *et al.*, 1985), instrumento que avalia unicamente a componente cognitiva do BES, de que iremos falar mais adiante.

Van Praag, Frijters e Ferrer-i-Carbonell (2003) preconizam o “modelo de dois níveis” (*two-layer model*) em que o bem-estar subjectivo global depende da satisfação individual em diferentes domínios específicos, tais como, a saúde, a situação financeira, o trabalho, o lazer, a habitação e do ambiente onde o indivíduo está inserido. Com base no estudo realizado numa extensa amostra de trabalhadores alemães, concluem que a satisfação com vida pode ser vista como um todo, como um conceito agregado, que pode ser desdobrado nos seus componentes.

Um aspecto curioso que decorre da análise às medidas de satisfação com a vida tem a ver com o facto de Diener e colaboradores (2000) terem verificado a propensão para a positividade (*dispositional positivity*) na satisfação com a vida, isto é, a tendência dos indivíduos para avaliar aspectos da vida em geral como bons, pelo que as medidas globais reflectem mais fortemente as diferenças individuais na disposição para a positividade.

Em termos de relações da SWLS com outros instrumentos/constructos, refira-se que no estudo Lawler-Row e Piferi (2006) a satisfação com a vida apresenta relações significativas e positivas com traços de perdão (*trait forgiveness*) (.22), comportamentos de saúde (.27), suporte social (.29), bem-estar religioso (.12), bem-estar existencial (.42)

e bem-estar psicológico (.54), e relações significativas mas negativas com sintomas físicos de doença (-.28), depressão (-.34) e stresse (-.47). As análises de regressão indicaram que os comportamentos saudáveis ($p < 0.001$), o apoio social ($p < 0.001$), o bem-estar religioso ($p < 0.004$) e o bem-estar existencial ($p < 0.001$) contribuem todos para a satisfação com a vida.

Ainda em relação a este estudo, os autores observaram que os indivíduos com valores mais elevados nos traços de predisposição para o perdão apresentam diferenças claras, quando comparados com os que revelam resultados mais baixos, em diferentes índices de saúde: os adultos que mais perdoam tiveram níveis mais baixos de depressão e de stresse e níveis mais elevados no bem-estar subjectivo (entenda-se satisfação com a própria vida) e nas seis dimensões do bem-estar psicológico (conforme definidas por Ryff, 1989).

Considerando a afirmação de Lawler-Row e Piferi de que “dispositional forgiveness may represent an interpersonal stance and set of skills that have clear benefits for developing and maintaining critical relationships” (2006, p. 9), parece-nos importante que no nosso estudo se avaliem, por exemplo, traços de personalidade conotados com a tolerância e a aceitação dos outros por parte dos professores, uma vez que a sua profissão assenta na relação interpessoal, predominantemente, entre si e o(s) aluno(s), logo, susceptível ao confronto em situações críticas.

1.1.3. Medidas do bem-estar subjectivo e seus significados

Apesar de não haver um esquema conceptual único que una todo o campo da investigação sobre o BES, a medida das duas componentes cientificamente aceites como partes integrantes do BES, a componente afectiva e a componente cognitiva, é feita de forma diversa e com recurso a instrumentos bastante distintos.

No entanto, o interesse e utilização das medidas, *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) e *Satisfaction With Life Scales* (SWLS; Diener *et al.*, 1985) na avaliação do bem-estar subjectivo está sustentada na definição do constructo em três dimensões independentes: uma avaliação cognitiva que recorre a um conjunto de medidas que avaliam a qualidade de vida como um todo, como seja a felicidade ou a satisfação global; uma que avalia os afectos positivos; e outra que avalia os afectos negativos que constituem a avaliação da afectividade. Em *Subjective well-being: three decades of progress*, Diener e colaboradores (1999), fazem a articulação das três componentes do bem-estar subjectivo, e definem que um indivíduo com um elevado BES faz uma avaliação positiva da vida como um todo e apresenta um predomínio de afectos positivos sobre os afectos negativos.

O bem-estar subjectivo pode, então, ser determinado pela combinação das suas duas dimensões; a dimensão afectiva e a dimensão cognitiva. Por outras palavras, de um lado, o balanço da afectividade positiva e afectividade negativa tendo em consideração que a pessoa experimenta emoções agradáveis e desagradáveis sobre qualquer acontecimento ou período e, por outro lado, a satisfação com a vida. Assim, o *balanço da afectividade* ou *equilíbrio afectivo* é calculado através da subtracção do valor das emoções desagradáveis às agradáveis e é representado pela fórmula: BA ou PN=PA–NA. A medida global de bem-estar subjectivo, é uma medida compósita calculada, após se transformarem os resultados brutos de cada uma das variáveis que determinam o BES em resultados padronizados (resultados z), através da fórmula:

$$BES=(PA-NA)+SWLS \quad \text{ou} \quad ZBES=[(Zswls+Zpa)-Zna]^1.$$

¹ Lima *et al.* (2001).

Como vimos, o modelo dos três factores assenta nas proposições de que o BES é o resultado de experiências afectivas e avaliações cognitivas da vida e que a afectividade integra duas dimensões independentes. Nesta perspectiva, Cheng (2006) afirma que será difícil imaginar que uma pessoa satisfeita com a vida, com elevada afectividade positiva e baixo escore na afectividade negativa esteja descontente com a vida, pelo que as duas dimensões (afectivo e cognitivo) do bem-estar não são tão distintas como geralmente é assumido.

Nesse sentido Cheng (2006) propõe que a relação entre estas duas componentes não é linear, mas multiplicativa, criando o termo *well-being appraisal* (WBA) para referir, de um modo geral, a componente cognitiva do BES. A sua *affective endowment-contrast theory* argumenta que a WBA é uma função directa da preponderância dos afectos positivos sobre os afectos negativos. Todavia, o efeito de PA em WBA depende do nível de NA, de forma que o efeito é mais forte quando NA for alto do que quando NA for baixo. “That is, when life is rough, an everyday positive experience (such as the sight of flowers) which may have little or no effect ordinarily would go a long way in maintaining our sense of well-being. On the contrary, when life is going well, the effect of adding more positive experiences may just be marginal” (Cheng, 2006, p. 558).

A sua teoria assume a formula: $WBA=(PA-NA)+(NA \times PA)$. A expressão $PA-NA$, representa o *efeito de doação combinada* (*combined endowment effects*) de PA e NA, geralmente designado de balanço da afectividade (e.g., Simões *et al.*, 1992) e a expressão $NA \times PA$ representa o *efeito de contraste* (*contrast effect*). Assim, quando NA for baixa, o produto deste termo é pequeno e o efeito em WBA é desprezível, mas quando NA for alto, o efeito de contraste serve para compensar o efeito de doação negativa (*negative endowment effect*) de NA e, conseqüentemente, para elevar parcialmente o bem-estar. Os resultados que obteve demonstraram que os afectos

positivos tinham um valor preditivo mais forte no bem-estar global e que o contraste afectivo aumenta, de certo modo, o bem-estar, uma vez que é compensado pelos efeitos dos afectos negativos ajudando, deste modo, a manter um sentido positivo do bem-estar quando as coisas não vão bem.

Dadas as características do constructo, o estudo do BES pode assumir configurações diversas. Uma vez que os humores, as emoções e os juízos pessoais flutuam com o tempo, o estudo do BES pode dizer respeito a um determinado momento específico ou a períodos de tempo mais longos, como seja durante o último ano. Outros investigadores procuram perceber em que medida os juízos se alteram e que factores ou processos é que apresentam maior estabilidade ao longo do tempo. Outros, ainda, avaliam as diferenças *versus* semelhanças do BES em termos intra e inter-culturas ou sociedades.

1.1.4. Outros conceitos de bem-estar associados ao bem-estar subjectivo

A atribuição de significado científico que foi conferida ao termo felicidade tem proporcionado que o conceito, mais geral, de bem-estar tenha vindo a ser alargado. O assumir da concepção de bem-estar (“*wellness*”) para além da ausência de mal-estar ou de doença (“*illness*”) determinou o surgimento de outros constructos mais específicos, aos quais se tem vindo a associar a criação de instrumentos específicos de avaliação. Vejamos alguns exemplos. O conceito de *occupational well-being* (Warr, 1990) que distingue entre quatro dimensões primárias (bem-estar afectivo, aspiração, autonomia e desempenho) e uma dimensão secundária (funcionamento integrado) que envolve as primeiras dimensões e reflecte a pessoa como um todo. O de *spiritual well-being* (Paloutzian & Ellison; 1982) cujo instrumento que lhe está associado, o *Spiritual Well-*

being Scale, foi projectado para avaliar a qualidade de vida com base em três medidas – uma medida geral baseada nos resultados globais, uma medida de bem-estar religioso (*religious well-being*) e uma outra de bem-estar existencial (*existential well-being*). O conceito de *psychological well-being* que está associado à criação das *Scales of Psychological Well-being* (Ryff, 1989). Outros há, ainda, que fazendo uso de instrumentos e constructos já existentes atribuem significados distintos para o mesmo termo. Por exemplo, o conceito de *bem-estar no trabalho* entendido enquanto constructo que integra três dimensões, a satisfação no trabalho, o envolvimento com o trabalho e o compromisso organizacional afectivo (Siqueira *et al.*, 2006), ou o constructo multidimensional de *occupational well-being* que integrando os princípios de Ryff e de Warr, constitui “a positive evaluation of various aspects of one’s job, including affective, motivational, behavioural, cognitive and psychosomatic dimensions” (Horn *et al.*, 2004, p. 366).

Ao concluirmos a abordagem à mudança para a cientificidade do termo felicidade, na qual se procurou apresentar o significado e estrutura do constructo bem-estar subjectivo, é de todo impossível darmos por encerrado este tópico sem antes fazermos uma referência, mesmo que breve, às ideias e fundamentos de Carol D. Ryff, dada a importância teórica e empírica que lhe está associada por via do constructo de bem-estar psicológico (BEP).

A autora procurou nas modernas correntes da Psicologia e, em particular, nas teorias do desenvolvimento coextensivo à duração da vida (Erikson, Buhler, Neugarten), nas teorias clínicas do desenvolvimento (Maslow, Rogers Allport) e na literatura da Saúde Mental (Jahoda) (Ferreira & Simões, 1999), os elementos para a elaboração de uma noção mais satisfatória do constructo. Ryff chega à definição de seis

características de bem-estar subjectivo: aceitação de si, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do ambiente, sentido de vida e crescimento pessoal, e concebe um modelo teórico que perspectiva o bem-estar subjectivo como um constructo multidimensional e positivo, designado de bem-estar psicológico (Ryff, 1989; Ryff & Keys, 1995). As seis dimensões são operacionalizadas em outras tantas escalas, que constituem as *Scales of Psychological Well-Being* (SPWB; Ryff, 1989), traduzidas e adaptadas para a população portuguesa, por Ferreira e Simões (1999) com a designação de *Escala de Bem-estar Psicológico* (EBEP).

Apesar de a literatura nos oferecer, por vezes, escritos dedicados ao bem-estar subjectivo, onde o constructo considerado e as medidas utilizadas foram escalas de bem-estar psicológico, fazendo corresponder o mesmo significado aos dois constructos (bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico), adoptamos neste trabalho a convicção que, apesar da proximidade inerente ao facto de os dois constructos estarem associados ao bem-estar, entendemos o bem-estar subjectivo enquanto constructo tridimensional e o bem-estar psicológico integrando seis dimensões relacionadas mas distintas. Todavia, a comparação entre as duas abordagens revela que o estudo do bem-estar subjectivo enfatiza a informação subjectiva das três componentes (satisfação com a vida, afectividade positiva e afectividade negativa), sustentado numa visão a-teórica ou empírica, enquanto que o estudo do bem-estar psicológico realça a recolha objectiva do significado subjacente do bem-estar, enfatizando o funcionamento psicológico positivo/objectivo em lugar de bem-estar subjectivo (Robbins & Kliewer, 2000).

Os autores portugueses (Ferreira & Simões, 1999) analisaram a validade convergente e divergente das diversas escalas que integram os instrumentos: PANAS, SWLS e EBEP. Os resultados das provas de validação revelaram que as *Escala de Bem-Estar Psicológico* apresentam relações significativas e positivas com a escala da

Afectividade Positiva (PA) e com a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) e relações significativas mas negativas, como esperado, com a escala da Afectividade Negativa (NA).

1.2. As abordagens teóricas do bem-estar subjectivo

Diversas linhas de investigação têm contribuído para a história do estudo do bem-estar subjectivo. Diener, Oishi e Lucas (2003) identificam quatro grandes influências na investigação do BES. A primeira, e uma das principais, vem dos sociólogos e de investigadores dos factores de qualidade de vida, cujas pesquisas procuram determinar como é que os factores sociodemográficos, como o rendimento ou o estado civil influenciam o BES. A segunda vem de investigadores que trabalham na área da saúde mental com o alargamento do conceito de saúde mental, concebido para além da ausência de sintomas depressivos ou *distress*, mas incluindo as expressões de felicidade e a manifestação de satisfação com a vida como factores de saúde. A terceira vem dos psicólogos da personalidade que têm procurado estudar os traços de personalidade das pessoas felizes e infelizes. A quarta, e última influência, vem dos psicólogos sociais e cognitivistas que estudam como é que a adaptação e os padrões sociais actuam nos sentimentos de bem-estar das pessoas.

A multiplicidade de domínios científicos presentes no estudo do bem-estar subjectivo trouxe consigo uma grande diversidade de princípios teóricos e, também, uma grande variedade de metodologias de investigação que contribuíram para a compreensão do constructo BES. De qualquer forma, uma das grandes influências vem da psicologia humanista e, mais recentemente, da Psicologia Positiva, que estimulou e incentivou o interesse por uma vertente mais positiva da avaliação do indivíduo, tal como a felicidade e o optimismo (Marujo, Neto & Perloiro, 1999; Oliveira, 2000).

Assim, uma das particularidades do conceito BES tem a ver com o facto de interpretar o bem-estar do indivíduo através da avaliação do seu nível de estado positivo e não por via da ausência de indicadores de mal-estar. Para além desta, outras duas características diferenciam este constructo. Por um lado, define-se em termos de experiência interna do sujeito, isto é, da percepção e convicção do indivíduo acerca do seu bem-estar e, por outro lado, focaliza-se em estados a longo termo e não, apenas, em episódios momentâneos (Diener, Suh, & Oishi, 1997).

O grande entusiasmo científico envolvido no pensar e no pesquisar em torno do bem-estar subjectivo levou a que se tenha assistido, nos últimos quarenta anos, a avanços assinaláveis na elaboração teórica do BES. Dos diversos modelos, há uma abordagem que tem sido frequentemente referida como uma das mais significativas na fundamentação teórica do constructo, é a do par constituído pela teoria “topo-base” e pela teoria “base-topo”. Outros autores, por exemplo Robbins e Kliever (2000), organizam os desenvolvimentos teóricos em três modelos principais, tendo por base o ênfase e potencial das variáveis consideradas, bem como o processo subjacente à explicação das diferenças individuais no BES: *temperamental model*, *process-participation model* e *coping model*. “The first type of model emphasizes the critical role of temperament and personality traits (Costa & McCrae, 1980), and exemplifies the “top down” approach described by Diener (1984). The second type model focuses on the process of participation in goal-directed activity as central to subjective well-being (cf. Cantor & Sanderson, 1999). The third model emerges from the context of coping with stressful events or life circumstances, and highlights appraisal and coping process (Holahan & Moos, 1994)” (Robbins & Kliever, 2000, pág., 324)

Estes autores utilizam o termo modelo, uma vez que eles são distintos uns dos outros na medida em que apresentam diferentes proposições mas apresentam um largo

expecto do conceito de bem-estar subjectivo, pelo que uma ou mais teorias podem ser submetidas ao mesmo modelo.

1.2.1. As abordagens *bottom-up* e *top-down*

“A *abordagem base-topo (bottom-up)* encara o bem-estar subjectivo como sendo o efeito cumulativo de experiências positivas (agradáveis), em vários domínios da existência (no trabalho, na família, no lazer)” (Simões *et al.*, 2000, p. 246), em que a satisfação global com a vida ou vida agradável é composta pelo acumular (somatório) dos momentos ou elementos considerados agradáveis. Esta teoria está relacionada com a filosofia atomística e reducionista de Locke, apologista de que tudo é moldado pela experiência e reflexo do exterior, dado que a mente é tida como uma *tabula rasa* (Simões *et al.*, 2000). Nesta perspectiva enquadram-se as investigações centradas na avaliação das influências dos factores sociodemográficos e bio-sociais (e.g., sexo, idade, nível socioeconómico), pelo que o BES é entendido como um efeito. Todavia, a avaliação afectiva e cognitiva que o indivíduo faz da sua vida não resulta, apenas, das mutações dos acontecimentos, pois a felicidade permanece moderadamente estável, apesar de alterações nas circunstâncias do indivíduo ou de mudanças no ambiente (Diener *et al.*, 1999).

A “*abordagem topo-base (top-down)* postula que “existe uma inclinação global para experienciar as coisas, de maneira positiva, influenciando essa inclinação as interações do momento entre indivíduos e o mundo. Por outras palavras, a pessoa experimenta prazeres, porque é feliz, e não vice-versa” (Diener, 1984, pág. 565). Portanto, a experiência não é em si mesmo, objectivamente, agradável ou desagradável, satisfatória ou insatisfatória: é a interpretação que dela faz o sujeito, que a torna tal” (Simões *et al.*, 2000, p. 246). Esta teoria está relacionada com uma filosofia de tipo

kantiano, que considera o sujeito um ser activo e organizador da experiência e não um ser passivo. Daí que “não deverão ser as circunstâncias objectivas, mas as interpretações subjectivas das mesmas, as determinantes primárias do bem-estar subjectivo” (Simões *et al.*, 2000, p. 247). Então, a estabilidade do BES não é um simples produto dos relatos da avaliação global do indivíduo, antes, os seus próprios juízos reflectem mais do que uma mera resposta às circunstâncias momentâneas, mantendo uma certa consistência emocional (Diener & Lucas, 1999), que o caracteriza enquanto pessoa, com inclinação para experimentar e interpretar os acontecimentos e a vida em termos gerais, de uma maneira mais positiva ou mais negativa. Nesta perspectiva enquadra-se o interesse atribuído ao papel preponderante da personalidade na predição do BES, logo, o BES é considerado como uma causa.

Apesar daquilo que as distingue, as duas abordagens – “*top-down*” (personalidade) e “*bottom-up*” (acontecimentos e circunstâncias) – não são incompatíveis, antes, dois pontos de vista distintos acerca do mesmo constructo, conforme comprova a tentativa de validação das teorias sobre o bem-estar subjectivo de Feist e colaboradores (1995; citada por Simões *et al.*, 2000), ao terem concluído que “tanto o modelo correspondente à abordagem topo-base, como a abordagem base-topo, constituíam bons ajustamentos aos dados, não apresentando um superioridade, relativamente ao outro. Quer dizer, os dados vão no sentido, por um lado, de corroborar a hipótese de que o BES é efeito daquelas variáveis e, por outro lado, de que ele próprio é causa das mesmas, [logo, evidencia] (...) o carácter bidireccional das relações entre bem-estar subjectivo e as influências situacionais e de personalidade” (p. 248).

Leonardi, Spazzafumo e Marcellini apresentam uma perspectiva construtivista do BES, que designam de *constructionist model*, assente em três ideias centrais: que o BES é um constructo; que a avaliação do BES da pessoa é uma construção cognitiva; e

que as abordagens topo-base e base-topo não devem ser lidas como relações causais mas recorrer aos modos utilizados pelos indivíduos na construção dos seus julgamentos, pelo que “...the correlation of a satisfaction judgment over time does not reflect the stability of life conditions, but rather the stability of the cognitive strategies (heuristics) used to construct the judgment, as well as the stability of the variables on which these heuristics are based” (2005, p. 56 e 57). Usando esta perspectiva estes autores verificaram, num estudo longitudinal, contudo, que os efeitos topo-base têm maior poder preditivo que os factores base-topo.

1.2.2. Os modelos teóricos do bem-estar subjectivo (*temperamental, process-participation e coping*)

O papel dos traços de personalidade e do temperamento (Costa & McCrae, 1980) é a característica central do *modelo temperamental* (*temperamental model*). Nesta perspectiva o temperamento, impregnado de uma grande componente genética, exerce efeitos, directos ou indirectos, no BES por influenciar: o desenvolvimento de outras disposições estáveis como a direcção das metas (*goal directedness*) ou estilo de coping (*coping style*); o grau de ajustamento entre a pessoa e o ambiente; a percepção e as atribuições da pessoa sobre os eventos da sua vida ou os tipos de eventos com que a pessoa se confronta e que influenciam o BES (Robbins & Kliever, 2000). Este modelo teórico representa uma mudança científica no estudo do BES. Depois do ênfase nos factores sociodemográficos, os investigadores centraram a sua atenção nos contributos genéticos para a saúde mental, onde o modelo dos *Big Five* dominou a literatura, e enfatiza o papel da personalidade no bem-estar subjectivo, como veremos adiante.

As investigações revelam que há uma consistente relação entre os traços de personalidade e o bem-estar subjectivo. Em termos globais, verificaram que o

neuroticismo está negativamente associado ao BES, e a extroversão, a amabilidade e a conscienciosidade estão positivamente relacionadas com o bem-estar. A abertura à experiência não está significativamente relacionada com o BES.

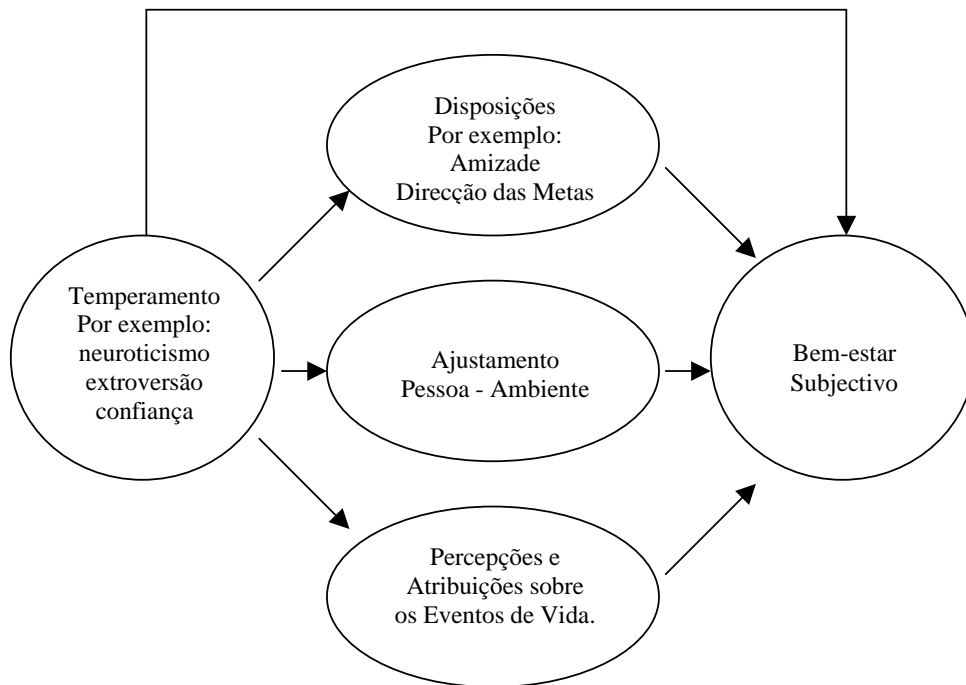


Figura 1.2 Modelo temperamental.

Todavia, a personalidade não explica tudo. Como Diener e colaboradores (1999) verificaram, as investigações demonstram que a personalidade tem uma influência substancial no bem-estar subjectivo. Porém, para Robbins e Kliewer (2000) o que é menos óbvio são as razões porque os traços de personalidade estão associados ao BES, isto é, a direcção das relações entre personalidade – bem-estar e as condições em que a associação entre a personalidade e o bem-estar subjectivo é mais provavelmente observada.

Para Robbin e Kliever (2000) uma imperfeição do modelo temperamental, porém, consiste na falta de atenção a potenciais variáveis moderadores. Quer dizer, as condições antes das quais as características de personalidade afectam o bem-estar subjectivo, disposições estáveis, percepções e atribuições sobre os acontecimentos da vida, a ocorrência de eventos na vida ou outros hipotéticos mediadores. Segundo os mesmos autores, uma forma de ultrapassar este facto, refinando estas teorias “...is to begin identify the people, settings, or circumstances for which links between personality and hypothesized mediators are most and least likely to occur” (p. 327).

Apesar de tudo, este modelo teórico sugere muitos modos de exploração dos determinantes de bem-estar e dos processos através dos quais essas influências operam.

O *process-participation model* descreve um mecanismo de aproximação (orientação) dirigida para o BES e está baseado nas ideias de Cantor e Sanderson (1999). Neste modelo os recursos pessoais e os recursos sociais aumentam a capacidade da pessoa para prosseguir as suas metas pessoais, que são intrinsecamente valorizadas e autonomamente escolhidas, realistas e que orientam a actividade da vida diária. O comportamento do indivíduo orientado na direcção das metas pessoais facilita o BES. Apesar das ideias de “perseguição” não serem propriamente novas, veja-se o que defendem Havighurst (1953) e Maslow (1943) em relação às necessidades de realização, e este modelo permite que sejam utilizados instrumentos específicos para avaliar a relação entre a actividade dirigida para as metas e o BES (Robbin & Kliever, 2000). A desvantagem deste modelo reside no facto de, apesar de reconhecer a influência dos recursos nas tarefas de vida dos indivíduos, o foco na participação pode subestimar a influência desses recursos e da capacidade da pessoa em os aceder no BES.

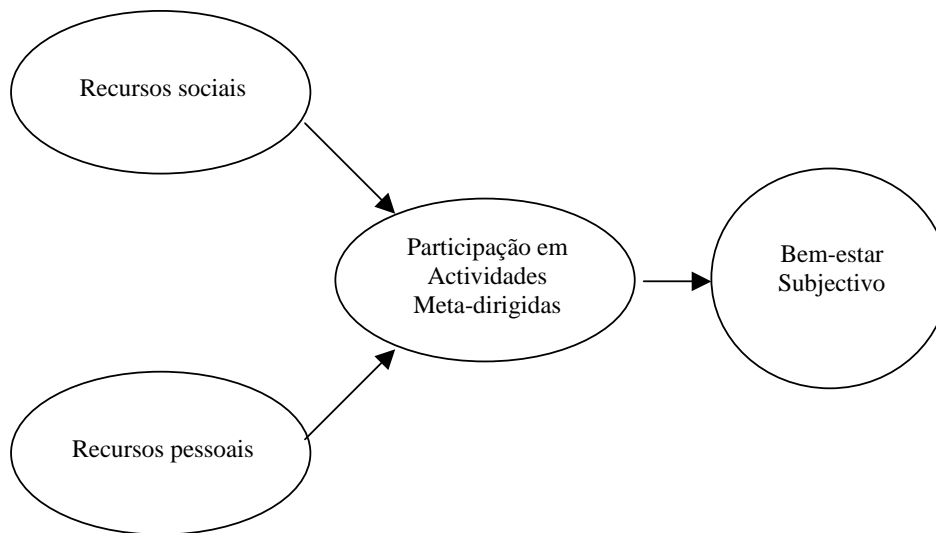


Figura 1.3 Modelo *process-participation*.

As investigações sustentadas neste modelo examinam as facetas individuais das metas pessoais, assim como a participação nas actividades meta-dirigidas, e relações com o domínio geral ou específico do bem-estar. Os trabalhos de Emmons (1986) sobre os empenhos pessoais (*personal strivings*) são um exemplo. Os empenhos pessoais e a concretização das metas representaram o maior valor preditivo da afectividade positiva; a afectividade negativa foi predita pela baixa probabilidade de sucesso futuro, pela ambivalência no empenhamento e pelo conflito de objectivos; e o melhor preditor da satisfação com a vida foi o esforço na concretização das metas e o fraco conflito entre metas.

Mais recentemente Brunstein (1993) examinou até que ponto o empenhamento do indivíduo na consecução das metas, a acessibilidade das metas e o progresso na concretização das metas predizem o bem-estar subjectivo de estudantes durante um

período de quatro meses, tendo verificado que o impacto da acessibilidade das metas no BES era moderado pelo compromisso.

Os estudos revistos por Robbins e Kliewer (2000) indicam que o bem-estar subjectivo também pode depender da presença de recursos pessoais, sociais e físicos, que aumentam a probabilidade de os indivíduos quererem participar em várias tarefas.

Em suma, “process-participation models of subjective well-being do not ignore the role of resources, but rather focus on participation in goal-directed activity as central to subjective well-being” (Robbins & Kliewer, 2000, p. 329).

O modelo de *coping* foca-se nos processos de resolução dos problemas que ocorrem em resposta aos acontecimentos de vida stressantes ou circunstâncias que facilitam, dificultam ou impedem o bem-estar subjectivo. Este modelo reconhece os contributos do temperamento e dos factores disposicionais, assim como dos recursos pessoais e factores situacionais para as avaliações individuais aos acontecimentos da vida e para os esforços cognitivos e comportamentais do indivíduo na gestão desses factores stressantes. Um aspecto central deste modelo, que o distingue dos anteriores (os que enfatizam a personalidade e a participação), “is that the coping model assumes a stressful context and the other models not” (Robbins & Kliewer, 2000, p. 330), pelo que as questões que aqui se colocam são diferentes das anteriores. Por exemplo, porque é que alguns indivíduos são capazes de lidar com factores de stresse e revelar um BES elevado enquanto outros não? Ou ainda, porque é que os indivíduos variam o seu nível de BES?

Numerosos estudos têm mostrado que o modo como os indivíduos avaliam as situações e as estratégias de *coping* que utilizam para lidar com as mesmas revela uma associação de ajustamento psicológico e físico. Outros estudos têm procurado perceber

porque razão perante situações de stresse, alguns indivíduos revelam crescimento e melhoram o ajustamento, enquanto outros demonstram um retrocesso no normal funcionamento ou o desenvolvimento de psicopatologias.

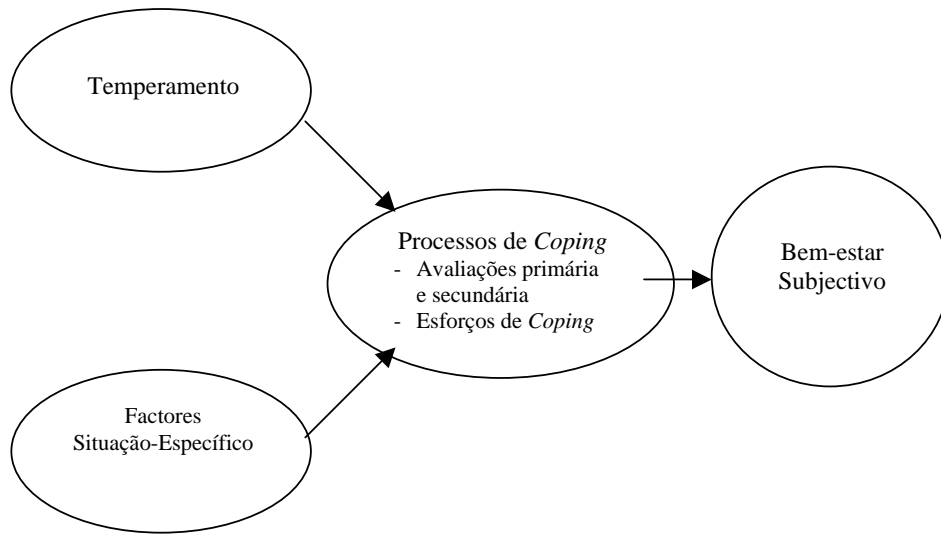


Figura 1.4 Modelo de *coping*.

À semelhança do observado nas abordagens topo-base e base-topo, Diener e colaboradores (1999) consideram que os três modelos descritos não são incompatíveis, antes complementares, tanto mais que o modelo dos processos de participação e o modelo de *coping* farão mais progressos se incorporarem as disposições pessoais e circunstâncias. No entanto, Robbins e Kliewer (2000) consideram que a mera inclusão de variáveis pessoais e ambientais nos estudos do BES não trará avanços significativos ao campo científico, a menos que também seja prestada atenção aos desígnios de pesquisa empíricos, isto é, aos procedimentos metodológicos adoptados.

1.3. Factores que explicam a variabilidade do bem-estar subjectivo

1.3.1. As variáveis sociodemográficas e bem-estar subjectivo

São vários os factores sociodemográficos que têm sido apontados como susceptíveis de influenciar o bem-estar subjectivo. No entanto, com maior frequência estes estudos consideram as seguintes variáveis: a idade, o género, a saúde, o rendimento, o estado civil, o estado de saúde, a educação e a religião.

Por vezes, os estudos têm revelado resultados surpreendentes, na medida em que os indivíduos apesar de afectados por factores que *a priori* são vistos como susceptíveis de conduzir à redução do BES, ou mesmo, à infelicidade, apresentam níveis semelhantes às outras pessoas, levando a que se fale do *paradoxo do bem-estar subjectivo* (Simões *et al.*, 2000).

A Idade

A maioria dos estudos revela baixas correlações entre o BES e a idade, uma vez que, apesar das perdas associadas ao avanço na idade (e.g., decréscimo dos recursos financeiros, viuvez, perda de amigos), as pessoas, em geral, e os idosos, em particular, não apresentam declínio no seu BES, deduzindo-se, em termos gerais, que o bem-estar subjectivo não se correlaciona com a idade (Simões *et al.*, 2000). As conclusões de estudos de Diener e Suh (1997; citados por Simões *et al.*), “são que a satisfação com a vida não revela declínio com a idade; a afectividade positiva, por seu turno diminui, ligeiramente e a afectividade negativa mantém-se relativamente estável” (2003, p. 7). No entanto, outros estudos apresentam resultados divergentes, revelando que a afectividade positiva aumenta à medida que as pessoas avançam na idade, assim como aumenta a sua capacidade para controlar as emoções, como defende a teoria da selectividade socioemocional de Carstensen “na medida em que, com a idade, tende a

aumentar a afectividade positiva e a diminuir (ou, pelo menos, a manter-se estável) a afectividade negativa” (Simões *et al.*, 2000, p. 264).

Parece-nos necessária a realização de mais estudos, em particular de natureza longitudinal, que nos forneçam dados mais consistente, para que se perceba de forma mais clara se há ou não uma relação entre o BES e a idade e qual a sua direcção ou direcções em função da idade. Todavia, pelos resultados observados nos estudos já realizados não são esperadas grandes diferenças. As investigações transversais apontam predominantemente para que “a afectividade positiva, ou aumenta, ou desce ligeiramente; a afectividade negativa, ou diminui, ou se mantém estável. E, no que respeita aos estudos longitudinais, não se vislumbra tendência para uma descida do BES, a não ser em idades muito avançadas” (Simões *et al.*, 2000, p. 264).

No estudo sobre o BES de adultos (Simões *et al.*, 2003), com uma amostra de 1202 sujeitos, pertencentes a três níveis etários, 39.4% jovens adultos (com idade igual ou inferior a 30 anos), 51.2% indivíduos de meia-idade (com mais de 30 e menos de 65 anos) e 9.4% idosos (com 65 anos ou mais), os dados revelam uma tendência, por parte dos idosos, para obterem pontuações inferiores na afectividade positiva, e pontuações ligeiramente superiores na afectividade negativa, em especial, em comparação com os adultos de meia-idade, enquanto que os escores relativos à satisfação com a vida foram muito próximos entre os três grupos, e em sentido decrescente dos mais novos para os mais velhos.

Em termos gerais, os diversos estudos indicam que a idade, apesar de ser um dos factores sociodemográficos mais estudados até hoje, não se correlaciona com o BES ou apresenta correlações muito baixas.

O Género

A revisão de estudos de Ryff citada por September e colaboradores (2001) revela que existem algumas diferenças em certos aspectos do bem-estar em função da idade, sexo, nível sócioeconómico e cultura. O domínio do ambiente e a autonomia aumenta do jovem adulto para os adultos da meia-idade, o crescimento pessoal e sentido da vida aumenta com a idade, em particular, da meia-idade para o idoso. As mulheres registaram resultados superiores aos homens nas relações positivas com outros e no crescimento pessoal. O nível de educação está fortemente relacionado com o bem-estar, particularmente, nas dimensões de sentido de vida e crescimento pessoal.

Nos estudos de aferição para a população portuguesa da escala de satisfação com a vida, Simões (1992) encontrou diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao sexo, com os homens a obterem resultados superiores às mulheres, enquanto que Neto (1999) num outro estudo com recurso ao mesmo instrumento psicológico não encontrou diferenças de género. Da revisão de vários estudos onde Simões e colaboradores (2000) encontraram magnitudes de efeito médio de $r=.04$, ou inferiores, concluem que, admitindo que as diferenças de género existam, os dados indicam que elas são muito pequenas. E, caso existam, e sejam favoráveis às mulheres, então, a explicação para o facto de ser também nelas que a depressão mais prevalece, passa pelo designado paradoxo do bem-estar subjectivo. “Uma explicação é a de que os indivíduos do sexo feminino experienciam, mais forte e frequentemente, quer emoções positivas, quer negativas. Deste modo, as emoções positivas mais intensas contrabalançam as emoções negativas fortes, resultando daí um nível de bem-estar subjectivo não muito diferente do dos homens” (Simões *et al.*, 2000, p. 272). Idêntica perspectiva é manifestada por Lucas e Gohm (2000), ao afirmarem que as diferenças observáveis dependem da componente do BES que está a ser avaliada e de que forma, pois

habitualmente, as mulheres têm mais tendência para sentir a afectividade negativa de forma mais intensa e com maior frequência que os homens.

Apesar das investigações apresentarem resultados contraditórios, em termos globais, então, podemos dizer que o género é outra variável cujo seu efeito sobre o BES é inexistente ou bastante modesto dada a magnitude do efeito média ser muito pequena (Simões *et al.*, 2000; 2003). Os domínios onde estas diferenças surgem mais sistematicamente são nos das emoções negativas, tais como a tristeza, a ansiedade, o medo, ou ainda, mas de maneira menos sistemática, em comportamentos, como a irritabilidade, a agressividade, a hostilidade e os humores (Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999).

O estado civil

A análise a diversos estudos realizada por Simões e colaboradores (2000) revela que, na generalidade, “as pessoas casadas mostram ser significativamente mais felizes que as não casadas, quer estas sejam solteiras, viúvas, divorciadas ou separadas” (Simões *et al.*, 2000, p. 268), além de que, a satisfação com o casamento se revela um importante preditor de BES. Na interacção entre estado civil e género a mulher tende a sentir mais satisfação que o homem casado. No cruzamento do estado civil com a idade, verifica-se que a idade e a afectividade negativa não se correlacionam nas mulheres casadas, mas “entre os homens casados, os mais jovens evidenciam níveis mais elevados de afectividade negativa que os mais velhos, enquanto os homens não casados revelam níveis estáveis (elevados) dessa variável, de um período etário para outro” (Simões *et al.*, 2000, p. 268).

Outro aspecto a considerar na interpretação dos dados relativos à influência do estado civil na felicidade dos indivíduos está certamente associado aos aspectos

culturais, pois é muito provável que, apesar dos “ganhos” económicos e sociais que decorrem do casamento, o seu nível de influência depende dos valores da sociedade (Diener *et al.*, 1999).

Para os autores, Simões e colaboradores (2000, 2003), Shields e Wooden (2003) e Argyle (1999), entre outros, o estado civil dos indivíduos é uma das variáveis sociodemográficas mais fortemente relacionadas com o bem-estar subjectivo, uma vez que as pessoas casadas ou em união de facto são, em média, mais felizes do que as outras (solteiras, viúvas, divorciadas, separadas ou, mesmo, que vivam sozinhas).

Para além da relação de natureza conjugal, em que as análises citadas pelos autores portugueses apresentam coeficientes de correlação médios que variam entre .08 e .14, tanto mais que quanto melhor for a qualidade da relação maior o seu valor preditivo, as investigações dedicadas às relações de amizade (e.g., Argyle, 1999; Myers, 1999) salientam correlações positivas entre os contactos de amizade e o bem-estar subjectivo, que em meta-análise citada por Simões e colaboradores (2003), apresenta um coeficiente beta, da ordem de .15 para a variável número de amigos.

A saúde

É facilmente compreensível que a saúde tenha uma grande influência no bem-estar subjectivo dos indivíduos, “o que é de esperar, se se tem em conta que a maneira como as pessoas se saúdam e os votos que exprimem, por altura de certos eventos” (Simões *et al.*, 2003, p. 9) são dirigidos no sentido de que todos desfrutem dessa condição. No entanto, importa ter presente que os estudos indicam que é a percepção que o indivíduo tem do seu estado de saúde, a saúde subjectiva, que apresenta correlações mais fortes com o BES e não a avaliação sustentada na informação médica, a saúde objectiva, com excepção das situações em que se verifica um grau considerável

de deterioração da saúde, pelo que é plausível que a saúde subjectiva seja influenciada por factores de personalidade (Simões *et al.*, 2000). Estudos citados pelos mesmos autores revelam que a saúde subjectiva está, ela mesma, associada a factores de personalidade, assim como verificaram que a variável saúde possui um poder preditivo significativo, pelo que a percepção de que se goza de boa saúde é um factor de promoção do BES (Simões *et al.*, 2003).

Para além disso, Simões e colaboradores afirmam que “a saúde pode ainda influenciar, de maneira indirecta, o BES, através das metas pessoais, mais especificamente, mediante o ajustamento dessas metas às condições físicas actuais. Por exemplo, se estas já não permitem a prática plena de actividades desportivas, o sujeito pode limitar o seu âmbito, derivando daí igual satisfação” (2000, p. 265). No mesmo sentido vão as conclusões de Robbins e Kliewer (2000), ao terem verificado que a saúde e os recursos económicos (de que falaremos a seguir) apenas estão indirectamente relacionados com a satisfação com a vida e com o lazer, dependendo de estar relacionadas com as metas pessoais do indivíduo. Estes investigadores afirmam, ainda, que o estado de saúde apresenta uma correlação média de .15 com o BES e que a importância que os sujeitos atribuem à saúde é influenciada pela auto-avaliação do indivíduo e por outros factores de personalidade.

O rendimento

A literatura sobre o BES oferece-nos um diversificado leque de estudos que incidem na relação entre o rendimento e a felicidade. Enquanto uns tendem a salientar uma forte relação entre estas variáveis, destacando que esta relação torna-se mais pronunciada nas populações com menores recursos (pobres), uma segunda tendência desvaloriza esta associação com o argumento de que a maior parte da felicidade não

pode ser explicada pelas variáveis económicas. A primeira perspectiva resulta ainda, e em parte, do lugar de destaque que a política da maioria dos países e as entidades internacionais conferem ao crescimento económico.

Segundo Simões e colaboradores, a revisão da literatura revela dois grandes tipos de estudos sobre o efeito do rendimento no bem-estar subjectivo, “a nível nacional (sua correlação com o BES, alteração deste com a mudança e suas tendências, nos períodos de desenvolvimento económico dum país) e a nível internacional (correlação entre o BES e a riqueza dos países)” (2000, p. 265). A nível nacional, a relação encontrada é, em geral, estatisticamente significativa mas pequena, pelo que o poder preditivo do rendimento no BES aparenta ser modesto, mas significativo, quando nos referimos a alterações ao nível do indivíduo ou de um pequeno grupo. As alterações associadas ao crescimento económico de uma nação não suscitam aumento do nível de BES dos indivíduos desse estado. Nos estudos de país para país, os dados apontam na direcção de que, nos países mais pobres, tende a haver uma correlação mais elevada entre satisfação financeira e satisfação com a vida. No entanto, Simões e colaboradores fazem alusão, também, a um estudo de Diener e colaboradores (1999), envolvendo 55 países e representando três quartos da população mundial, que mostrou haver correlações elevadas entre o BES e o rendimento ($r=.59$), que se mantinham “mesmo depois de controlada a satisfação das necessidades básicas, o que indica que o rendimento tem um efeito próprio sobre o bem-estar subjectivo, que não se reduz à satisfação de necessidades, tais como a fome, a sede, ou a higiene. Mesmo, a níveis mais elevados de rendimento, a relação se mantém, provavelmente, porque as pessoas têm interesses no domínio dos lazeres ou da educação, que a sua situação lhes permite melhor satisfazer” (2000, p. 267).

A revisão de Diener e Oishi (2000) evidencia que existe uma relação entre rendimento e BES: entre nações, dentro de países, e com o passar do tempo. Dois resultados são notáveis: as nações ricas estão, em média, mais contentes que as pobres, e o aumento do BES, durante as últimas décadas, foi muito pequeno nos países mais ricos apesar das suas riquezas terem crescido espectacularmente. Mas, no caso dos países pobres, os estudos efectuados sugerem um aumento do BES à medida que cresceu a economia desses países. Todavia, a desigualdade económica entre países ou entre pessoas da mesma nação não produz, necessariamente, efeitos negativos nos níveis de BES, uma vez que os estudos revelam que as pessoas pobres em países igualmente pobres manifestam índices normais de satisfação com a vida.

Inglehart e Klingemann (2000) e outros autores citados por Lever (2004) – por exemplo, Diener & Diener, 2001; Easterlin, 2001 – sugerem que condições sociais, tais como a igualdade, a alfabetização, a esperança de vida, a saúde, os direitos humanos, a democracia e reduzidas taxas de violência e de criminalidade, mais que as condições pessoais ou rendimento *per se*, são factores que influenciam o bem-estar subjectivo dos indivíduos.

Lever (2004) destaca, ainda, as conclusões de Csikszentmihalyi (1999), para quem a abundância económica não torna, necessariamente, as pessoas felizes, por três razões específicas. “First, when people work hard and achieve a higher economic level, they quickly become accustomed to that level and soon want to move up to the next economic or social level (...); second reason is that individuals do not judge their possessions in terms of what they need in order to live, but rather in comparison with others who have more (...); third reason that material rewards fail to make people happier, (...) is that some aspects of an individual’s life that contribute enormously to that individual’s subjective well-being cannot be obtained with money. Examples

include: family life, couple relationship, friends, and personal development, to name only a few” (Lever, 2004, p. 4 e 5).

Segundo esta perspectiva, uma vez satisfeitas as necessidades básicas, os recursos económicos representam um meio ou condição que pode facilitar o alcançar de certos objectivos emocionais e sociais importantes para o próprio indivíduo sem, contudo, poderem ser directamente traduzidos em recompensas que conduzirão à felicidade. Nesta linha de pensamento, a associação entre rendimento e bem-estar subjectivo não descreve uma relação linear, mas curvilínea, dado que o rendimento tem um impacto mais forte nas pessoas de mais baixos recursos financeiros (Lever, 2004). O estudo de Lever (2004) comparando os níveis de BES em três grupos socioeconómicos específicos (extremamente pobres, moderadamente pobres e não pobres) verificou existirem diferenças significativas em todos os factores considerados (trabalho, crianças/filhos, bem-estar económico, relação conjugal, família, desenvolvimento pessoal, sociabilidade, percepção pessoal, tempo livre, ambiente social e família de origem) para avaliar o BES entre os três grupos. Observou que os indivíduos mais pobres apresentam menor bem-estar, seguidos dos moderadamente pobres e, finalmente, pelos indivíduos não pobres. Este estudo demonstrou que os recursos financeiros estão mais associados ao BES nos indivíduos mais pobres e que esta relação diminui à medida que melhora a situação económica do indivíduo, para além de a relação entre as duas dimensões ser relativamente baixa (0.43), o que parece indicar que o poder explicativo dos rendimentos financeiros em relação ao BES é limitado, tanto mais que foram encontradas outras diferenças na satisfação com as actividades de tempo livre, desenvolvimento pessoal, ambiente social e relação conjugal, onde a sua conjugação, mesmo depois de excluído o factor dos recursos económicos, permitia prever a constituição dos três grupos socioeconómicos. Lever observou, ainda, diferenças

significativas em função do sexo e da idade independentemente do grupo socioeconómico, verificando que os homens e os jovens estão mais satisfeitos com as suas vidas que as mulheres e as pessoas mais velhas.

A revisão de Diener e Biswas-Diener (2002) dedicada à procura de resposta à pergunta se o dinheiro faz as pessoas felizes, vai na mesma direcção, quando conclui que: (1) parece que o rendimento contribui para a felicidade nos indivíduos mais pobres, (2) viver numa sociedade rica parece ser benéfico para o BES. Na verdade, uma das conclusões mais importantes desta revisão é que para as pessoas de classe média e alta, que vivem em países economicamente desenvolvidos, é provável que o aumento do rendimento não eleve significativamente os seus níveis de BES, tanto mais que alguns estudos apontam no sentido de que uma ascensão financeira aumenta a tensão pessoal, aumenta a taxa de divórcios e pode levar à diminuição do bem-estar global e a menos prazer nas actividades. Ou seja, colocar grande ênfase na aquisição de riqueza pode ser contraproducente para a felicidade das pessoas. Assim, como “the world enters a new era of material abundance, a new paradigm is needed in which greater emphasis is placed on fulfilling vocations that benefit society, and on preventing the involuntary poverty that is associated with a higher risk of unhappiness” (Diener & Biswas-Diener, 2002, p. 161).

Os diversos estudos apresentados sugerem que as pessoas mais ricas são ligeiramente mais felizes que as pessoas pobres, mas o peso da associação entre o rendimento e o BES poderá estar relacionado com outras variáveis, nomeadamente, a cultura e as condições económicas e recursos naturais dos próprios países, verificando-se, por exemplo, um impacto mais forte do rendimento no BES nas pessoas de baixos recursos financeiros. Além disso, segundo Diener e Oishi, para os psicólogos “there is

the finding that global feelings of well-being influence financial satisfaction in a top-down fashion beyond the bottom-up influence of objective income” (2000, p. 215).

Em suma, parece que apenas nos países em que a maioria da população é pobre existe uma relação relativamente forte entre a segurança económica e o bem-estar, pois nos países onde a ameaça à satisfação das necessidades básicas não é prevaiente, factores moderadores como as metas e os valores podem influenciar a associação entre rendimento e bem-estar subjectivo. Existe, então, um potencial em variáveis de natureza psicológica (por exemplo, o cruzamento com a auto-estima, Schimmack & Diener, 2003) e social na explicação do bem-estar e da felicidade. Neste sentido, Csikszentmihalyi (2001), no prefácio do título *Life Goals and Well-being*, preconiza a crítica ao *homo economicus* por via do estudo da relação dos factores motivacionais e das metas pessoais no bem-estar subjectivo.

Emprego

Para Argyle (1999), a situação de emprego e a classe social figuram entre as variáveis sociodemográficas que têm maior efeito preditivo sobre o BES.

Uma preocupação principal na literatura que aborda os processos de procura de trabalho (*job search*) e os fenómenos de perda de emprego (*job loss*) é o estudo do bem-estar psicológico dos indivíduos que passam por estas situações (Saks, 2005), uma vez que são bem conhecidos os efeitos físicos e psicológicos associados às experiências de perda de emprego e/ou desemprego, com consequências negativas na saúde do indivíduo, pelos sintomas de desordem psíquica, angústia e depressão que frequentemente lhes está associado. Porém, os resultados dos estudos sugerem não existir uma associação entre bem-estar psicológico e um tempo específico no decurso da acção de procura de emprego, sendo possível observar alterações do bem-estar em qualquer fase ao longo do processo: desemprego – procura de emprego – re-emprego.

Ou seja, mesmo depois de obtido um novo emprego, o aumento do bem-estar psicológico está dependente da qualidade e da satisfação que o trabalhador manifesta perante o novo trabalho (Wanberg, 1995), e não dependendo, em exclusivo, da obtenção do emprego. Assim, a pessoa apesar de obter um novo emprego, caso esteja insatisfeita com o trabalho obtido, tende a não revelar mudanças de BES da mesma maneira que aquele que continua desempregado. Os estudos levam a concluir que uma procura pró-activa de trabalho poderá ter efeitos adversos na saúde mental do indivíduo quando a situação é percebida como incontrolável (Wanberg, 1997; Saks, 2005).

As conclusões dos estudos que citamos suscitaram-nos, então, as seguintes interrogações. Será que mesmo nos indivíduos empregados não poderemos observar diferenças nos níveis de bem-estar, onde essas variações estejam relacionadas com variáveis vocacionais? E, nesse caso, qual a natureza dessas mesmas variáveis? Haverá relação entre a natureza do vínculo profissional e o bem-estar verificado nos trabalhadores?

A educação

Na revisão de Simões e colaboradores, os autores verificaram que a educação não é um forte preditor do BES – os dados da meta-análise de Witter *et al.* (1984) indicam magnitudes do efeito médias de $r=.14$ – tanto mais, que parte da relação pode explicar-se pela sua associação a outras variáveis, em particular o rendimento e o nível socioeconómico. A interacção educação com género indicou que “...altos níveis de educação predizem níveis inferiores de afectividade positiva, nos homens (controlando as outras variáveis do modelo), mas a educação não estava relacionada com a afectividade positiva, nas mulheres. O contrário se passava com a afectividade negativa: a educação estava associada à mesma, no caso das mulheres, mas tal não acontecia com

os homens. Quer dizer, as mulheres com níveis mais elevados de educação apresentam menos afectividade negativa, mas isso não acontecia com os homens” (2000, p. 269).

Os mesmos autores afirmam, ser “provável que a educação tenha influência indirecta sobre o BES, através das metas e das aspirações. Em particular, a educação pode conduzir a fixar metas e a fomentar aspirações mais elevadas, cuja realização frustrada é susceptível de provocar efeitos mais negativos no bem-estar subjectivo” (Simões *et al.*, 2000, p. 269 e 270).

Os estudos sugerem, segundo Argyle (1999) que o efeito da educação no BES está associado à cultura de pertença do indivíduo, isto é, os resultados revelam uma fraca relação em países desenvolvidos, enquanto que noutros países mais pobres a relação é mais forte. O mesmo autor sugere ser possível que a felicidade, face às suas componentes de auto-estima, leve os indivíduos a atingirem maior sucesso escolar.

A religião

Estudos analisados por Robbins e Kliever (2000) revelam uma relação moderada entre religião e a satisfação global com a vida, da ordem de $r=.26$, mas pequena relação positiva com o bem-estar emocional ($r=.15$). Outros estudos citados por Simões e colaboradores (2000) indicam que a variável religião apresenta, na generalidade, uma magnitude de efeito idêntico à da educação, da ordem de $r=.16$, ou inferior.

Mas mais do que os resultados encontrados, o interesse desta variável recai na controvérsia que lhe está associada, registando-se uma considerável especulação sobre os benefícios da prática religiosa no BES. Para Diener e colaboradores (1999), a religião exerce um papel na criação de sentimentos de controlo e optimismo, constructos que influenciam a nossa visão cognitiva do mundo, por exemplo, a satisfação com a vida,

mas não necessariamente na avaliação positiva ou negativa do BES. Outros autores sugerem que o papel da religião no BES pode estar associado à promoção de benefícios sociais, ou seja, o facilitar e melhorar redes sociais que partilham os mesmos propósitos e significados. Simões e colaboradores (2000) consideram que os mecanismos que conduzem a que o fenómeno religioso tenha um impacto sobre o BES podem estar associados a três tipos de factores: um tem a ver com o facto de a religião dar sentido à vida dos indivíduos; outro tem a ver com os aspectos institucionais da própria religião, uma vez que pertencer a um grupo religioso confere identidade social e define um sistema de relações interpessoais; e por último, um indivíduo pode ser atraído pelo contacto social, que a prática religiosa proporciona, e apresentar um nível elevado de afectividade positiva, apenas, porque é extrovertido.

Após três décadas de estudos, psicólogos e outros investigadores perceberam que os factores sociodemográficos têm um valor preditivo modesto no bem-estar subjectivo (Diener *et al.*, 1999; Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Simões *et al.*, 2000).

Por exemplo, a revisão da literatura de Simões *et al.* (2003) revela que os factores demográficos como a saúde, o rendimento, as habilitações escolares, o estado civil, entre outros, explicam pequenas variações no bem-estar subjectivo, estimadas, de acordo com os estudos por eles citados, entre os 10% e os 15%. Por exemplo, segundo Robbins e Kliever (2000), a saúde, a actividade social e a religião estão mais fortemente associadas com o BES que outras variáveis sociodemográficas. Por outro lado, as pesquisas demonstraram que os níveis de bem-estar subjectivo são bastante estáveis, que se repercutem mesmo depois de acontecimentos importantes da vida, e que está fortemente correlacionado com as características estáveis da personalidade. Estes

dados levaram a que os investigadores prestassem maior atenção às relações entre a personalidade e o BES.

1.3.2. Personalidade e bem-estar subjectivo

A personalidade tem consequências em diversos domínios, revelando relações preditivas numa variedade de situações e de resultados: a um nível pessoal com a felicidade, com a saúde física e psicológica do indivíduo, a espiritualidade, no seu auto-conceito e identidade; a um nível interpessoal com a qualidade das relações com os outros, nomeadamente com os seus pares, família e relações amorosas; e a um nível institucional ou social com a escolha profissional, com a satisfação, com o desempenho, bem como com o envolvimento do indivíduo na comunidade (e.g., voluntariado, actividade política) ou manifestação de comportamentos anti-sociais (actividade criminal) (Ozer & Benet-Martínez, 2006).

A década de noventa foi muito profícua em estudos sobre a relação entre a personalidade e as duas dimensões do bem-estar subjectivo. Na dimensão afectiva, analisando as relações com a afectividade positiva (PA), a afectividade negativa (NA) e o balanço da afectividade (PA-NA) e na dimensão cognitiva pela associação entre traços com a satisfação com a vida.

Este interesse pelo conhecimento do efeito da personalidade mantém-se na actualidade e resulta, em grande parte, da curiosidade científica e forte convicção de diversos estudiosos, em particular de um vasto número de psicólogos, de que certas dimensões da personalidade têm valor preditivo relevante na felicidade. Ao longo deste tópico daremos destaque a alguns estudos nacionais e internacionais, em especial, de casos onde foi encetado o cruzamento das medidas PANAS e SWLS com medidas de traços ou características de personalidade.

Diversas características da personalidade têm sido cruzadas com o estudo bem-estar subjectivo. DeNeve e Cooper (1998) examinaram 142 investigações que envolveram 137 traços de personalidade que se correlacionavam com o BES, tendo encontrado uma magnitude do efeito média moderada ($r=.19$). A influência era menor em relação à afectividade negativa ($r=.13$), do que em relação à afectividade positiva ($r=.20$). Todavia, grande parte dos investigadores, de entre a diversidade de traços, tem centrado a sua atenção, teórica e empírica, na relação entre o BES e as características de extroversão e de neuroticismo. Muitas investigações apontam no sentido de que a extroversão está positivamente associada com o bem-estar subjectivo e que o neuroticismo está negativamente associado ao bem-estar (e.g., Headey & Wearing, 1989; Chan & Joseph, 2000). No mesmo sentido, vão as conclusões da meta-análise de DeNeve e Cooper (1998), que confirma que a extroversão está correlacionada com a afectividade positiva e o neuroticismo com a afectividade negativa. No entanto, os mesmos autores alertam que considerar apenas a extroversão e o neuroticismo pode simplificar em demasia o complexo padrão de associações entre a personalidade e o bem-estar subjectivo, havendo consistentes correlações entre outros traços e o BES.

Por exemplo, DeNeve e Cooper (1998) mostraram que dos cinco grandes traços de personalidade, a amabilidade e conscienciosidade se correlacionaram com valores próximos de .20 com as medidas de BES, enquanto que outras características como a capacidade de defesa repressiva (ou seja, evitamento não consciente de informações ameaçadoras), confiança, locus de controle, desejo de controlo e resistência ao stresse, exibiram correlações moderadas (entre .30 e .40, no sentido positivo ou negativo) com o BES. Mas, para Diener, Oishi e Lucas (2003), o que não é claro é se estes, e outros traços, têm valor preditivo independente ou se as variações no BES não são controladas pelos traços de extroversão e de neuroticismo.

Simões e colaboradores (2000) destacam dois aspectos relevantes da meta-análise de DeNeve e Cooper. “Em primeiro lugar, que a personalidade revela-se como um preditor significativo do BES, mas não é a única variável importante, já que, de acordo com a meta-análise (...), ela só explica cerca de 4% da variância do bem-estar subjectivo. Em segundo lugar, os traços de personalidade tradicionalmente considerados como os de maior eficácia preditiva – a Extroversão, o Neuroticismo, o locus de controlo interno – podem não ser os mais importantes” (2000, p. 251). Assim, os autores sugerem que a impossibilidade da personalidade explicar, plenamente, o bem-estar subjectivo poderá estar relacionada, em primeiro lugar, com “...o alcance da predição: se esta é feita a curto termo, o resultado tende a ser melhor do que quando é efectuada a longo termo. Em segundo lugar, é necessário ter em conta o papel dos factores situacionais” (p. 251). Nesse sentido veremos mais à frente que difere acentuadamente dos países ricos para os países pobres.

Para DeNeve e Cooper (1998) a, surpreendente, forte relação positiva da conscienciosidade com a satisfação com a vida ($r=.22$), em que as pessoas mais conscienciosas tendem a sentir maior satisfação com a vida, advém de elas estabelecerem objectivos mais elevados e de tenderem a obter melhores resultados no contexto profissional.

Na revisão de Diener e colaboradores (2003), os autores verificam que a extroversão se correlacionava com os afectos positivos com um valor médio de .38, mas que quando são utilizados métodos múltiplos a associação chegava frequentemente a .80., observando, ainda, que da aplicação da modelação com equações estruturais encontram-se relações semelhantes entre o neuroticismo e os afectos negativos. Segundo os mesmos autores a consistência dos estudos levou a que diversos

investigadores sugerissem que o neuroticismo e a extroversão constituem as relações primárias entre a personalidade e o BES.

Já Watson, Clark e Tellegen (1988) tinham afirmado que os afectos positivos e os afectos negativos estavam associados aos factores de personalidade de extroversão e neuroticismo, respectivamente. Esta perspectiva de que o BES depende, em primeiro lugar, da personalidade é defendida por Costa e McCrae (1980), e constitui o paradigma dos modelos da personalidade, conforme já referido aquando da apresentação das abordagens teóricas e dos modelos. Diversas pesquisas subsequentes vêm confirmando estas relações (e.g., Chan & Joseph, 2000; Simões, 1992; Librán, 2006). No entanto, os resultados obtidos não vão integralmente no mesmo sentido, ou seja, o poder explicativo da extroversão e do neuroticismo é variável.

O estudo de Headey e Wearing (1989), entre outros, confirmou que a extroversão apresenta uma relação consistente e forte com o bem-estar subjectivo. Com o estudo longitudinal, decorrido entre 1981 e 1987, os autores puderam confirmar uma grande estabilidade temporal dos traços de personalidade (neuroticismo, extroversão e abertura à experiência), uma relativa estabilidade do sentido (positivo ou negativo) dos acontecimentos, assim como, que os níveis de BES eram moderadamente estáveis mesmo depois dos indivíduos passarem por eventos favoráveis ou adversos, verificando, que na sequência de um episódio positivo ou negativo, as pessoas tendem a regressar ao seu nível de base habitual de afectividade positiva e de afectividade negativa. Estes resultados levou-os a formularem a *teoria do equilíbrio dinâmico*, segundo a qual a personalidade determinaria um nível de base emocional. Ou seja, a “personalidade predispõe de facto para uma estabilidade moderada dos acontecimentos de vida (no sentido de que os indivíduos que registam, mais frequentemente,

acontecimentos de vida, positivos ou negativos, numa determinada fase da vida, mantêm a mesma tendência, num período posterior)” (Simões *et al.*, 2000, p. 259).

Conforme temos vindo a constatar, de acordo com a literatura sobre a correlação entre extroversão, neuroticismo e bem-estar subjectivo, a extroversão parece ser referida como o preditor mais importante da felicidade ou bem-estar subjectivo. Aparentemente, esta relação surge porque a extroversão está associada à amizade e à actividade social, consideradas como das melhores fontes de alegria, felicidade e satisfação pessoal, na vida privada e na vida pública (Campbell, Converse, & Rodgers, 1976; citado por Librán, 2006). Assim, a forte relação entre extroversão e bem-estar subjectivo está baseada na consideração que os indivíduos extrovertidos são mais felizes porque eles, supostamente, terão mais capacidades sociais, são mais afirmativos e mais cooperativos. “Hence, it seems that the sociability component of extraversion accounts for this relation. Conversely, other authors believe that extraverts can experience higher levels of happiness” (Librán, 2006, p. 39).

As análises de regressão múltiplas que Librán (2006) fez mostraram que, entre as duas variáveis de personalidade (extroversão e neuroticismo), o neuroticismo era a variável com maior valor preditivo, explicando 44% da variância do BES enquanto que a extroversão explicaria apenas 8%. Em termos de relações entre as escalas, refira-se que o neuroticismo relaciona-se de forma significativa com todas as medidas de BES aplicadas (PA, NA, BAL, BES), e no sentido negativo, à excepção da afectividade negativa cujo valor encontrado foi de (.67). A extroversão apresenta significativas correlações com a satisfação com a vida (.28), com a afectividade positiva (.50) e com o bem-estar subjectivo (.38) mas não com a afectividade negativa.

Frequentemente a extroversão e a amabilidade, com maior destaque para o primeiro traço, são descritos com elevado valor preditivo da afectividade positiva e o

neuroticismo como o mais importante preditor da afectividade negativa. O estudo com enfermeiros de González-Gutiérrez e colaboradores (2005), além de confirmar que a extroversão e o neuroticismo são os traços de personalidade mais correlacionados com o BES, revelou uma positiva associação entre a abertura à experiência (*Openness*) e as componentes positiva e negativa da afectividade.

Especificamente, em relação aos traços de personalidade, o bem-estar subjectivo “is strongly predicted by personality traits that are largely a function of temperament (i. e., extraversion and neuroticism) and moderately predicted by personality dispositions significantly driven by environmental influences (conscientiousness, agreeableness, and openness to experience)” (Ozer & Benet-Martínez, 2006).

Apesar do interesse em torno das cinco grandes dimensões da personalidade, em especial, da extroversão e do neuroticismo, outros traços têm sido correlacionados com medidas de BES. Por exemplo, Scherer e colaboradores (2004) verificaram que a satisfação geral está relacionada, positivamente, com os traços de felicidade, prazer, orgulho e surpresa, e negativamente, com os traços de tristeza, desgosto, medo, ansiedade e desespero. O estudo longitudinal que realizaram com 1242 participantes, entre 1997 e 2001, revelou uma grande estabilidade do BES ao longo do tempo, assim como, constatou que as emoções vividas pelos indivíduos no seu dia-a-dia não são muito permeáveis aos acontecimentos que se passam no mundo ou por mudanças histórico-político-sociais. Refira-se que os dados recolhidos em 2001 ocorreram uma semana após os atentados de 11 de Setembro. O mesmo estudo confirma, igualmente, a propensão dos indivíduos para experimentarem acontecimentos positivos ou negativos ao observarem que quanto maior o traço de ansiedade maior a probabilidade do indivíduo experimentar tristeza e, por outro lado, os sujeitos que habitualmente sentem prazer e orgulho apresentam maior possibilidade para sentir felicidade.

Por exemplo, McCullough, Huebner e Laughlin (2000), no estudo sobre os acontecimentos de vida e o bem-estar subjectivo de adolescentes, verificaram que apenas os eventos diários negativos se relacionaram significativamente com a afectividade positiva e com a afectividade negativa, e só eventos diários positivos se relacionaram significativamente com a satisfação com a vida, não se observando valor preditivo dos principais acontecimentos da vida (positivos e negativos) sobre qualquer uma das dimensões do BES.

Segundo a revisão de Simões e colaboradores (2000), outros modelos sustentam que os acontecimentos, favoráveis ou desfavoráveis, têm uma influência diminuta sobre o BES, e constituem a teoria da adaptação. Esta teoria sustenta-se nos resultados obtidos junto de indivíduos que passaram por episódios marcantes descritos como positivos (por exemplo, ganhar a lotaria) ou negativos (por exemplo, acidente que torna a pessoa tetraplégica ou paraplégica) e que não manifestam níveis de bem-estar mais elevados ou mais baixos, respectivamente, que a população em geral (e.g., Afonso, 2005). Os resultados de diversos estudos apontam no sentido de que os acontecimentos de vida, positivos ou negativos, têm uma influência temporária nas duas dimensões do BES e que, apesar do efeito depender dos indivíduos e das características dos próprios acontecimentos, a tendência é para que apenas os acontecimentos mais recentes (inferior a 6 meses) tenha uma influência no BES.

No estudo para averiguar o estereótipo de que os homens são mais agressivos que as mulheres, Simões (1992) correlacionou os resultados globais e os das subescalas do *Questionário de Agressividade* que avalia quatro factores de agressividade (agressividade física, agressividade verbal, irritabilidade e hostilidade) com as medidas de afectividade positiva (PA), afectividade negativa (NA), satisfação com a vida (SWLS) e balanço da afectividade (PN). Simões verificou que a escala da afectividade

positiva se relaciona de maneira significativa e positiva com a agressividade verbal e de maneira negativa com a hostilidade. A afectividade negativa apresentou correlações significativas e positivas com a agressividade física, com a hostilidade e com a irritabilidade assim como com o resultado global de agressividade. O balanço da afectividade apresentou relações significativas negativas com a agressividade geral, com a hostilidade e com a irritabilidade. O mesmo autor encontrou, ainda, correlações negativas significativas entre a satisfação com a vida e os resultados da agressividade geral e da hostilidade. Para além das relações observadas irem no sentido esperado, o autor sugere que as diferenças sexuais na agressividade são de fraca magnitude.

O maior valor preditivo sobre o BES das variáveis de personalidade comparativamente às variáveis situacionais, como as de natureza sociodemográfica, suscitou a atenção dos investigadores em avaliarem a influência da hereditariedade no bem-estar subjectivo.

As diferenças individuais e de bem-estar subjectivo emergem desde cedo na vida dos indivíduos e tornam-se estáveis ao longo da vida, e em que o BES é moderado por uma componente genética forte (Diener & Lucas, 1999), levando a concluir que o BES é determinado, presumivelmente, por predisposições inatas e ao nível do sistema nervoso. Esta predisposição temperamental levaria umas pessoas a serem felizes e outras infelizes (Simões *et al.*, 2000). Já anteriormente, Diener, Suh e Oishi (1997), sugeriam que cerca de metade da variação na afectividade positiva parecia ser hereditária e, apenas, uma pequena parte seria devida ao ambiente. Esta perspectiva encontra forte argumentação em estudos sobre a hereditariedade do BES (Diener *et al.*, 1999). Na verdade, os dados disponíveis apontam no sentido de que o BES é estável ao longo do tempo e consistente de situação para situação (e.g., Heady & Wearing, 1989).

O estudo com gémeos monozigóticos e dizigóticos de Tellegen e colaboradores (1988) revelou que os gémeos monozigóticos criados em famílias diferentes possuem níveis de BES bastante similares e, por sua vez, os gémeos dizigóticos criados na mesma família são em média muito menos semelhantes. Os autores concluíram que a hereditariedade explica cerca de 40% da variabilidade existente nas emoções positivas, 55% nas emoções negativas e 48% da variabilidade a nível do BES, enquanto que um ambiente similar apresenta pouca variabilidade no que diz respeito à afectividade negativa, 22% na afectividade positiva e apenas 13% para o BES. Numa investigação anterior, Lykken e Tellegen (1996) estimaram que os genes explicam 40% da variância do BES. No estudo sobre a influência dos factores genéticos e ambientais no BES, com recurso a uma amostra de gémeos adultos, Roysamb e colaboradores (2002) concluem que existe uma predisposição genética para uma visão positiva da vida. Os seus resultados revelaram diferenças no grau de hereditabilidade em função do sexo (0.54 para as mulheres e 0.46 para os homens) e sugerem, em parte, que arquétipos genéticos diferentes estão envolvidos na variação do BES para homens e para mulheres, que os autores designaram de *dual mechanism process*. “While it seems implausible that completely different genes directly influence the same characteristic in women and men, the sex-specific effects make sense in a framework involving both direct and indirect pathways. That is, a direct influence would imply a genetically based predisposition to hold a positive life view, corresponding to a top-bottom process (...). An indirect influence, however, refers to a genetically based tendency for characteristics that might influence SWB further down in the causal chain, possibly through a bottom up” (Roysamb *et al.*, 2002, p. 220).

No entanto, estas estimativas genéticas do comportamento são contestadas de vários modos. De acordo com Robbins e Kliever (2000), primeiro, a afectividade

negativa parece ser mais estável que a afectividade positiva, pois esta última parece ser susceptível a fortes influências dos factores ambientais; segundo, vários outros investigadores encontraram fracas influências dos factores hereditários contra fortes influências do meio ambiente. Além disso, os vínculos causais entre predisposições temperamentais, acontecimentos de vida e bem-estar subjectivo são incertos. Outras críticas consideram que a relevância das características inatas poderá depender do tipo de questões que fazemos quando avaliamos o BES (Diener, Oishi, & Lucas, 2003), ou seja, por exemplo, se estiverem relacionadas com eventos ou mudanças de vida marcantes tem implicações relevantes no BES para além da personalidade. Neste sentido “a correlação é menor, quando o BES se exprime, em termos de afectividade negativa ($r=-.13$) e maior, quando se traduz, em termos de satisfação com a vida ($r=.20$)” (Simões *et al.*, 2000, p.248).

Apesar destas críticas, a convicção de que existe uma certa predisposição para a maior ou menor felicidade é reforçada pelo estudo dos efeitos de acontecimentos relevantes na vida dos indivíduos.

As investigações aqui referidas, e outras, bem como os estudos de meta-análise (e. g., Simões *et al.*, 2000; Diener *et al.*, 1999; Diener & Lucas, 1999) revelam que a variável personalidade apresenta um elevado poder preditivo do bem-estar subjectivo, razão pela que tem suscitado um maior interesse que as variáveis sociodemográficas, sem contudo descorar a importância do tempo e dos eventos na vida para a compreensão da “dinâmica” do BES (Robbins & Kliewer, 2000).

1.3.3. Metas pessoais e bem-estar subjectivo

O papel preditivo da personalidade no bem-estar subjectivo afigura-se indiscutível porém, porque habitualmente a personalidade não explica mais que 30% da

variância dos resultados obtidos nas medidas que medem o BES (Chan & Joseph, 2000), parece pertinente que se coloque a questão: Que outros factores, mesmo que conotados com a personalidade, mas distintos dos puros traços, estão relacionados com as modificações do bem-estar subjectivo?

Segundo algumas das mais recentes linhas de investigações, as metas (*goals*) ou factores motivacionais constituem um centro de grande interesse, pelas importantes correlações que se têm verificado com o BES. Segundo Diener e Lucas (1999), as metas podem ser situadas em três níveis: a um nível geral, que as associa aos valores do indivíduo; a um nível intermédio, que as associa às tarefas da vida da pessoa; e a um nível mais restrito, que as associa às preocupações do dia-a-dia do indivíduo. As metas, enquanto estado final ou resultado de algo que desejamos, caracterizam-se por integrarem três componentes, como afirma Pöhlmann (2001): uma componente cognitiva entendida como representação mental de uma situação a atingir; uma componente afectiva relativa aos sentimentos e emoções ligados à meta; e uma comportamental que representa os comportamentos de escolha das situações ou das actividades para as atingir.

As metas têm sido objecto de estudo enquanto, por exemplo, “metas pessoais” (*personal goals*) (Brunstein, 1993) e “aspirações na vida” (*aspirations in life*) extrínsecas e intrínsecas (Kasser & Ryan, 1996, 2001), sustentadas nos princípios das teorias humanistas (e.g., de Rogers e de Maslow) que sugerem que as escolhas que fazemos, em face daquilo que consideramos importante e desejamos, determinam o nosso nível de bem-estar. Os resultados obtidos apontam no sentido de que os factores intrínsecos estão mais associados ao bem-estar subjectivo do que os factores extrínsecos.

Nesta linha de investigação, Chan e Joseph (2000) procuraram pesquisar a associação entre personalidade, factores intrínsecos, valores extrínsecos, expectativas e bem-estar subjectivo. Além das medidas de traços de personalidade, utilizaram medidas de auto-realização, de auto-estima, e de felicidade. Os autores verificaram nesta amostra de 107 estudantes universitários que a idade, o sexo, os indicadores de aspiração (*aspiration index*) – que integra quatro domínios da vida: aceitação de si (*self-acceptance*), afiliação (*affiliation*), sentimentos comunitários (*community feeling*) e sucesso financeiro (*financial success*) – e a personalidade, em conjunto, explicam 32% da variância de resultados na felicidade, 41% da discrepância dos resultados na auto-estima e 53% da variância da realização ou auto-actualização (*self-actualization*). Encontraram, ainda, associações positivas significativas entre o bem-estar com a auto-realização, a extroversão, a afiliação e a aceitação de si, e relação negativa significativa com o neuroticismo. Os resultados mais elevados no *Index of Self-Actualisation scale* estavam associados a valores altos na extroversão, na aceitação de si, sentimentos comunitários (*community feeling*) e na afiliação e, por outro lado, a resultados mais baixos no neuroticismo e na importância do sucesso financeiro.

Outras investigações procuram clarificar outros aspectos da relação metas – bem-estar subjectivo. Os estudos de Emmons (1986) sobre a relação dos “empenhos pessoais” (*personal strivings*) com BES demonstraram as implicações das metas pessoais no bem-estar emocional e cognitivo. Outros estudos revelam que o modo como o indivíduo atinge os seus objectivos influencia o BES (e.g., Cantor & Sanderson, 1999; Higgins, Grant, & Shah, 1999) além de que, o agir em coerência com os traços de personalidade pode estar relacionado positivamente com o bem-estar (e.g., Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Sheldon *et al.*, 1997). Ou seja, há uma distinção conceptual entre o esforço para se conseguir e alcançar uma meta. Em comum a qualquer uma das

abordagens aqui referidas (aspiração e empenho) é o facto de considerarem que as metas pessoais constituem organizadores centrais da afectividade, da cognição e do comportamento do indivíduo (Robbins & Kliewer, 2000).

Do que foi dito anteriormente fica claro que as metas se apresentam como factores preditivos do BES. Para Simões e colaboradores (2000) o estudo da relação das metas com o BES, entendidas como aspirações, poderia ser feito no contexto das *teorias da discrepância* ou das *teorias télicas*.

As primeiras estão relacionadas com a teoria da *múltipla discrepância da satisfação* (Michalos, 1985), que “estabelece que as pessoas se comparam a múltiplos padrões, quer estes sejam outras pessoas, quer situações passadas, aspirações, necessidades e metas” (Simões *et al.*, 2000, p. 253). Diener e colaboradores (1999) evidenciam que níveis de aspiração inapropriados, demasiado altos ou exageradamente baixos, podem contribuir para um BES mais baixo, ou seja, podem conduzir, respectivamente, à ansiedade ou à apatia, logo, ambas as situações têm forte probabilidade de suscitar infelicidade. A discrepância entre a condição no momento (a situação real) e as aspirações (a situação desejada) determinam o sentido de variação do BES, pelo que são as aspirações moderadas aquelas que estão associadas à felicidade. “Assim, as metas sem deixarem de ser acessíveis, devem apresentar um carácter de desafio – devem pôr à prova os recursos do sujeito e exigir dele um verdadeiro empenhamento” (Simões *et al.*, 1999, p. 76). “O mesmo acontece com as discrepâncias entre os valores e os objectivos ou metas idealizadas e os efectivamente vivenciados” (Lima *et al.*, 2001, p. 153).

As segundas, as *teorias télicas*, “estabelecem que o BES depende do facto de se atingirem as metas propostas, ou, pelo menos, de se registarem progressos na direcção das mesmas. Mais especificamente, as pessoas reagem, de modo positivo, na medida em

que se aproximam ou conseguem alcançar as metas pretendidas, e de maneira negativa, quando não são capazes de atingi-las (...) [assim] os recursos materiais ou pessoais poderiam influenciar o BES, mas, indirectamente, na medida em que facilitam ou dificultam a progressão, no sentido das metas.” (Simões *et al.*, 2000, p. 255).

O estudo de Simões e colaboradores revelou que a eficácia das metas para promover o BES é permeável à “distância percebida”, isto é, quanto mais longo for percebido o distanciamento entre a situação presente e a meta a alcançar, menor satisfação com a vida se experimenta, mais baixo é o nível de afectividade positiva e mais alto o de afectividade negativa. “Para que possa verificar-se a sua influência sobre o BES, não se requer que as pessoas atinjam essas metas a longo prazo, mas apenas que delas se aproximem. Poderia afirmar-se, a este respeito, que a situação mais favorável seria a de uma aproximação moderada: nem muito pouco, que gerasse desânimo, nem demasiado, que esfriasse o ânimo” (2003, p. 21).

Brunstein (1993) identifica como factores intervenientes na relação entre as metas e o BES, o empenhamento do indivíduo na concretização das mesmas, a sua acessibilidade ou recursos e oportunidades disponíveis para que a pessoa as possa concretizar e o progresso alcançado na sua consecução. A estas três dimensões das metas pessoais, estudos posteriores do mesmo autor e colaboradores (Brunstein, Schultheiss, & Grässmann, 1998) vieram juntar uma quarta característica, a congruência das metas com os motivos, tanto mais que o efeito dos primeiros três factores no BES só se revelava, quando as metas eram congruentes com a motivação dos indivíduos.

Assim, para que a relação entre as metas pessoais e o bem-estar subjectivo assumia significado, as metas pessoais têm que estar relacionadas com factores motivacionais, ou seja, que as metas sejam condizentes com as necessidades, os valores e os interesses do indivíduo. Deste modo, um empenhamento elevado associado a uma

acessibilidade elevada resultam num aumento do BES, quando a motivação é congruente com a meta, enquanto que, um empenhamento elevado conduz a um diminuição do BES, se a motivação não for congruente com as metas. Ou seja, o empenhamento e a acessibilidade das metas só resulta na elevação do BE quando estão de acordo com a motivação dos indivíduos (Simões *et al.*, 2003). Numa abordagem de desenvolvimento de carreira, a influência das metas pessoais sobre o BES depende do carácter vocacional das mesmas, que activa a mobilização emocional do indivíduo.

É nesta perspectiva, de que as metas assumem significado no BES quando elas reflectem os interesses, valores e necessidades da pessoa, que Sheldon e Elliot (1999) afirmam que as metas são susceptíveis de conduzir ao bem-estar subjectivo quando elas estão em concordância com o “eu” do sujeito, pelo que as metas têm um duplo papel. Primeiro, a congruência das metas conduz a esforço persistente do indivíduo no sentido de as alcançar, e assim, aumentam as probabilidades de as atingir. Segundo, a consecução das metas leva a um aumento do bem-estar subjectivo, que será tanto maior quanto mais concordantes forem as metas do eu (com factores motivacionais do indivíduo, por exemplo, dos interesses, valores e necessidades). É nesta linha de pensamento, e com base no estudo longitudinal que realizaram e da aplicação da modelação de equações estruturais, que propõem o *self-concordance model*. Para estes e outros autores, “não basta atingir ou aproximar-se de metas valorizadas pelos sujeitos: tanto mais importante do que saber até que ponto se está a atingir as metas propostas é averiguar *que* metas elas são e *porque* se pretende atingi-las” (Simões *et al.*, 2003, p. 21). Os estudos apresentados demonstram, então, “que a congruência das metas com a motivação representa um factor adicional de influência no bem-estar subjectivo: as metas com uma carga afectiva positiva tendem a produzir um acréscimo no BES” (Simões *et al.*, 1999, p. 74).

Em suma, considerando o exposto, para os autores portugueses a eficácia preditiva das metas depende das suas características, isto é, tem que ver com o facto de elas serem diferenciais, realistas e dinâmicas.

Diferenciais na medida em que associam harmoniosamente a dimensão individual e social, na promoção da autonomia pessoal, por um lado, e da integração a nível grupal, por outro lado. Assim, as metas pessoais devem traduzir um doseamento equilibrado das dimensões individual e social. Para além disso, as metas devem espelhar a posição em que a pessoa ocupa no contínuo de desenvolvimento, em particular, as relacionadas com a autonomia e o controlo do destino individual e colectivo das pessoas, pelo que, por exemplo, é possível constatar um aspecto diferenciador das metas entre jovens e idosos.

Realistas, uma vez que a eficácia das metas na promoção do BES é permeável à “distância percebida”, isto é, quanto mais longo for percebido o distanciamento entre a situação presente e a meta a alcançar, menor satisfação com a vida se experimenta, mais baixo é o nível de afectividade positiva e mais alto o de afectividade negativa, assim como, distâncias muito curtas não suscitam iniciativa.

Dinâmicas na medida em que ao serem congruentes com o “eu” do sujeito, isto é, quando elas reflectem os interesses, os valores e as necessidades do indivíduo, são susceptíveis de conduzir ao bem-estar subjectivo, como referido anteriormente nas afirmações de Sheldon e Elliot (1999).

Para além do valor preditivo das metas no nível de BES estar relacionado com a congruência delas com variáveis personológicas e com o nível de aspiração, pelo que se acabou de dizer, a probabilidade das metas influenciarem o BES será tanto maior quanto mais elas sejam valorizadas pela cultura à qual o indivíduo pertence (Simões *et al.*, 2000). Tendo em consideração estas afirmações; o facto de alguns dos estudos

mencionados na análise dos factores sociodemográficos referirem que o BES estaria associada a aspectos sociais e culturais; e, ainda, pela relevância que a literatura tem atribuído ao estudo da cultura na avaliação do bem-estar subjectivo, que dedicamos o próximo tópico à reflexão sobre alguns desses aspectos, por nós considerados mais significativos, da relação cultura/bem-estar subjectivo.

1.3.4. Cultura e bem-estar subjectivo

Recentemente os investigadores têm virado a sua atenção para as influências culturais no bem-estar subjectivo (e.g., Arrindell *et al.*, 1997; Diener & Suh, 1999; Diener & Suh, 2000; Moore, Leslie, & Lavis, 2005). Estudos realizados com base no modelo de bem-estar psicológico de Ryff (September *et al.*, 2001) comparando as culturas americana e coreana, revelaram que os coreanos apresentam resultados mais altos na dimensão das relações positivas com outros e valores mais baixos que os americanos nas dimensões aceitação de si e crescimento pessoal. Provavelmente, estas diferenças estão associadas às orientações das duas culturas estudadas: o individualismo e o colectivismo.

A cultura individualista privilegia o indivíduo, toma em consideração a sua liberdade e as suas ideias, em que os próprios indivíduos tendem a atribuir maior importância ao seu BES que os indivíduos de uma cultura colectivista (Diener & Suh, 1999). Por outro lado, na última atribui-se um papel prioritário ao colectivo, seja ele a família, a empresa ou a sociedade, pelo que os indivíduos enfatizam os factores interpessoais que norteiam as suas vidas, enquanto que na cultura individualista atribui-se maior relevo às experiências emocionais do indivíduo (Diener & Suh, 2000). “Nas culturas individualistas, as pessoas preocupam-se mais com as suas metas e desejos pessoais, sendo o indivíduo considerado como a unidade social básica. Em

contrapartida, nas culturas colectivistas, é ao grupo que é dada proeminência, sendo a consecução das suas metas tida como primordial” (Simões *et al.*, 2000. p. 258). Assim sendo, nas culturas colectivistas é mais valorizada a harmonia nas relações interpessoais, enquanto que nas individualistas são as características que mais distinguem o indivíduo dos demais que maior relação apresentam com a satisfação com a vida.

O interesse pelo estudo das influências culturais nos *escores* do BES é incentivado pela suposição de que os preditores da satisfação com a vida e do bem-estar numa cultura podem não ser exactamente iguais noutra cultura, uma vez que os critérios que definem a qualidade de vida podem não ser necessariamente os mesmos entre culturas distintas. Isto poderá acontecer, uma vez que presumivelmente a definição de qualidade de vida é, em parte, determinada pela concretização de objectivos pessoais, tendo em consideração os valores culturais predominantes da sociedade onde o indivíduo está inserido (Diener *et al.*, 1999). Pesquisas recentes (*World Values Survey* e *World Values Survey II*), analisadas no título coordenado por Diener e Suh (2000), *Culture and Subjective Well-being*, sobre as influências culturais no bem-estar e na satisfação com a vida, demonstraram que há diferenças transculturais significativas no bem-estar. O estudo longitudinal decorrido durante as décadas de 80 e 90, *World Values Survey*, envolvendo 64 países, revela que nos países considerados mais ricos/mais desenvolvidos os índices de felicidade e de satisfação com a vida são mais elevados, comparativamente aos que apresentam indicadores económicos mais baixos. Por exemplo, os indivíduos de países do norte da Europa (por exemplo, Islândia, Holanda, Finlândia, Dinamarca, Suécia) relevam índices de 90%; os de países do sul revelam percentagens mais baixas (e.g., Portugal 74,5%); e os dos países de leste (por exemplo,

Rússia, Ucrânia) revelam índices abaixo dos 50% de BES (Inglehart & Klingemann, 2000). Na pesquisa realizada em 1994, *Word Values Survey II*, envolvendo 41 países, os resultados sugerem níveis de BES no mesmo sentido, isto é, que os índices de BES são tendencialmente mais elevados nos países mais ricos (Diener, 2000; Diener & Oishi, 2000).

Estes estudos mostraram, por exemplo, que os factores pessoais, tais como a satisfação pessoal de natureza financeira e a satisfação das necessidades de estima pessoal, apresentam um maior significado preditivo BES nas culturas ou sociedades predominantemente individualistas em comparação com as culturas predominantemente colectivistas. A avaliação da interacção dos factores de personalidade e de cultura no BES de Schimmack e colaboradores (2002), com uma amostra de 651 participantes representando dois países descritos como individualistas (Estados Unidos da América e Alemanha) e três países colectivistas (México, Japão e Gana), revela que a influência da personalidade na satisfação de vida é em grande parte mediada pelo balanço da afectividade (*hedonic balance*) e que a relação entre este e a satisfação de vida é moderada pela cultura. Este papel moderador da cultura está associado às diferenças de valores entre as culturas, logo, com os valores preconizados pelos indivíduos dessas mesmas sociedades.

O estudo de Moore, Leslie e Lavis (2005) vai num sentido diferente, ou seja, em vez de avaliar a influência da cultura no BES segundo um conjunto de normas ou convicções prevaletentes em sociedades dominantes do ponto de vistas do individualismo e do colectivismo, procura avaliar os valores culturais específicos que possam influenciar o bem-estar. Assim, um dos objectivos do estudo foi recolher os juízos sobre o BES da população das ilhas do Pacífico, a partir de uma amostra da população do arquipélago Tonga, descrita como uma sociedade não-Asiática e não-

Euroamericana, através da aplicação de uma adaptação que fizeram do *Subjective Well Being Inventory* (SUBI). Segundo Moore, Leslie e Lavis, os resultados obtidos sugerem que o significado do constructo bem-estar subjectivo seja equivalente ao de outras culturas, com níveis de desenvolvimento económico e social semelhantes, todavia apresenta uma composição mais extensa e singular que reflecte os valores prevaletentes na sua cultura. “[A] Tongan cultural practice places great emphasis on hierarchy and rank, wherein elders and female siblings receive social priority, are supposed to be protected and provided for economically, and are accorded greater degrees of authority and autonomy” (2005, p. 304).

Outros estudos cruzaram a relação entre a personalidade e o BES e entre a cultura e o BES. Diener, Oishi e Lucas apresentam um estudo neste âmbito e consideram que estes dois domínios, além de serem influenciados pela aprendizagem social por factores genéticos, também são influenciados pela interacção que se estabelece entre eles, e que ambos têm influências significativas sobre o BES. “The parallels between culture and personality are obvious. Both can influence mean levels of SWB, as well as moderate the factors that correlate with people’s experiences of well-being. Furthermore, culture can influence personality, and vice-versa” (2003, p. 406).

Estudos transculturais recentes, citados por Ozer e Benet-Martínez (2006), têm incidido sobre o papel moderador e mediador das variáveis na relação entre factores de personalidade e bem-estar subjectivo, e verificam que, primeiro, as relações entre extroversão e neurocitismo e o BES são moderadas pela cultura, uma vez que as emoções positivas, como o prazer, são muito valorizadas nas culturas individualistas, revelando serem um forte preditor do BES; segundo, nas culturas, as relações entre os Big Five e o BES são largamente mediados por avaliação intra e interpessoais da estima. “Specifically, self-esteem appears to be a powerful mediator of the influence of

extraversion, neuroticism, and conscientiousness on SWB, whereas relational esteem (i.e., satisfaction with relationships with family and friends) mediates the influence of agreeableness and extroversion” (Ozer & Benet-Martínez, 2006, p. 404).

Outras investigações, ainda, apontam para que em culturas baseadas na independência, como sejam os exemplos das culturas europeias e norte-americanas, os indivíduos vivenciem e expressem as emoções segundo uma distribuição bipolar oposta, enquanto que os indivíduos integrados em culturas mais colectivistas ou baseadas na interdependência, como é o caso da cultura chinesa, experienciam as emoções de forma dialéctica, apresentando uma correlação positiva forte entre a afectividade positiva e negativa (nas mulheres chinesas) (Bagozzi, Wong, & Yi, 1999).

O binómio individualismo – colectivismo revela outras particularidades. Por exemplo, os dados indicam que o efeito da auto-estima sobre o BES é mais acentuado quando o indivíduo faz parte de uma cultura colectivista. Para Simões e colaboradores, este resultado encontra justificação nas “diferenças de socialização num e no outro contexto: no primeiro, revelam-se e valorizam-se os atributos internos (as emoções, atitudes e cognições próprias de cada indivíduo); nas culturas colectivistas, é às relações interpessoais e à ligação dos indivíduos à respectiva comunidade que é dada maior ênfase” (1999, p. 83). Ainda numa perspectiva cultural, as investigações revelam que sentimentos individuais de auto-estima e de afectos positivos e negativos são menos importantes numa cultura colectivista que numa cultura individualista. Por outras palavras, “culture may dictate the type of goals that are valued, the resources available to obtain these goals, and the way in which subjective well-being is expressed or understood” (Robbins & Kliewer, 2000, p. 322).

Parece ser provável que a situação susceptível de conduzir a uma maior satisfação com a vida é aquela que alia, de forma harmoniosa, a promoção da autonomia pessoal, logo, da dimensão individual e social, à integração grupal (Simões *et al.*, 1999). Os dados dos estudos sugerem que a cultura individualista ou seja, aquela cuja orientação cultural valoriza a independência, a autonomia e a confiança em si, surge bastante correlacionado com o bem-estar subjectivo, bem como os indivíduos que a integram tendem a experimentar níveis elevados de BES, “o que pode ser interpretado, no sentido de que as pessoas têm a sensação de maior controlo sobre o seu destino individual e colectivo, nestas circunstâncias, ou de que se sentem mais capazes de fazer face às suas necessidades” (Simões *et al.*, 1999, p. 70).

Considerando que na vida colectivista se preconizam as normas, isto é, em que se evidencia a adesão às regras, papéis e expectativas, enquanto que na vida individualista se valorizam os sentimentos de felicidade do sujeito, as emoções são melhores preditores da satisfação com a vida na última. Então, as normas e as emoções têm, aproximadamente, o mesmo valor preditivo (Simões, 1999) o que determina a diversificação das metas em função da cultura de pertença do indivíduo.

Ao concluirmos este subcapítulo dedicado às variáveis explicativas do bem-estar subjectivo podemos, em resumo, afirmar que a revisão da literatura salienta o seguinte. As variáveis sociodemográficas associadas à qualidade de vida (e.g., a idade, o género, a saúde, o rendimento, o estado civil, a educação e a religião), apesar de terem sido as primeiras a suscitar a curiosidade dos investigadores na exploração da variância do BES, apresentam um, surpreendente e repetido, fraco poder preditivo do bem-estar subjectivo, contudo, sem deixarem de ser significativas (Lima *et al.*, 2001), revelando um poder explicativo que oscila, em termos globais, entre os 3% e os 7% (Simões *et al.*, 2000). Consequentemente, os investigadores acabaram por privilegiar o estudo da

tendência do indivíduo para experienciar os acontecimentos de uma determinada forma e atribuir à personalidade um papel essencial na determinação do BES (Lima *et al.*, 2001; Simões *et al.*, 2000).

Os estudos apresentados e as conclusões que deles decorrem apontam no sentido de que a personalidade tem uma influência determinante a longo prazo sobre o nível de bem-estar subjectivo dos indivíduos, explicando uma variância em termos globais de 30% a 41%. – e que os acontecimentos de vida, em especial, os mais recentes têm um efeito de elevação ou de redução, consoante se trate de evento positivo ou negativo para o indivíduo, dos níveis de BES. Neste sentido, e partilhando do ponto de vista de Simões *et al.* (2000), os dados disponíveis sugerem que o modelo do equilíbrio dinâmico de Heady e Wearing (1989) apresenta-se como o que melhor explica as variações do BES, em detrimento das perspectivas de adaptação e do efeito exclusivo da personalidade. Então, os estudos sugerem duas conclusões robustas, primeiro que a personalidade é o mais forte preditor das componentes do BES (Diener & Lucas, 1999); e, segundo, que as variáveis demográficas e os factores de contexto, incluindo a idade, o sexo, estado civil, emprego, classe social e cultura, estão fraca ou moderadamente relacionadas com o BES (Diener *et al.*, 1999; Ryan & Deci, 2001).

Porém, a personalidade não explica tudo, pelo que um terceiro foco de interesse surgiu, apontado inclusive como alternativa à personalidade, enquanto constelação de traços, chamado de metas pessoais que, como referido, podem ter uma relevante influência sobre o bem-estar subjectivo.

Conforme síntese de Robbins e Kliever, o dinheiro, a idade, o género, a inteligência e a paternidade não apresentam associações significativas com o bem-estar subjectivo, antes, factores relacionados com a vida íntima do indivíduo, com os papéis de vida do indivíduo, as metas pessoais e a sua personalidade revelam maior valor

preditivo do BES. “Factors moderately to strongly related to overall happiness are surprisingly limited, and include marital quality and social intimacy, work engagement and life-task participation, motivational factors such as goal striving and belonging, psychological resources such as positive illusions, control, generalized self-efficacy, and optimism, and temperament and other personality features. Factors having a somewhat weaker association with subjective well-being include health, social activity, and religion” (2000, p. 316).

1.4. O bem-estar subjectivo como indicador de realização pessoal

As relações causais entre trabalho e satisfação com a vida são pouco claras. Por exemplo, algumas investigações revelam que as pessoas felizes manifestam um melhor desempenho no trabalho (e.g., Warr, 1999), o que de poderá, numa primeira leitura, levar a crer que se está a contradizer o papel determinante do trabalho, há muito tempo assumido, na satisfação com a vida. Para Diener e colaboradores (1999) a natureza correlacional destas pesquisas pode estar a esconder a importância das variáveis de personalidade com moderador na satisfação com a vida em geral e em domínios específicos. Na verdade, outros estudos citados por Robbins e Kliewer (2000), têm testado a reciprocidade entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida através da modelação por equações estruturais, e os resultados sugerem, com surpresa, que a satisfação com a vida tem um efeito preditivo mais forte na satisfação do trabalho do que o contrário. “They found a reciprocal relationship at a single point in time, but when predicting life and job satisfaction after five years, they found that life satisfaction significantly predicted job satisfaction but not vice versa. These highly intriguing results suggest that those people who are generally satisfied with life will derive greater job

satisfaction, and that specific work-related variables may have less influence on life satisfaction than previously thought.” (Robbins & Kliewer, 2000, p. 319).

A componente afectiva do bem-estar é de forma relevante referida como aspecto mais central do bem-estar profissional (Horn *et al.* 2004) uma vez que reflecte o estado emocional e afectivo da pessoa, com claros reflexos na satisfação profissional.

A pessoa é um ser social por natureza, pelo que as relações interpessoais, a vida social e os sentimentos de apego são componentes essenciais da vida humana. Inclusive, o relacionamento interpessoal tem uma importância capital na saúde e na qualidade de vida dos indivíduos, logo, apresenta-se como um dos factores de satisfação com a própria vida. Os estudos revelam que existe uma estreita associação entre as relações interpessoais e a felicidade, ao sugerirem que as pessoas mais felizes são pessoas que revelam maior facilidade de relacionamento com os outros, manifestando-se mais acessíveis, de fácil convívio, divertidas e mais direccionadas para o outro, enquanto que as pessoas infelizes tendem a manifestar, maior exclusão social, maior irritabilidade e muito viradas para si próprias (Myers, 1999). Assim, as pessoas mais sociáveis, com relações duradouras e estáveis, revelam, com maior probabilidade, um nível de BES mais elevado que as menos sociáveis. Os resultados do estudo de Cooper, Okamura e Gurka (1992) demonstram que as relações interpessoais, envolvendo actividades sociais com os progenitores, família, amigos e grupo de pertença, são um forte preditivo do bem-estar subjectivo.

A *teoria da auto-determinação (self-determination theory* ou SDT; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) considera três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e “*relatedness*” (intensidade e qualidade das relações humanas) e diversos autores salientam que a satisfação dessas necessidades, enquanto

características da personalidade, assumem um papel relevante no bem-estar (e.g., Deci & Ryan, 2000; Reis *et al.*, 2000), tanto mais que é a realização dos comportamentos que conduzam à sua satisfação das necessidades que faz com que se observem diferenças de BES entre culturas distintas. Segundo Sheldon, Ryan e Reis (1996), diversos estudos têm demonstrado que a saúde psicológica está associada aos sentimentos de competência que, por sua vez, influenciam a auto-estima, a auto-confiança e a auto-eficácia do indivíduo. Por outro lado, a autonomia, também surge, associada à saúde psicológica do indivíduo na medida em que os sentimentos de que não somos “donos” da nossa vida favorece a expressão de sentimentos de frustração e de insatisfação. O terceiro factor mencionado (*relatedness*), os autores verificaram que a intensidade e qualidade das relações humanas apresenta, conforme esperado, uma correlação positiva maior com a afectividade positiva e menor com a afectividade negativa, uma vez que está fortemente associada às situações de interacção social.

Estas investigações foram desenvolvidas sob o referencial da teoria da auto-determinação de Ryan e Deci (2000), que focaliza os recursos internos humanos na auto-regulação da personalidade, do comportamento e do desenvolvimento do indivíduo. Assim, segundo este modelo teórico, as tendências de crescimento e as necessidades psicológicas são a base da motivação do próprio sujeito.

A teoria da auto-determinação (Ryan & Deci, 2000) tem prestado uma crescente atenção ao “que” motivações pessoais, isto é, que conteúdos específicos, objectivos e metas pessoais (Deci & Ryan, 2000) estão associados aos comportamentos e quais as suas relações com o bem-estar, focalizando-se na distinção entre os conteúdos das metas intrínsecas e das metas extrínsecas (Kasser & Ryan, 2001). As metas intrínsecas (em termos de crescimento pessoal, intimidade emocional e envolvimento na comunidade) são definidas como simples concretização de objectivos cuja recompensa que lhes está

inerente é a satisfação de necessidades psicológicas inatas, enquanto que as motivações extrínsecas (sucesso financeiro, imagem, prestígio) satisfazem em menor grau as necessidades psicológicas. O “que” e o “porque” são dois enfoques, teóricos e empíricos, centrais para os investigadores da motivação (Deci & Ryan, 2000).

A motivação intrínseca, segundo a teoria da auto-determinação, está associada à competência, autonomia e intensidade e qualidade das relações, e pode ser facilitada pelas circunstâncias do ambiente (motivação extrínseca). O estudo de Sheldon e colaboradores (2004) revela que os motivos e os conteúdos contribuem para a variância do BES, tanto mais que os indivíduos que apresentam um elevado BES são aqueles que prosseguem na consecução dos seus objectivos e motivos intrínsecos, enquanto que os que se orientam por motivos extrínsecos têm tendência para apresentarem níveis mais baixos de BES.

Outros estudos de Sheldon e Elliot (1999), baseados no modelo da auto-concordância, já citados anteriormente, confirmam que há uma maior probabilidade de os indivíduos alcançarem as metas pessoais que sejam concordantes com os interesses, valores e necessidades do indivíduo, uma vez que nelas depositam maior esforço para a sua consecução, e subseqüentemente, a sua concretização eleva o nível de BES. Por outro lado, quando as metas pessoais não representam os valores e interesses do indivíduo, não lhes dispensa tanto esforço reduzindo as hipóteses de concretização e não favorece a felicidade e a satisfação com a vida. Assim, os dados sugerem que a competência, a autonomia, a intensidade e qualidade das relações humanas e a motivação, em especial, a motivação intrínseca assumem um papel crucial no bem-estar subjectivo.

O nosso interesse pelo estudo do bem-estar subjectivo de professores, vem na mesma linha de pensamento de outros autores portugueses (Simões *et al.*, 2000),

quando afirmam que a importância do bem-estar para a educação, não necessita de ser demonstrada, uma vez que ele mesmo constitui a finalidade de todo o educador. Por outro lado, os estudos de Jesus (1996) apontavam a importância do bem-estar, quer para o próprio professor, quer dos benefícios decorrentes para os alunos, nomeadamente, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da frequente associação entre a expressão de emoções positivas aos acontecimentos positivos e à extroversão, e as emoções negativas às situações negativas e ao neuroticismo, os resultados de estudos mais recentes apontam para uma complexa relação, na qual participa uma grande variedade de variáveis, de que destacaríamos os traços e as metas pessoais.

O bem-estar subjectivo (ou felicidade) pode ser entendido em termos de sentimentos positivos e das suas relações com outros factores, tais como aspectos internos, logo, das características e metas individuais, bem como com factores contextuais. O campo de estudo tem sido bastante diversificado, incidindo sobre aspectos gerais do bem-estar subjectivo, isto é, numa dimensão mais social como seja numa cultura ou num país; em relação a dimensões da vida privada da pessoa; bem como a dimensões de natureza profissional.

Situando-nos na abordagem da relevância das metas, parece-nos esperável que os professores cujos objectivos profissionais estão conotados com o exercício da docência possam, eventualmente, apresentar níveis de BES superiores a outros com projecto profissional distinto da profissão de professor.

O nosso interesse pelo estudo do bem-estar subjectivo dos professores, enquadra-se na proposta de mudança nas linhas de investigação sobre o bem-estar dos professores preconizada por Jesus, quando afirma parecer-lhe ser “preferível uma

abordagem mais optimista, evidenciando os aspectos mais positivos da profissão docente e, em termos de investigação, tentando identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores” (2002a, p. 222), em alternativa ao intenso investimento no estudo sobre os factores de mal-estar docente que caracterizou os últimos vinte anos do século XX.

Capítulo 2

O desenvolvimento de carreira no adulto

- 1.1. Os conceitos de trabalho e de carreira
- 1.2. O objecto da Psicologia Vocacional e a carreira no adulto
- 1.3. Alguns dos principais modelos explicativos do desenvolvimento de carreira na actualidade
- 1.4. A teoria dos tipos de personalidade e de carreira de Holland

- 2.1. Os conceitos de trabalho e de carreira
 - 2.1.1. O conceito de trabalho
 - 2.1.2. O conceito de carreira
- 2.2. O objecto da Psicologia Vocacional e a carreira no adulto
 - 2.2.1. Resenha histórica do desenvolvimento teórico no estudo da carreira
 - 2.2.2. Comportamento e desenvolvimento de carreira no adulto
- 2.3. Alguns dos principais modelos explicativos do desenvolvimento de carreira na actualidade
 - 2.3.1. A importância atribuída à relação pessoa-ambiente
 - 2.3.1.1. A perspectiva *person-environment fit*
 - 2.3.1.2. A perspectiva *person-in-environment*
 - 2.3.2. A teoria do ajustamento ao trabalho
 - 2.3.3. A teoria de construção da carreira de Savickas
 - 2.3.4. A teoria sócio-cognitiva da carreira
- 2.4. A teoria dos tipos de personalidade e de carreira de Holland
 - 2.4.1. O desenvolvimento e as características dos tipos de personalidade
 - 2.4.2. Convergências entre a teoria de Holland e outras teorias da carreira

Capítulo 2

O desenvolvimento de carreira no adulto

Segundo Brown (2002a), as ideias simples de Parsons (1909) estão no centro de algumas das modernas teorias do desenvolvimento de carreira, nomeadamente, em Holland (1985, 1997) e Dawis e Lofquist (1984), depois de terem estado na origem, em consequência da explosão tecnológica dos anos 50, da teoria traço-e-factor (Brown, 1985). “Parsons (1909) believed that if people actively engage in choosing their vocations rather than allow chance to operate in the hunt for a job, they are more satisfied with their careers, employers’ costs decrease, and employees’ efficiency increases” (Brown, 2002a, p. 4). Estas ideias iniciais, associadas à perspectiva do desenvolvimento vocacional, iniciada com os trabalhos de Ginzberg e os de Super e colaboradores, levaram a que a Psicologia Vocacional seja constituída por Crites em 1969 como campo científico (Crites, 1981). Entendida inicialmente como prática da orientação vocacional, veio a constituir-se numa psicologia vocacional aplicada (Ferreira Marques, 2004), actuando num domínio cada vez mais complexo e abrangente.

O estudo do comportamento vocacional suscitou o interesse de estudiosos e investigadores de diversos domínios científicos, em particular, do domínio psicológico e sociológico. Inclusivamente, o desenvolvimento das teorias, da investigação e da intervenção no comportamento vocacional esteve, e está, directamente associado às características políticas e sociais de cada época e às necessidades delas decorrentes (Santos & Ferreira, 1998; Savickas, 1995). Uma leitura na perspectiva histórica dos modelos e teorias que procuram explicar as escolhas profissionais e o desenvolvimento

de carreira dos indivíduos permite-nos uma compreensão das particularidades, semelhanças e das evoluções/modificações que lhe foram sucedendo.

Neste capítulo procuraremos definir os conceitos de trabalho e de carreira segundo os referenciais de leitura da Psicologia Vocacional, salientando-se alguns aspectos entendidos como facilitadores para a compreensão das modificações da profissão de professor numa abordagem eminentemente psicológica.

Pela relevância histórica e importância teórica faremos, num segundo momento, uma sucinta apresentação das teorias psicológicas que dominaram e/ou dominam o pensamento e o modo de intervenção dos psicólogos que actuam no universo do comportamento vocacional. Posteriormente, dar-se-á maior destaque a alguns dos modelos mais actuais, teoria do ajustamento ao trabalho (Dawis, 2005); *teoria da construção da carreira* (Savickas, 2005), *teoria sócio-cognitiva da carreira* (Lent, Brown, & Hackett, 1994) e *teoria dos tipos de personalidade e carreira* (Holland, 1997), e em especial, ao papel que atribuem aos interesses vocacionais e à leitura que fazem da relação pessoa – ambiente.

2.1. Os conceitos de trabalho e de carreira

A instabilidade em relação ao valor do trabalho e as incertezas quanto ao futuro, decorrentes das alterações dos paradigmas económicos e de apoio social, acentuaram-se no início deste século XXI, suscitando a dúvida sobre em que condições e com que qualidade de vida viveremos num futuro relativamente próximo. Levam-nos, inclusive, a que nos interroguemos se as crianças de hoje não virão a ter piores, ou menores, condições que aquelas que usufruímos neste momento. Para além destas dúvidas quanto ao futuro, no presente, o prestígio, estatuto e condições pessoais, profissionais e sociais alcançadas são colocadas em questão, pelo que a eventual redução do já alcançado

passou a fazer parte das preocupações quotidianas no tempo actual. Dentro destas preocupações, o valor do trabalho assume um papel central na vida dos indivíduos, nomeadamente em termos de garantia de emprego e de possibilidade de exercício da profissão que se deseja.

Perspectiva-se que os desafios que se colocam para o século XXI, em especial fruto da evolução tecnológica e da globalização da economia, e consequentes mudanças no trabalho, nas atitudes e comportamentos do indivíduo face à carreira, acentuem a importância e a necessidade da intervenção no desenvolvimento e gestão de carreira, tanto mais que os “counselors have never before faced so many challenges in meeting the needs of employees” (Russel, 2005, p. 203). Ou seja, é expectável que a instabilidade que envolve o trabalho suscite um aumento do tipo e do número de processos de aconselhamento de carreira, cada vez mais refinados e complexos (Zunker & Osborn, 2002; Zunker, 2006). Na actualidade a intervenção no desenvolvimento de carreira já contempla actividades, planos/projectos individuais e outras intervenções que facilitem o desenvolvimento de carreira do indivíduo; que ajudem as pessoas a tomar decisões de carreira mais duradouras e efectivas; que favoreçam a alteração de um padrão de comportamento vocacional específico ou aumente a indução deste; que ajude ao ajustamento do indivíduo a uma actividade particular ou organização (Herr, Cramer, & Niles, 2004). Dado que o decurso da carreira está em constante mudança, os projectos vocacionais são uma componente essencial da contínua redefinição da identidade vocacional, situando-os aos episódios de transição e num contexto de certas preocupações existenciais como demonstra o estudo com 1000 adultos de Riverin-Simard (2000).

2.1.1. O conceito de trabalho

O termo **trabalho** pode ter múltiplas definições, conforme resenha de conceitos e de estudos mencionados por Herr, Cramer e Niles (2004), assim como, o valor que atribuímos ao trabalho também apresenta diferentes significados, que se alteram com o tempo e em função dos elementos hierárquicos que integra, diferenciando-o de sociedade para sociedade. Algumas definições salientam os processos económicos, destacando as dimensões financeiras e da produtividade; outras incidem nos processos sociológicos, em termos de vida em sociedade, papéis e expectativas das relações (empregado – empregador, trabalhador – chefia, trabalhador – trabalhador); e outras, ainda, debruçam-se sobre os processos psicológicos que destacam as necessidades individuais, por exemplo quanto à afiliação, à competência, à identidade e à realização (Herr, Cramer, & Niles, 2004).

De facto, a literatura científica oferece-nos um diversificado e amplo leque de definições do conceito de trabalho, fruto da complexidade do próprio termo e do interesse científico que o mesmo desperta. Por exemplo, Shertzer (1981), citado por Herr, Cramer e Niles (2004), combinou muitos dos principais conceitos que definem trabalho, e apresenta-o como “...work as the activity by which humans exercise control over their lives; as the channel through which we act on and change our environment, a way we produce ourselves, as we work to produce the society that defines us; physical or mental effort directed toward producing something; economic employment by which to earn a living; activity that is required and for which, typically, payment is made” (2004, p. 72).

Outro importante ponto de vista é o de Super (1976), citado por Herr, Cramer e Niles quando define trabalho como “*The systematic pursuit of an objective valued by oneself (even if only survival) and desired by others; directed and consecutive, it*

requires the expenditure of effort. It may be compensated (paid work) or uncompensated (volunteer work or avocation). The objective may be intrinsic enjoyment of work itself, the structure given to life by the work role, the economic support which work makes possible, or the type of leisure which it facilitates “ (2004, p. 72).

Desta forma Super salienta a valorização pessoal e social do trabalho, distinguindo em trabalho remunerado e aquele que não o é, bem como o prazer que o indivíduo obtém através do trabalho ou que os recursos financeiros obtidos pelo seu exercício pode proporcionar. Ao longo dos anos as suas definições e a interpretação que faz do trabalho modificaram-se, começando por salientar o valor psicológico do trabalho como preocupação central da vida do sujeito: “...the perceptions, definitions, and motivation relative to work within the individual’s actions” (Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 73), para nos anos oitenta salientar a importância que o trabalho apresenta para a satisfação e qualidade de vida dos sujeitos: “*The approach of recent years has shifted from a focus on work alone as the central life concern to an interest in the quality of life, life in which work is one central concern in a constellation of roles such as homemaking, citizenship, and leisure that interact to make for life satisfaction. The terms work motivation and job satisfaction are now perhaps not displaced incorporated into, the terms quality of life and life satisfactions (Super, 1984b, p. 29)*” (Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 73).

Embora o *conceito de trabalho* seja complexo, o que lhe confere a possibilidade de possuir diferentes significados, de acordo com o referencial de leitura que lhe está subjacente (e.g., religioso, antropológico, sociológico, psicológico, etc.), hoje parece ser de alguma forma unanimemente aceite que o trabalho remunerado tem o potencial de satisfazer as necessidades económicas dos seres humanos, e que todo o trabalho, o

remunerado e o não remunerado, possui um potencial adicional na promoção da interacção social e na satisfação de necessidades psicológicas (Herr & Cramer, 1996). Ou seja, segundo Herr, Cramer e Niles (2004), o trabalho permite satisfazer, simultaneamente, necessidades ou fins de natureza económica (e.g., satisfação de desejos e necessidades, aquisição de bens, segurança contra contingências futuras), social (e.g., relações humanas, estatuto social para o trabalhador e sua família) e psicológica (e.g., auto-estima, identidade, auto-eficácia), embora uma delas possa constituir a força motriz da motivação individual para o trabalho. Provavelmente, para muitos indivíduos, mais importante do que os diferentes propósitos associados ao trabalho será o modo de ver o retorno ao investimento feito sobre o trabalho. Habitualmente, muitos trabalhadores consideram como os dois mais importantes valores do trabalho, um salário elevado e a segurança do emprego.

Todavia, os distintos propósitos associados ao trabalho vêm evidenciar que o investimento individual sobre o trabalho (e da organização sobre o capital humano) é muito mais do que uma troca económica entre o trabalhador e a organização, ou seja, também enfatiza as necessidades psicológicas, de reconhecimento e de afiliação. “Hofstede (1980) developed a *motivational map of the world* that does not support a universal order of work needs. (...)“The assumption of these findings is that supervisory behavior, responses to workers’ needs and work environments, would produce different levels of work motivation workers” (Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 79 e 80). Estes resultados, ao evidenciarem que não existe uma ordem universal das necessidades do trabalho, sugerem que, apesar do valor social atribuído ao trabalho nomeadamente no mundo ocidental, o valor e necessidade pessoal que cada indivíduo confere ao trabalho, no fundo, o seu nível motivacional para o trabalho, é variável e dependente de factores pessoais e situacionais.

O peso e relevância que terá cada uma destas dimensões dependerá da importância que cada indivíduo *per si* atribui às finalidades do trabalho, podendo-se inclusive descrever diferentes tipos de trabalhadores (Moses, 1999 citado por Herr, Cramer, & Niles, 2004). No entanto, o estudo internacional liderado por Super, *Work Importance Study* (WIS; Super & Sverko, 1995), sob a importância dos valores - definidos como um objecto, um estado psicológico, uma relação ou uma condição material que se procura atingir ou obter (Super, 1980), logo concebidos como objectivos gerais a atingir ou a realizar na vida – e a saliência do trabalho em diferentes nações, no qual participaram investigadores portugueses (Ferreira Marques & Miranda, 1995) revela algumas “universalidades” e particularidades.

A análise das semelhanças e discrepâncias nos valores do trabalho, em dezena e meia de países, revela que os três valores intrínsecos mais fortes que tendem a estar presentes em todos os países são o desenvolvimento pessoal, a utilização das capacidades e a realização². Em oposição, os valores que tendem a atribuir menor importância são o risco, a autoridade e o prestígio. “In the interpretation of such international findings, one can argue that people in many nations of the world define fulfilment of one’s potential as a major value whatever that means in a specific, individual sense” (Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 81). Na amostra portuguesa, dados recolhidos em três grupos, 953 alunos do 9º ano de escolaridade, 322 alunos do 12º ano de escolaridade e 156 adultos, com idades entre 20 e 29 anos e com 6 meses a 5 anos no mercado, empregados e desempregados, os três valores a que os indivíduos atribuem maior importância integram o primeiro factor na estrutura e hierarquia dos valores, a que foi dada a designação de auto-orientação (Ferreira Marques, 1995).

² Sucinta definição do objecto de análise subjacente a cada uma das escalas dos valores mencionados segundo descrição de Teixeira (1988): desenvolvimento pessoal – ter ideias sobre o que fazer na vida, encontrar satisfação pessoal no trabalho; utilização das capacidades – utilizar e desenvolver as suas capacidades e conhecimentos; e realização – fazer as coisas bem, sentir que faz (ou fez) as coisas bem.

No mesmo estudo, ainda, a avaliação da saliência do trabalho, dentro e entre os diversos países envolvidos, sugere que os valores do trabalho são diferentes entre adolescentes e adultos. Em termos relativos, os jovens consideram o lazer/tempo livre como a actividade mais relevante das suas vidas enquanto que os adultos identificam o trabalho como a actividade mais importante, seguido do possuir habitação própria.

Assim, os resultados do *Work Importance Study* (Super & Sverko, 1995) mostram que até mesmo quando as definições de trabalho ou a estrutura de valores implícitos que lhe está associada é semelhante de país para país, a ordem hierárquica ou importância relativa de trabalho difere dentro e entre as sociedades.

Outros estudos realizados em Portugal com diferentes amostras, nomeadamente com alunos de diferentes níveis de ensino, áreas científicas e modalidades de formação, revelam que a hierarquia dos três valores mais importantes é a mesma para todos os grupos: utilização das capacidades, realização e desenvolvimento pessoal (Teixeira, 1994, 1997; Vieira & Ferreira, 1997), que coincidem com os resultados obtidos em estudos realizados noutros países, atrás mencionados. Com amostras de sujeitos adultos, os resultados indicam que a uniformidade não é tão grande, apesar de alguma constância em determinados valores. Duarte (1993) verificou numa amostra de 881 homens que os três resultados mais elevados surgem nos valores realização, utilização das capacidades e condições de trabalho. Num estudo anterior com adultos com a aplicação da primeira versão da Escala de Valores (Ferreira Marques, 1983), verificou-se que os três valores mais importantes foram utilização das capacidades, realização e segurança económica. “Embora com a reserva necessária, dadas as diferentes composições das amostras e as edições dos instrumentos, os dois estudos parecem apontar no mesmo sentido: verifica-se que utilizar e desenvolver as capacidades e os

conhecimentos, e fazer e sentir que se fazem as coisas bem, são valores comuns nos adultos portugueses” (Duarte, 1993, p. 348).

Os resultados destas investigações sugerem, então, que apesar das diferenças esperadas em cada indivíduo, fruto das suas características psicológicas e das relações que estabelece com o meio, o trabalho, e em particular o contributo deste para a realização pessoal, constitui um valor de grande significado para toda a pessoa, muito provavelmente, consequência da forte influência dos valores sociais que caracterizam a maior parte das sociedades, e onde a valorização do trabalho veiculada pela socialização familiar assume particular relevo (Sprinthall & Collins, 1994). Todavia, não é possível assumir uma matriz estática na interpretação do significado do trabalho.

Pelo papel central que o trabalho tem na vida da pessoa e da sociedade, nomeadamente no bem-estar individual e na estabilidade social, a intersecção vida – trabalho suscita, de igual modo, a mudança de valores que a caracteriza. Patton classifica em quatro perspectivas³ os valores do trabalho descrito na literatura sobre o comportamento organizacional e considera que a compreensão do futuro da carreira exige o conhecimento da construção de significados atribuídos pelo indivíduo face às suas experiências, pelo que “...we need to focus on not only work values, but work values in concert with other life values. As individuals construct their own careers, so too will they need to construct their own meaning about the values they attach to work roles and other life roles” (2000, p. 79).

O lugar central do trabalho na vida dos indivíduos tem expressão teórica na *teoria do ajustamento ao trabalho* de Dawis e Loftquist (1994) que preconiza uma “symbiotic relationship” (Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 484) entre o ajustamento

³ “...the first perspective, the traditional perspective, work values are related to worker behaviour and satisfaction. The second perspective emphasises the relationship between work values and different times and cultures. The relationship between work values and social institutions such as family, community, and religion is discussed within the third perspective. Finally, the individual’s active role in constructing work values is embodied in the fourth perspective” (Patton, 2000, p. 72)

pessoal e o ajustamento ao trabalho, ou seja, o ajustamento vocacional surge como um aspecto específico do ajustamento pessoal, sendo possível concluir que o ajustamento ao trabalho afecte a vida pessoal do indivíduo, daí resultando o elevado interesse pelas relações entre o trabalho e a saúde; entre o trabalho e a vida pessoal, familiar e social do indivíduo. Deste modo, uma linha de investigação emergente no campo do desenvolvimento de carreira tem a ver com a pesquisa das relações entre trabalho, as relações interpessoais e as redes de apoio social (Blustein, 2001).

Segundo Herr, Cramer e Niles (2004), as perspectivas expressas por Dawis e Loftquist são afirmações que traduzem as tradições culturais e históricas sobre o trabalho, nomeadamente sobre o comportamento aceitável no trabalho, o significado do trabalho e as interacções com organizações de trabalho. Para os mesmos autores, “these cultural constructions about the meaning of work are also major factors in the formation and playing out of personal identity” (*op. cit.*, p. 84), esta última, a identidade, entendida para além do interesse imediato da pessoa mas envolvendo o modo como pensa sobre si mesma, os seus pontos de vista e os tipos de compromissos que estabelece. Se a identidade pessoal depende, em grande medida, das características pessoais de cada indivíduo (e.g., interesses, valores, personalidade), também é afectada pelos interesses e valores da própria sociedade, que tanto podem ser ambíguos como claros, bem como a cultura pode, igualmente, conduzir à confusão sobre as metas de trabalho; à ambivalência sobre se a pessoa pode incorporar os valores dominantes da sociedade, e o modo como a pessoa deve agir com pessoas de contextos culturais diferentes, cujos valores sobre o trabalho e o comportamento no trabalho são diferentes da própria pessoa.

Há muito que a diferença de valores está no centro de diversos estudos sobre a cultura organizacional (e.g., Neves & Jesuino, 1994; Rosa, 1994). Com frequência,

comparam-se os valores da sociedade ocidental, por exemplo dos Estados Unidos da América, com os valores do Japão. Se nas sociedades ocidentais se evidencia a realização, a liberdade, a igualdade e a justiça, para os nipónicos os valores dominantes incluem a lealdade, a conformidade, a hierarquia, o dever e a obediência.

Em suma, apesar das finalidades do trabalho serem diferentes, não apenas entre grupos e culturas, mas também ao longo dos tempos, os exemplos que referimos, e tantos outros descritos numa vasta literatura dedicada ao tema do trabalho, apontam na direcção de que a realização pessoal ou auto-realização constituiu um dos principais motivos ou finalidades do trabalho, se não mesmo, emerge como o principal motivo associado ao trabalho.

Na verdade, na cultura ocidental, o trabalho assume um papel crucial na realização do indivíduo, constituindo o cerne para a realização profissional e um dos campos com impacto mais relevante na realização pessoal do indivíduo, bem como no bem-estar subjectivo da pessoa, apesar de não querer dizer que o determine em exclusivo.

Segundo Herr, Cramer e Niles (2004), apesar da complexidade conceptual associada ao trabalho, na intervenção vocacional e de desenvolvimento de carreira, fala-se de escolhas, de opções e de decisões sem usar o termo trabalho, o que poderá esvaziar a riqueza, diversidade e dinamismo que caracteriza o espaço e lugar do trabalho. Por exemplo, se se limitar o seu uso para descrever tarefas, conteúdo e desempenho profissional é provável que se enfatize as aptidões e o potencial de competências. No entanto, mesmo na vertente psicológica, importa estabelecer conexões entre o trabalho e outras dimensões psicológicas, tais como os interesses vocacionais, os valores, as necessidades, a personalidade, entre outros, assim como, a

relação que estes estabelecem com a satisfação, a realização, o bem-estar do indivíduo, a sua saúde emocional, ou seja, com a qualidade de vida.

Os mesmos autores salientam a ênfase que tem sido atribuída à relação entre o trabalho e a qualidade de vida dos indivíduos, nomeadamente, na relação entre a (in)satisfação e a saúde emocional e mental dos indivíduos, sendo possível identificar uma vasta literatura, estudos e diversos encontros científicos subordinados aos efeitos do trabalho na saúde psicológica dos trabalhadores.

No fundo, os propósitos para a manutenção do bem-estar psicológico e social do indivíduo têm marcado a acção, nos últimos vinte e cinco anos, dos diversos ramos da ciência psicológica, acentuando os paradigmas da Psicologia da Saúde e da Psicologia Positiva. A insegurança do emprego; desemprego; e saúde mental, ou mesmo, outros aspectos mais graves associados à emergência de psicopatologias, têm-se constituído como fontes de interesse da investigação e da intervenção psicológica. Por exemplo, ao nível dos professores, os aspectos associados ao mal-estar docente e à actividade profissional estiveram no centro da literatura nos anos 80 e 90 (e.g., Cruz, 1989; Esteve, 1992; Jesus, 1996).

As questões associadas ao trabalho e à saúde dos indivíduos têm ocupado um lugar central na Psicologia Vocacional, uma vez que, para além do desemprego, – provavelmente o exemplo mais dramático da relação entre saúde emocional e trabalho, pelos seus impactos sociais em termos sociológicos, políticos e económicos e impactos individuais em termos financeiros e psicológicos, bem como a incerteza e insegurança que gera em quem está empregado (Herr, Cramer, & Niles, 2004) – a congruência entre interesses pessoais e o seu ambiente profissional; as oportunidades que se lhe apresentam; e o modo como gere a sua carreira têm reflexos, directos e indirectos, na satisfação individual e na felicidade que expressa perante a sua vida.

Na transição para o século XXI assistimos a um paradoxo. Por um lado, é desejado que se mantenham os indicadores de qualidade para cada indivíduo, preconizando-se que lhe seja disponibilizado o adequado tempo livre mas, por outro lado, os factores de natureza socioeconómica da vida moderna vêm determinar alterações na duração, no tipo e na qualidade do trabalho.

Na duração, porque se perspectiva com cada vez maior certeza uma retirada da actividade profissional mais tardia. Aquilo que constituía um motivo de regozijo, por se esperar um tempo mais alargado na reforma em consequência da maior esperança de vida, acaba por arrastar alguma dúvida dado o prolongamento da vida activa. Assim, o tempo de reforma, entendido para a generalidade dos indivíduos como período de lazer e de descanso onde se tem a oportunidade de fazer aquilo que antes não foi possível, pode vir a ser penalizado pela incerteza temporal e pela indefinição das circunstâncias em que ele ocorrerá.

No tipo de actividade, fruto da incerteza/instabilidade de emprego, tendo-se deixado de pensar na profissão para toda a vida, como um vínculo seguro ou “vitalício”, para a possibilidade de cada indivíduo vir a exercer diferentes actividades profissionais ao longo da carreira. A carreira, que antes era definida como um percurso linear e estável passou a ser não-linear, instável e até caótico (Riverin-Simard, 2000). Muitos sujeitos mudam de profissão ao longo da sua vida, mesmo não mudando as funções que exercem, estas são muitas vezes reestruturadas em consequência do desenvolvimento tecnológico. Desta forma, a história profissional de cada pessoa deixou de ser caracterizada pela ascensão no interior de uma determinada profissão para constituir-se por distintos cenários de flexibilidade e adaptabilidade em várias actividades profissionais, ou mesmo, com episódios de emprego *versus* desemprego, numa trajectória de tal forma indefinida que a sua representação gráfica mais se assemelha à

descrição de um voo de borboleta (Azevedo, 1999), pelo que o desenvolvimento de estratégias ocupacionais individuais assumem particular significado.

A instabilidade profissional é tão grande que Herr, Cramer e Niles (2004) perspectivam que, nos EUA, apesar de haver mais de 70% dos diplomados com o ensino secundário a frequentar o ensino superior americano, apenas dois em cada três diplomados/licenciados obterá um emprego correspondente ao seu nível de habilitações e não mais do que um em cada dois encontrará um emprego na sua área ou profissão.

Na qualidade do próprio trabalho, porque a incerteza quanto à profissão/emprego, associada a numerosas reestruturações de natureza económica e de política social são susceptíveis de suscitar alterações do bem-estar dos indivíduos.

A juntar aos factores já mencionados, acrescentam-se outros, ainda que relacionados com a instabilidade na profissão, a insegurança de emprego e a elevada taxa de desemprego, tais como as dificuldades dos indivíduos na obtenção do emprego desejado e a aceitação de outras actividades, mesmo que não aquelas que mais desejam, assim como, a manutenção numa profissão mesmo que não desejada por falta de alternativas congruentes com os seus interesses. Estes factores determinam uma grande instabilidade em termos de realização profissional e pessoal. Assim, para muitos, a actividade profissional não é mais do que uma forma de subsistência, pois se a sua estabilidade monetária estivesse assegurada de outra forma, uma elevada percentagem de sujeitos deixaria de trabalhar.

2.1.2. O conceito de carreira

Carreira foi uma noção fundamental nas sociedades ocidentais durante o século XX, com implicações ao nível do indivíduo e da sociedade, ou seja, na identidade individual e nos valores sociais, políticos e culturais, revelando-se um termo flexível e

elástico na sua função e contextos de utilização (e.g., pessoal, legislativo, político, profissional, académico), logo, passível de ser apresentado como conceito ou como constructo (Young & Collin, 2000).

A noção de senso comum para carreira está habitualmente associada à ideia de projecto normal e racional, que envolve uma progressão linear, caracterizado por um percurso marcado por etapas e mudanças de nível/grau no seio de uma determinada profissão. Deste modo, segundo Höpfl e Atkinson (2000) para a maioria das pessoas, o termo carreira representa um compromisso com o trabalho que é mais que um “emprego” mas, talvez, menos que uma “chamada” ou “vocação”, conotando-o com a ideia de projecto a longo prazo com recompensas associadas.

Já Young e Borgen salientam que para a maioria das pessoas da sociedade ocidental a carreira representa “a practical construct both individually and socially” (1990, p. xi).

Na ciência psicológica o conceito de carreira distingue-se da posi o ou estatuto profissional definindo-o, inicialmente, como “...a sequence of positions occupied by a person throughout his or her preoccupational, occupational, and postoccupational life” (Super, 1983, p. 7), e posteriormente expresso no termo *career life* de Super (1985). Em suma, a *carreira* envolve a sequência de experiências profissionais (trabalho) e pessoais (não trabalho) ao longo do tempo, logo, os diferentes papéis ou posi es ao longo da vida, que incluem o trabalho, o lazer, o voluntariado, as op es educacionais e de forma o, assim como, uma constela o de factores psicológicos, sociológicos, educacionais, físicos e económicos, bem como suas mudanças e combina es face às experiências vividas ao longo da vida. Como afirma Seligman (1994), Super salienta a fun o da carreira na satisfa o de necessidades pessoais, sejam elas necessidades de rela es humanas (e.g., socializa o, independência, estatuto); necessidades de

actividade (e.g., criatividade, uso de competências); necessidades de sustento ou *livelihood* (e.g., segurança, compensação).

O comportamento de carreira constitui uma das dimensões do desenvolvimento humano, à semelhança do sucedido com outros domínios (e.g., cognitivo, psicossocial), pelo que a orientação vocacional e o aconselhamento de carreira são vistos como processos desenvolvimentistas. A abordagem *life-space* e *life-span* do desenvolvimento de carreira (Super, Savickas, Super, 1996) preconiza-o como um processo que ocorre ao longo da vida do indivíduo, numa sequência de estádios: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e descompromisso. Assim, Super, Savickas e Super (1996) formulam o constructo de carreira sustentado em duas dimensões primárias, o *curso de vida*, que confere uma dimensão longitudinal e adiciona uma perspectiva desenvolvimental às diferentes etapas da vida, e o *espaço de vida*, que atribui uma dimensão latitudinal que descreve os “teatros e papéis” da vida, assim como atribuem a função integradora das experiências a um terceiro segmento, o auto-conceito, definido como o elemento que dá conta da perspectiva do indivíduo acerca da sua carreira.

Posição idêntica é adoptada por Seligman quando apresenta carreira “...as a sequence of roles or positions, including work, leisure, volunteer, and educational pursuits. Career may encompass several occupations or vocations and many jobs or positions. However, people have only one career, extending from early childhood through retirement” (1994, p. 25).

Deste modo, o interesse pelo desenvolvimento de carreira não se restringe a uma etapa específica da vida (e.g., a adolescência), tanto mais que os comportamentos de exploração e de mudança, apesar de preponderantes na adolescência, não são exclusivos deste período da vida, continuando na fase adulta (Taveira, 2001), com as mudanças de auto-conceito e das aspirações, das transições, crises e reformulações pessoais, como

preconizado no modelo *Adult Career Adaptability* de Super, quando salienta os elementos de comportamento do sujeito sobre o contexto relacional como facilitadores da adaptabilidade (Herr, Cramer, & Niles, 2004).

O tempo e o espaço estão, então, implícitos na carreira e são reconhecidos, quer pelas abordagens desenvolvimentistas, quer por outras, como, sejam as abordagens contextualistas – desenvolvimentistas de Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) ou de Young e Valach (1996).

Muitos papéis sociais têm implicações no tempo e no espaço, nomeadamente, no espaço social (Collin, 2000), por exemplo, a associação da criança ao tempo da escola e do adulto ao tempo do trabalho. Ler, deste modo, os papéis, significa que os indivíduos *traçam* (constróem) as dimensões temporal e de espaço do seu mundo pessoal “It is proposed, then, that people construct their time and space, and their own location therein, by – as it were – taking a range of *readings* of both *latitude* and *longitude* from various domains of social practice” (Collin, 2000, p. 87). Todavia, cada vez se torna mais difícil diferenciar ou associar determinados papéis a etapas. Por exemplo, em face das exigências da formação ao longo da vida dificulta a atribuição exclusiva da escola à infância e à adolescência.

Segundo Collin, assumir que a carreira objectiva permite uma leitura longitudinal e que a carreira subjectiva uma leitura de latitudinal, não são mais do que noções formuladas pelos teóricos para que possam compreender as construções de carreira. “The meaning of these notions is specific to a particular interpretation, and cannot meaningfully be carried over into others. These meanings of career intersect, not coincide” (2000, p. 90).

A construção de carreira é, então, uma construção orientada essencialmente para o futuro, considerando o que foi o passado e o que é o presente. Deste modo,

“...individuals have been able to construct their future, and project their sense of self around the future positions and roles identified in the readings from various domains, and especially those from the work organization” (*op. cit.*, p. 91).

Deste modo, as carreiras “...are by definition developmental. Indeed, career development is itself a rubric for the complex interactions between the affective, cognitive, and psychomotor characteristics of person potentially mediated by their values, family history, school climate, community reward system, and many other possible variables that may or may not be affected by time” (Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 622). Assim, o modelo de carreira procura prever a sequência de posições que uma dada pessoa irá ocupar no prosseguimento da sua carreira. Para tal interpretação importa que se compreenda não só as posições que o indivíduo ocupa durante a sua vida activa, mas também as inter-relações com os factores que fizeram antecipar, planear ou implementar uma determinada posição em detrimento de outra, assim como, os vectores que unem uma escolha a outra opção ou para uma posição subsequente.

A National Career Development Association (NCDA) considera que “...career refers to the activities and positions involved in vocations, occupations, and jobs as well as related activities associated with an individual’s lifetime work” (Zunker, 2006, p. 8).

Porque a carreira está directamente associada ao trabalho, entre os factores que precipitarão preocupações sobre o futuro da carreira estão as mudanças no mundo de trabalho *versus* carreira, envolvendo as noções de trabalho, emprego, ocupações e profissões (Young & Collin, 2000). Hoje, eventualmente mais do que nunca, e particularmente na sociedade ocidental, ou talvez não, em consequência da globalização, as perguntas e os desafios relacionados com o aparecimento de novos

conceitos de carreira estão no centro das preocupações dos jovens e de todos aqueles que se encontram ou desejam uma transição para, ou dentro de, uma profissão.

As novas configurações do trabalho, as mudanças nas oportunidades de emprego, o tipo e possibilidades de progressão numa profissão, alteraram de forma drástica as expectativas e as metas que se relacionam com o exercício da actividade profissional. Refira-se o léxico associado à carreira, por exemplo. O que antes era descrito pelos termos carreira, emprego, trabalho, progressão, rendimento, segurança, etc. passou a ser descrito por portefólio, papéis, desenvolvimento pessoal, etc., ou seja, de certa maneira, um vocabulário de interpretação objectiva foi substituído por um de maior subjectividade (Storey, 2000). Porque o desenvolvimento da carreira está em constante mudança, os projectos vocacionais são uma componente essencial da contínua redefinição da identidade vocacional (Riverin-Simard, 2000).

Segundo Arnold e Jackson (1997), os novos cenários do trabalho obrigaram, e irão acentuar ainda mais, um alargamento dos padrões de carreira e das experiências profissionais cujas consequências passam ou poderão vir a passar por: mais e diferentes transições de carreira; mais homens experimentarão, no futuro, o tipo de carreiras fragmentadas que muitas mulheres já experimentaram; aumentará o número de pessoas a trabalhar em pequenas e médias empresas; e acentuar-se-á a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida como uma estratégia apropriada para a gestão de carreira, especialmente, no apoio às pessoas durante as transições. Em suma, o desenvolvimento de carreira “... will not take place in terms of externals of progress, but of personal growth. This will lead to even further divergences in individuals’ “time – space paths”, and reduce the possibility of taking normative readings of time and space” (Collin, 2000, p. 93). Ou seja, assistir-se-á com maior frequência a alterações e a (re)definições das trajectórias pessoais.

Este alargamento das formas e modos de construção de carreira levou a que alguns autores descrevam o novo conceito de carreira como “*protean careers*” (e.g., Hall & Associates, 1996; citados por Herr, Cramer, & Niles, 2004), em alusão a *Proteu*, mítico deus grego do mar que tinha o dom da profecia e o poder de assumir as mais diversas formas (Oliveira & Carvalho, 1993). Afirmam, então, que cada vez mais se acentuará a construção de carreira por “*ministages*” ou pequenos ciclos de aprendizagem (exploração – ensaio – mestria – saída), e em que estas contínuas entradas e saídas de diferentes áreas de produção, tecnologias, organizações, funções e ambientes profissionais, envolvem um crescimento horizontal, com a expansão do leque de competências, das formas de contacto com o trabalho e com outras pessoas, ao contrário das formas mais tradicionais de sucesso, o crescimento vertical (progressão ou ascensão). No fundo, utilizam a imagem mítica do deus grego para explicar três características do novo conceito de carreira: “First, it replaces the notion of linear and progressive career path with one that acknowledges flexible and idiosyncratic career movement. The idea of career path is replaced with that of career fingerprint, prized for its uniqueness. Second, it enlarges career to include home and family commitments as part of career and encourages the valuation of these commitments in self-definitions of psychological success. Third, it places the individual at the centre of the career as figure with the organisation and occupation considered as ground” (Richardson, 2000, p. 202).

Em nosso entender, face ao perspectivado pela abordagem *próteo* da carreira, o preconizado pelas recentes concepções da exploração vocacional como “um processo desenvolvimental construtivo, refere-se a comportamentos intencionais, denota um funcionamento motivacional mais autónomo, relaciona-se com fenómenos como a curiosidade, a criatividade, o envolvimento e a participação, a orientação para objectivos e a autoconfiança e, reflecte uma estrutura de funcionamento psicológico

flexível e de abertura à mudança” (Taveira, 2001, p. 70) assume um papel crucial na compreensão e ajuda à pessoa no seu desenvolvimento vocacional.

Enquanto que numa abordagem mais tradicional do crescimento (perspectiva vertical) os objectivos são a progressão, o sucesso e o poder, no crescimento *próteo* (perspectiva horizontal) os objectivos são a aprendizagem, o sucesso psicológico e a expansão da identidade. Desta feita, o conceito de “*protean career*” acaba por fazer uma óbvia alusão às questões do bem-estar do indivíduo.

Outros autores (e.g., Young & Collin, 1992) defendem uma perspectiva interpretativa que aceda às dimensões ecológicas e subjectivas da carreira, ou seja, defendem uma “nova direcção” que identificam como ecológica, autobiográfica e hermenêutica, e atribuem como termo central da sua abordagem ao estudo da carreira a “produção de significado” (*meaning making*), tanto mais que a narrativa é concebida como uma construção social (Collin & Young, 1992). “Our thesis is that, in order to make sense of the events of their world, people have to interpret those events in terms that are meaningful to them. Academics may legitimately construe such events as technological change, manifestation of career readiness, or person-environment fit, but individuals make sense of the raw material by “storying” experience through metaphor and narrative” (Collin & Young, 1992, p. 2). Os mesmos autores afirmam ainda que esta perspectiva está sustentada na assunção de que “Individuals live at the dynamic intersection of society, culture, and economy. (...) Thus, career research calls for an awareness of the dialectic between individuals and their context in this constructive process...” (*op. cit.*, p. 2).

Ao partirem da constatação que o contexto social da carreira é dinâmico e muda rapidamente, definem carreira como o compromisso do indivíduo com a sociedade no

envolvimento com uma organização de trabalho (Collin & Young, 1992, 2000). A carreira entendida como ocupação ou profissão é tida como o pilar da construção da história de vida da pessoa na cultura ocidental, da mesma maneira que em outras culturas podem ser usados a religião, a coragem ou outros referenciais para moldar histórias de vida, pelo que a compreensão da carreira resulta da interpretação das histórias que as pessoas contam sobre elas próprias (Collin & Young, 1992).

Nesta perspectiva, Collin e Young (1992) afirmam que se desejamos estudar as carreiras torna-se necessário ouvir as narrativas das pessoas, o que sabem e entendem dos seus contextos ideológicos, sociais, económicos, culturais e históricos. “In the abstract, as a concept, career can refer to individual’s movement through time and space. It can also focus on the intersection of individual biography and social structures” (Young & Collin, 2000, p. 3).

Em resumo, as teorias psicológicas de carreira conceptualizam o constructo de carreira como trajectórias e plano de vida estratégico estabelecido pelo indivíduo, para o qual concorrem os seus objectivos e metas que fundamentam as suas escolhas de acordo com os seus papéis, na expectativa de que o sucesso das actividades desenvolvidas, no trabalho e fora dele, proporcione a sua satisfação, realização e desenvolvimento pessoal.

2.2. O objecto da Psicologia Vocacional e a carreira no adulto

2.2.1. Resenha histórica do desenvolvimento teórico no estudo da carreira

A primeira metade do século XX foi dominada pelos princípios de Parsons publicados em 1909 sob o título *Choosing a Vocation*. As duas Grandes Guerras e a grande depressão que as intercalaram originaram o aumento do uso de recursos psicométricos para medir o funcionamento intelectual, expandindo-se à inclusão de

outras dimensões psicológicas, como sejam, os interesses, as aptidões específicas e a personalidade, procedimento que se tem perpetuado até aos nossos dias (Brown, 2002a).

Sob o auspício das ideias *parsonianas*, as exigências da revolução tecnológica providenciam o surgimento da *teoria traço-e-factor* e assistimos, desde então, a um profícuo e rico processo de atribuição de significado científico ao desenvolvimento de carreira, verificando-se uma expansão das formulações teóricas, a disseminação das investigações e a difusão de práticas de intervenção na carreira.

Em 1951 Ginzberg e colaboradores (Ginzberg, 1985) propõem uma mudança radical no pensamento psicológico do comportamento vocacional ao afirmarem que o desenvolvimento de carreira é um processo ao longo da vida. Sugerem que a escolha vocacional é caracterizada por um compromisso e, uma vez feito, é na maior parte das vezes irreversível. A sua teoria trouxe uma lufada de ar fresco para a investigação mas teve pouco impacto na prática que se manteve fiel ao modelo traço-e-factor.

No ano de 1953, Donald Super publica a “*theory of career choice and development*”, que inclui princípios da teoria traço-e-factor, da psicologia do desenvolvimento, das ideias de auto-conceito e da teoria sociológica. Da sua extensa e relevante obra destacaríamos o título *The psychology of careers* (Super, 1957), e a introdução dos constructos de auto-conceito, papéis ao longo da vida, e de maturidade vocacional, bem como as suas propostas de que a orientação é o processo de ajuda no desenvolvimento de carreira, numa abordagem *life-span* e *life-space* da pessoa. A sua teoria teve, e ainda tem, uma grande expressão nos três campos da Psicologia Vocacional (teórico, investigação e prática), todavia, é o próprio Super que na sua última declaração em 1990 admite que “ the disparate segments of his theory had not been properly cemented together and suggested that building a truly comprehensive model of career choice must be left to future theorists” (Brown, 2002a, p. 5).

Em 1956, Anne Roe publica o título “*The Psychology of Occupations*”, no qual, a partir dos fundamentos da teoria das necessidades de Maslow e em traços de personalidade, teoriza que os ambientes de infância criam uma predisposição para as crianças escolherem certos grupos profissionais e classifica as ocupações com base nos campos profissionais e no nível profissional (Roe, 1985). A sua teoria suscitou diversas investigações mas teve poucos reflexos na prática (Brown, 2002a).

Em 1959, John Holland, a partir das ideias de traço e orientação, sugere um modelo dinâmico para a teoria traço-e-factor, que marcará o ponto de partida daquilo que viria a ser a sua teoria da personalidade do comportamento vocacional, apresentada em 1973 na obra *Making vocational choices: a theory of careers* e subsequentemente revista pelo autor (Holland, 1985, 1997). A sua teoria teve um tremendo impacto nos investigadores e nos profissionais do desenvolvimento vocacional, sendo considerado “the most influential model of vocational choice making that is currently in existence” (Brown, 2002a, p. 6).

A segunda metade do século XX registou o surgimento de diversas teorias das escolhas e desenvolvimento vocacional. Entendemos que deveríamos aqui referir, ainda, apesar de não ser nosso objectivo fazer uma análise exaustiva da história dos modelos da Psicologia Vocacional, a *teoria do ajustamento ao trabalho* publicada em 1969 por Lofquist e Dawis, de que falaremos ainda mais à frente e a *teoria da aprendizagem social da tomada de decisão de carreira* de Krumboltz (Mitchell & Krumboltz, 1985) como modelos mais tradicionais.

Ao nível de abordagens mais recentes salientaríamos, quer por serem contemporâneas, quer pelo impacto que revelam no domínio do desenvolvimento de carreira, a *Social Cognitive Career Theory* de Lent, Brown e Hackett (1994); a *Developmental-contextual Approach* de Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986); a

Theory of Circumscription and Compromise de Gottfredson (1996, 2002, 2005); e a *Career Construction Theory* de Savickas (2005).

A diversidade de teorias justifica-se, tanto mais que “...is the fact that no one theory is sufficient to explain the totality of individual or group career behavior. (...) In this sense, each theory has its own measure of quality in adding to the comprehensiveness of insight about career behavior that now exists.” (Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 165). No entanto, a literatura científica tem revelado uma grande actualidade na convergência entre as teorias, assim como nas formas de integração de diferentes teorias ao nível da interpretação/do significado dos constructos específicos de cada teoria, da investigação, ou ainda, da prática psicológica (Savickas & Lent, 1994). Por exemplo, Savickas (1994, 2004) sugere-nos um modelo de avaliação da carreira coerente, estruturado em dois núcleos principais, o *eu de carreira* e o *eu vocacional*, este último que também interagindo com um terceiro designado por papéis de vida, recorrendo a distintos constructos e formulações teóricas de diversos autores, permitindo estruturar diferentes modos de actuação em função do objectivo de avaliação (orientação vocacional, aconselhamento de carreira, terapia ocupacional, educação para a carreira, treino para a progressão de carreira ou colocação ocupacional).

A relação entre o indivíduo e o ambiente de trabalho é de tal forma relevante que Osipow (1990) sugere que as principais teorias, ou melhor, as mais influentes na definição de conceitos sobre o comportamento vocacional, segundo o autor e à data, a saber, teoria da personalidade e da escolha vocacional de Holland; teoria da aprendizagem social de Krumboltz; teoria do desenvolvimento de carreira de Super; e teoria do ajustamento ao trabalho de Dawis e Lofquist, têm todas o mesmo objectivo, estudar e predizer o grau de acesso e de congruência entre a personalidade do sujeito e

as suas ocupações, particularmente, profissionais, isto é, há uma significativa convergência do constructo central destas teorias (Herr, Cramer, & Niles, 2004).

De alguma forma a última década do século XX ficou marcada pela preocupação dos investigadores em procurarem as convergências e em explorarem as possibilidades de integração de diferentes modelos teóricos. É neste contexto que é criada a unificada teoria sócio-cognitiva da carreira e dos interesses académicos, escolha e desempenho de Lent, Brown e Hackett (1994), bem como diversos autores partilham a sua opinião, expressando do ponto de vista de cada um o que converge ou diverge entre teorias na obra de Savickas e Lent (1994).

O que durante vários anos foi entendido como paradigmas opostos e inconciliáveis, o paradigma do ajustamento *versus* paradigma desenvolvimentista, ao longo de muito tempo também descrito como as teorias estruturalistas *versus* desenvolvimentistas, parece-nos muito mais a distinta abordagem sobre aspectos específicos de um mesmo processo, e em muitos casos sobre os mesmos aspectos (Osipow, 1990), em que os enfoques de um paradigma e de outro são essenciais ao desenvolvimento pessoal positivo e à melhoria de qualidade de vida dos indivíduos.

2.2.2. Comportamento e desenvolvimento da carreira no adulto

A Psicologia Vocacional como disciplina e prática científica emergiu ao longo do século passado da preocupação com o desenvolvimento das organizações de trabalho e das carreiras profissionais, formulando e examinando um diversificado leque de constructos e de teorias alternativas para responder às variáveis e mudanças da carreira (Savickas, 2000) ocorridas no decurso do último século e que caracterizam a era da informação e o início do novo milénio.

A assunção do comportamento vocacional como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida determinou que não se confine o aconselhamento de carreira a um período específico mas possa ser objecto de diferentes intervenções ao longo da vida do sujeito, desde a infância até à velhice. “Most contemporary adults had little opportunity as adolescents to assess their own characteristics or to plan ways by which their values and goals could be achieved via various alternatives available to them. (...) As a result, many adults continue throughout life unaware of their potentialities or preferences, often experiencing a vague but gnawing disaffection with what they are now doing or what the future may hold. In many instances, the career choices they made were random and often shallow commitments to those occupations or educational experiences that were available or visible at a time when they had to choose” (Herr & Cramer, 1996, p. 23).

Depois de uma relevante preocupação com a intervenção de carreira ao nível da escolha, conotada com a ajuda à construção dos projectos vocacionais dos adolescentes, em especial associada à orientação vocacional, o aconselhamento de carreira e a preocupação com o desenvolvimento de carreira do adulto tem estado no centro das preocupações dos investigadores e profissionais (e.g., Niles, 2002). Esta atenção decorre da assunção que o desenvolvimento de carreira ocorre ao longo de toda a vida e constitui uma resposta fundamental para o trabalhador adulto ou *mature adult workers* definido pelos autores como os indivíduos com 40 ou mais anos e que representam o principal grupo da população activa (Bobek & Robbins, 2005; Miller, 2002).

Na segunda metade do século passado, o desenvolvimento de carreira estava relacionado com a mobilidade superior, sustentada nas promoções previsíveis, onde as aspirações do trabalhador estavam sustentadas no alcançar o topo da pirâmide por passos (Zunker, 2006), conhecidos e estandardizados. Hoje, e de acordo com o senso

comum, estes princípios ainda estão presentes, apesar de que a instabilidade quanto ao emprego tenha direccionado as pessoas para uma maior atenção à manutenção do emprego do que à carreira.

O padrão de carreira piramidal, apesar de ainda constituir normativo para muitas profissões, está cada vez mais em desuso e é cada vez mais substituído pelos “flat models” (Zunker, 2006). Depois da carreira construída em torno das progressões numa profissão, caminhamos para as carreiras desenhadas em torno de diversas actividades profissionais (flexibilidade) e onde, na mesma actividade é requerida a multicompetência.

Consequência do quadro de mudança, incerteza e instabilidade, que descrevemos, cada vez mais os sujeitos tendem a considerar o seu “destino” profissional aleatório ou dependente de factores fora do seu controlo, o que se traduz um menor empenhamento, comparativamente às situações que o sujeito considera dependentes de si próprio, em que se esforça mais para alcançar objectivos ou metas valorizadas (Jesus, 1996). Também vai ao encontro do preconizado pelas perspectivas casualistas, afirmado pelo senso comum e pelas teorias do acaso, ao defenderem que a escolha de uma profissão é função de uma série de acontecimentos acidentais e imprevistos, ou seja, dependente do estar no lugar e no momento adequado (Lopez-Mesas, 1983), ou ainda, do afirmado pela teoria económica, onde o aspecto económico, em conjunto com outros antecedentes (e.g., família, sexo, raça) salientados nas abordagens sociológicas, é tido como factor determinante das escolhas e dos acontecimentos de carreira (Brown, 2002b), pelo que o indivíduo inclina-se por aquela profissão que lhe proporcione maior quantidade de vantagens

Conforme afirma Jesus a “crise de motivação”, identificada por Lévy-Leboyer (1994), “parece não se restringir à falta de motivação para o trabalho, podendo, traduzir,

inclusivamente, a falta de projectos de vida” (1996, p. 20). Inclusive, esta dimensão do projecto tornou-se num elemento fundamental das concepções teóricas da carreira (e.g., Ginzberg, 1985; Super, Savickas, & Super, 1996) e uma construção fundamental no desenvolvimento de carreira do indivíduo.

O projecto vocacional é, então, entendido como uma construção contínua, resultado da relação entre o sujeito (imbuído das suas características pessoais, tais como as aptidões, os interesses, os valores, a personalidade, as suas experiências) e as suas circunstâncias de vida ou factores situacionais (e.g., formação, cultura, factores sociais, factores económicos), havendo múltiplos factores que o levam a reinventar frequentemente o seu projecto na procura das trajectórias que permitam a sua realização pessoal.

Se o cenário económico e social e a dinâmica do trabalho trouxeram consigo uma imensidão de incertezas ou constrangimentos, também é verdade que a assunção de que o percurso profissional é um caminho incerto e sinuoso, às vezes até caótico, determina que cada indivíduo, isto é o próprio profissional, assuma a responsabilidade pela gestão da sua carreira (Watts, 2000), explorando aquilo que são as suas potencialidades com as oportunidades percebidas. Acentua-se, deste modo, a importância da flexibilidade e a necessidade de formação ao longo da vida nas novas carreiras (Watts, 2000) como expresso na visão *próteo* da carreira.

Carreiras são agora não baseadas numa única decisão, mas em uma série longa de decisões feitas ao longo de vida. Isto significa, então, ser necessária a definição de uma estratégia política que proporcione um acesso à orientação e ao aconselhamento em defesa do desenvolvimento de carreira em todo o ciclo de vida do indivíduo (Watts, 2000; Watts *et al.*, 1996).

O desenvolvimento teórico observado no domínio do desenvolvimento de carreira, do qual mencionámos atrás alguns exemplos, não foi alheio às correntes gerais da ciência, em geral, e da Psicologia, em particular. O enfoque das emoções enquanto fenómeno central e estruturante do funcionamento humano despertou, igualmente, a partir dos anos 90, o interesse pelas emoções na Psicologia Vocacional em consequência do conhecimento das bases biológicas das emoções e dos processos através dos quais as pessoas percebem, assimilam, compreendem e gerem as emoções, bem como do reconhecimento dos contributos das emoções no comportamento vocacional, em particular, face ao seu papel como geradoras de auto-conhecimento e de mudança (Goleman, 1995; Cardoso, 2004). Este interesse pelas emoções ganhou plena expressão no aconselhamento de carreira nas teorias construtivistas (Savickas, 2002) e contextualistas (Young, Valach, & Collin, 2002).

Na perspectiva construtivista, os sujeitos são agentes activos, fazedores de significados de si e da realidade, num processo dialéctico entre as estruturas de significado existentes e as experiências relacionais vividas. “Neste processo, as emoções estão presentes simultaneamente como componentes das estruturas de significado e como determinantes das interacções sociais. Relativamente a este último aspecto, as emoções não só activam os comportamentos interpessoais como também influenciam os objectivos da interacção e a regulação da mesma. Ainda no quadro dos contributos dos modelos construtivistas da carreira, outra matéria sensível é a conceptualização da relação entre necessidades, interesses e valores. Estes surgem aqui como dimensões motivacionais da personalidade que estimulam e direccionam o sujeito para determinados objectivos da carreira” (Cardoso, 2004, p. 29).

Num quadro de permanente mudança e instabilidade do percurso profissional (e.g., Guichard & Huteau, 2001; Collin & Young, 2000) e de projecto individual de

carreira, trazer as emoções para dentro do aconselhamento vocacional e de carreira, vendo-as como síntese de experiência sensorial, afectiva e cognitiva, “as emoções surgem como um importante recurso a explorar, especialmente quando o objectivo é o de ajudar as pessoas na simbolização das suas necessidades, interesses e valores, ou seja, ajudá-las na construção de significações sobre “o que as move”” (Cardoso, 2004, p. 30). Os princípios para a abordagem das emoções na prática de aconselhamento vocacional podem ser vistos em três níveis de actuação: o da prevenção, centrado na promoção da adaptabilidade; o da avaliação, na promoção da identidade vocacional; e o da intervenção, na promoção da mudança pessoal” (Cardoso, 2004, p. 31).

Neste sentido, o maior desafio que se coloca à própria Psicologia Vocacional neste novo milénio passa pela afirmação da não separação entre a aconselhamento de carreira e o aconselhamento pessoal, o que obriga, desde logo, ao efectivo abandono da recorrente leitura da “carreira” mais como um constructo teórico do que uma “prática” (Savickas & Lent, 1994; Savickas & Walsh, 1996), por via de uma re-conceptualização que fomente a aproximação entre teoria e acção, na abordagem da carreira e do desenvolvimento de carreira (Young & Valach, 1996, 2000). “By using everyday constructs such as emotions, goals, intentions, and plans within the social context, this action-theoretical approach to career responds to issues of meaning, identity, and social change” (Young & Valach, 2000, p. 192).

2.3. Alguns dos principais modelos explicativos do desenvolvimento de carreira na actualidade

Como tivemos oportunidade de constatar, mesmo de forma breve, a ciência psicológica pode-se orgulhar da riqueza e diversidade de modelos de teóricos e

subsequentes modalidades de intervenção no desenvolvimento de carreira. Perante um leque tão diversificado que julgamento efectuar sobre o valor de cada teoria?

Krumboltz (1994), citado por Brown e Associates (2002), sugere que uma boa teoria deve ser um mapa da realidade e que represente da forma mais fiel possível a escolha vocacional e o desenvolvimento de carreira. Para a construção de um bom mapa de leitura dos processos de escolha e do desenvolvimento de carreira, os teóricos seleccionam e definem constructos mensuráveis através de instrumentos utilizados na investigação e aplicáveis na intervenção. Holland (1997) usa o constructo de congruência para descrever a relação entre a personalidade e o ambiente de trabalho; Super (1985) clarifica os conceitos de auto-conceito e de carreira; entre muitos outros exemplos.

Segundo Brown, uma teoria da escolha vocacional e do desenvolvimento de carreira bem construída deve ser parcimoniosa, compreensiva, capaz de explicar o processo para homens e para mulheres, minorias e grupos dominantes e para os indivíduos de todo o mundo, e que, facilite a compreensão do passado, do presente e do futuro, assim como “...a good theory is that facilitates the understanding of “what” happens and why it happens. Making a career choice is an event – a “what”” (2002a, p. 9)

Da diversidade de modelos existentes, um dos que apresenta um largo espectro de utilização, quer a nível teórico, servindo de enquadramento a outros modelos teóricos, quer na produção de instrumentos e na intervenção em orientação e aconselhamento de carreira, reside nas ideias traço-e-factor de Holland.

Entre outras razões, um dos motivos de atracção por este modelo está relacionado com a atenção que confere, e à forma como concebe, a relação entre a

pessoa (personalidade) e a situação (ambiente), aspecto que tem suscitado a maior atenção dos investigadores e que passamos a analisar.

2.3.1. A importância atribuída à relação pessoa-ambiente

Durante os últimos anos observámos o surgimento de uma grande variedade de aproximações teóricas da Psicologia à abordagem pessoa-ambiente, representando uma rica gama de perspectivas intelectuais (Walsh, Craik, & Price, 2000a) das relações entre a pessoa e seus ambientes, reveladoras da centralidade do tema “...to the fields of environmental, personality, clinical, counseling, industrial, and social psychology, and indeed, provides a basis for promoting integration among these fields” (Walsh, Craik, & Price, 2000b, p. 297), e suscitando o surgimento de novas orientações e perspectivas teóricas, tais como, “a socioanalytic perspective on person-environment interaction; a holistic, developmental, systems-oriented perspective; a person-environment psychology of organizations; a social ecological model of well-being; an evaluative image of places; models of matching for patients and treatment programs; working lives in context; and the lived day of an individual from person-environment perspective” (Walsh, Price, & Craik, 2000, p. viii).

Apesar das diferenças que as caracterizam, as várias abordagens salientam, obviamente de maneira distinta, a importância da personalidade, nomeadamente dos traços, na relação pessoa-ambiente. Por exemplo, refira-se que os autores da *perspectiva socioanalítica da pessoa-ambiente*, definem “the word *personality* in terms of a person’s reputation and identity” (Hogan & Roberts, 2000, p. 3), adoptando a convicção de que as pessoas escolhem actividades e interacções que são consistentes com as suas identidades e evitam actividades e interacções discordantes com as suas identidades, logo, em concordância com os postulados defendidos e comprovados de Holland. Os

mesmos autores da perspectiva socioanalítica da pessoa-ambiente definem, ainda, “...the word *situation* in terms of the roles and agendas operating in interaction sequences, which have well-defined beginnings and endings” (Hogan & Roberts, 2000, p. 3) e, interpretam *roles* como papéis, ou na “pele de”, que cada pessoa assume durante a interacção, e toda a interacção requer que eles estejam presentes, classificando os seus *constituents* em termos de “*Big Three*” (estatuto, afiliação e intimidade). Assim, as interacções podem assumir diferentes categorias, por exemplo, em função do estatuto podemos ter relações do tipo: pai – filho, professor –aluno, supervisor – subordinado, etc.

Por outro lado, os autores da abordagem *person-in-environment* interpretam as diferenças individuais de forma distinta de outros autores. Por exemplo, enquanto Walsh e Holland (1992), citados por Wapner e Demick, (2000), interpretam as diferenças pessoais como manifestação de diferentes dimensões da personalidade, os adeptos da perspectiva *person-in-environment* consideram que “individual differences as contributing to a differential developmental psychology that is complementary to a general developmental psychology” (Wapner & Demick, 2000, p. 46). Todavia, ao definirem “...adaptation as a congruent person-in-environment system state consisting of optimal relationships between the person and his or her environment” (Wapner & Demick, 2000, p. 45), adoptam uma concepção similar ao preconizado pela teoria dos traços e ambientes de trabalho (Walsh & Holland, 1992), ao conceberem que o comportamento é função da congruência entre a personalidade do indivíduo e o ambiente psicológico.

Quer Hogan e Roberts (2000), quer Walsh e Holland (1992, citados por Walsh, Craik, & Price, 2000b), suportam a visão de que as pessoas escolhem actividades e interacções que sejam consistentes com as suas identidades e evitam aquelas que se

revelem discordantes ou incongruentes. “Stated differently, as noted by Holland, *complementary*, or *congruent person – environment links* are viewed as reinforcing and satisfying. Uncomplimentary person – environment links are thought to be punishing and contribute to change. Individual’s past choice of situations predicts future involvement in those situations. There is substantial evidence indicating that reinforced preferences for situations, as assessed with interest measures, predict occupational membership, occupational tenure, occupational change, and college major choice” (Walsh, Craik, & Price, 2000b, p. 298).

Assim, em termos de abordagens da relação pessoa – ambiente no desenvolvimento de carreira, é possível falarmos em duas grandes perspectivas: a *perspectiva person-environment fit* e a perspectiva *person-in-environment*.

2.3.1.1. A perspectiva *person-environment fit*

A perspectiva do ajustamento pessoa – ambiente (*person – environment* ou P-E) tem uma longa história na Psicologia, e preconiza que o indivíduo leva exigências para o ambiente de trabalho e este faz exigências ao indivíduo. Para que “sobreviva”, isto é, para que a relação seja fonte de satisfação, indivíduo e ambiente de trabalho têm que alcançar algum grau de congruência.

“Generally, P-E fit theories propose that not only do both person and environment function to influence behavior, but it is the fit between these two concepts that is critical for understanding behavior. These theorists operationalize fit as some index of the degree of similarity, overlap, or convergence between a particular set of person – related attributes and a set of environment – related attributes. There are two broad approaches to theory and research concerning the person – environment fit nexus. One approach views aspects of the environment (or the person) as moderating

relationships between the person (or environment) and some individual level criterion of interest (...) The other approach to P-E fit theory views fit as a predictor of outcomes, such as an individual's vocational choice, adjustment, and long term satisfaction” (Schneider, Smith, & Goldstein, 2000, p. 63 e 64).

Estes autores dão como exemplos de cada uma das abordagens, respectivamente, a teoria da motivação para o trabalho de Hackman e Oldham (1980), que propõem que empregos com elevado potencial de rendimento aumentam os níveis de motivação, e a contemporânea teoria da escolha vocacional de Holland (1985), a que acrescentaríamos a teoria dos ajustamento ao trabalho (Dawis, 2005).

A segunda abordagem vê o *ajustamento* como um preditor de resultados, como uma escolha vocacional individual, um ajuste e uma satisfação a longo prazo. O modelo típico de pesquisa nesta abordagem inclui a avaliação de diversas características da pessoa e do ambiente simultaneamente e índices de ajustamento, que os utiliza como preditores de vários resultados individuais (Schneider, Smith & Goldstein, 2000).

O termo *ajustamento ao trabalho* é visto através das contemporâneas teorias do ajustamento de pessoa-ambiente (P-E) como o resultado de uma interação entre as características de um indivíduo (por exemplo, necessidades e capacidades) e atributos proporcionais do ambiente de trabalho (e.g., sistemas de reforço e exigências de habilidade). As duas principais teorias de ajustamento P-E com maior influência no desenvolvimento de carreira são a teoria do ajustamento no trabalho (TWA; Dawis & Lofquist, 1984; Dawis, 1996, 2005) e a teoria de Holland (1997). Assim, um bom ajustamento bom entre as duas dimensões é habitualmente designado de *correspondência* (Dawis & Lofquist, 1984; Dawis, 2005) ou de *congruência* (Holland, 1997), e “leads to better work adjustment, as indicated by satisfaction, satisfactory performance, and tenure” (Griffin & Hesketh, 2005, p. 483).

Enquadrada nesta abordagem, a teoria de Holland (1985) é provavelmente a mais estudada. Holland preconiza que as pessoas tomam as suas opções de carreira baseadas no ajustamento percebido do interesse pessoal e de diferentes ambientes profissionais, para além de que os últimos são aquilo que caracteriza os interesses das pessoas que lá trabalham.

Por via dos constructos *correspondência* e *congruência* que formulam, respectivamente, a teoria do ajustamento ao trabalho (TWA; Dawis, 2005) e a teoria dos tipos de personalidade de Holland (RIASEC; 1997) focam a inter-relação entre as características pessoais e as características do ambiente de trabalho e salientam que esta relação afecta a satisfação na carreira e a produtividade no trabalho.

Enquanto que a maioria das investigações sobre o ajustamento, em especial suportadas nos modelos teóricos da teoria da escolha vocacional (Holland, 1997) ou na teoria do ajustamento ao trabalho (Dawis & Lofquist, 1984), emprega indicadores que afectam o indivíduo, como sejam o ajustamento e a satisfação, ou se debruçam sobre as suas consequências comportamentais, por exemplo o absentismo, como critério de interesse de pesquisa, Schneider, Smith e Goldstein, (2000) preocupados com outros potenciais critérios, como o desempenho do indivíduo, propõem a abordagem teórica assente nos processos dinâmicos, *attraction, selection, and attrition* (ASA), dado considerarem que nem todas as consequências do ajustamento são positivas e que aqueles processos determinam os tipos de pessoas numa organização. Ou seja, enquanto que os primeiros têm uma preocupação eminentemente ao nível da análise do indivíduo, os autores da teoria ASA revelam uma preocupação ao nível organizacional. Os segundos, o estudarem as consequências organizacionais do ajustamento P-E, concluem que a personalidade dos elementos de uma organização determina aquilo que o

ambiente (ou organização) é, isto é, em consonância com o já preconizado por Holland (1997).

Considerando as duas teorias – a teoria de Holland e a teoria do ajustamento ao trabalho, analisadas em maior detalhe mais à frente – que mencionamos como exemplos da perspectiva *P-E fit*, podemos dizer, em resumo, que na perspectiva do ajustamento P-E, o ajustamento é tido como condição fundamental para a satisfação do indivíduo e para a sua realização pessoal.

2.3.1.2. A perspectiva *person-in-environment*.

A perspectiva *person-in-environment* foca a sua atenção na interacção contextual ao longo do curso da vida (e.g., família, amigos, escola, comunidade, trabalho, cultura, etc.). Não sendo uma abordagem propriamente nova, a principal diferença é a natureza inclusiva das variáveis de influência que são vistas como sistemas, constructos e proposições que se afectam reciprocamente, quer dizer, os indivíduos influenciam e são influenciados, quando e como interagem no seu ambiente (Zunker, 2006). Neste sentido vai para além da correspondência P-E da teoria do ajustamento ao trabalho.

Uma importante abordagem da perspectiva pessoa-no-ambiente é o *construtivismo* que surge de uma posição filosófica sobre o pós-modernismo, sugerindo que não existe nenhuma verdade absoluta ou permanente. “The constructivist’s viewpoint of career development is quite a departure from other theories that rely on logical proofs supported by empirical data. Constructivists support the belief that individuals define themselves as they participate in events and relationships in their environment. In order to make sense of environmental interactions and events, each individual develops personal constructs in which his or her views of the world differ from others” (Zunker, 2006, p. 69).

Diversas teorias do desenvolvimento de carreira recorrem, de forma distinta, aos princípios e/ou ideias construtivistas, por exemplo, a teoria de construção da carreira de Savickas (2002); as abordagens contextualistas preconizadas por Young, Valach e Collin (1996, 2002) ou por Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986).

Em suma, a perspectiva *pessoa-no-ambiente* é “naturalmente” uma abordagem desenvolvimentista, focando quer a escolha de carreira, quer as influências na carreira ao longo da vida; atribui grande importância à reconstrução a partir de um bom ajustamento entre a pessoa e o meio; interpreta a carreira como um processo feito de continuidade e descontinuidade; e preconiza, de forma relevante, que os indivíduo e os ambientes de trabalho mudam e estas mudanças são bidirecionais.

Esta perspectiva *person-in-environment* é adoptada, também, por outras abordagens teóricas não associadas ao desenvolvimento de carreira, que de igual forma assumem uma visão construtivista do conhecimento, ou seja, uma análise holística das componentes, pessoa e ambiente, que constituem o todo sistémico, ou seja, as pessoas imbuídas dos seus aspectos: biológico/físico, psicológico, interpessoal e ambiente sociocultural.

As ideias holística e desenvolvimentista dos sistemas têm fortes implicações nas metodologias de investigação. O investigador deve descrever as relações entre e dentro de cada uma das partes (pessoa, ambiente) que compõem o todo integrado (sistema pessoa-no-ambiente), bem como especificar as condições que provocam alterações na organização das relações entre as partes (Hogan & Roberts, 2000). Neste sentido, Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) e Vondracek (1990) sugerem que, na definição dos procedimentos metodológicos na pesquisa de carreira, em estudos desenvolvimentistas ou de séries temporais de carreiras, se considerem os elementos

essenciais que permitam examinar três componentes que interagem entre si: o desenvolvimento, o relacional e o contextual.

As abordagens da pessoa – ambiente das teorias de desenvolvimento de carreira, para além do crucial papel que têm exercido no estudo da carreira do indivíduo, em geral, têm revelado um valor particular na compreensão da carreira do adulto (e.g., Lent & Brown, 2002; Vondracek & Porfeli, 2002).

Segundo Bobek e Robbins “...the P-E fit perspective would suggest that the mature adult focus on identifying and matching key abilities, values, and interests with potential work settings and occupations” (2005, p. 632 e 633). Segundo os mesmos autores uma das questões críticas neste processo é a noção de transferência de competências (*transfer of skills*) ou a generalização da experiência profissional e de vida vividas para um novo campo alternativo. No fim de conta, a abordagem P-E assume que o ajustamento ao trabalho e satisfação são um resultado positivo e indicador de sucesso.

Uma abordagem alternativa para a compreensão das questões do trabalhador adulto encontra-se na teoria do desenvolvimento de carreira (*life-span* e *life-space*) de Super, segundo a qual as escolhas vocacionais “...are viewed as embedded within a broader model of life satisfaction and adjustment, and the actual process of finding a job is seen as leading to increased self-concept development” (Bobek & Robbins, 2005, p. 633).

A teoria sócio-cognitiva (Lent, 2005) é considerada uma actualização, extensão e reformulação da teoria da aprendizagem social de Krumboltz, que enfatiza os factores motivacionais como as convicções de auto-eficácia e a expectativa de resultados para explicar o processo de desenvolvimento de carreira. “These salient constructs are

viewed as central to an individual's ability to marshal his or her internal and external resources when identifying, choosing, and acting on a career plan" (Bobek & Robbins, 2005, p. 633).

Para além das teorias apresentadas anteriormente, Bobek e Robbins (2005) fazem referência a outras duas teorias do desenvolvimento de carreira do adulto (*adult developmente career*), a *selective optimization with compensation theory* de Baltes (1997) e a *continuity theory* de Atchley (1989). Apesar de não analisarmos neste nosso trabalho estas duas teorias refira-se, ainda, que a teoria de Baltes preconiza que as pessoas demonstram considerável plasticidade e comportamentos compensatórios que facilitem a acomodação às situações à medida que envelhecem.

A perspectiva desenvolvimentista-contextualista do desenvolvimento de carreira no adulto proposta por Vondracek e Porfeli (2002) integra o modelo da optimização selectiva de Bales na teoria desenvolvimentista de Super, ou seja, elaboram uma perspectiva desenvolvimentista do curso de vida enfatizando as influências ambientais e sociais no processo de desenvolvimento.

Independentemente da perspectiva preconizada (*person-environment* ou *person-in-environemnt*), todas as teorias que referimos assumem a relação entre as especificidades individuais e os factores ambientais com processo associado à realização do indivíduo e ao seu bem-estar.

A relação pessoa-ambiente assume um papel crucial na compreensão e intervenção no desenvolvimento de carreira, constituindo a abordagem traço-e-factor e ajustamento pessoa-ambiente (*trait-and-factor and person-environment-fit*) um dos

cinco modelos⁴ de aconselhamento de carreira, representativos de um largo espectro de estratégias de intervenção com o objectivo comum de ajudar os sujeitos na tomada de decisão de carreira (Zunker, 2006). Neste quadro conceptual enquadram-se dois dos modelos teóricos mais conceituados, estudados e validados da actualidade, a *teoria do ajustamento ao trabalho* e o *modelo RIASEC*.

A perspectiva vocacional dos traços preconiza uma visão sobre a vida profissional sustentada no estudo do comportamento vocacional e das diferenças individuais. Características, traços estáveis da personalidade, interesses e aptidões assumem um papel de revelo na compreensão do comportamento vocacional do indivíduo. Estes domínios assumem tamanho relevo que, por um lado, são elementos centrais em alguns dos mais importantes modelos da história e de prática psicológica vocacional: as ideias de Frank Parsons (1909); a teoria da personalidade vocacional de Holland (1985, 1997); e a teoria do ajustamento ao trabalho (TWA, Dawis & Lofquist, 1984) e, por outro lado, estão presentes noutros modelos teóricos, tais como, as teorias desenvolvimentistas de Super (1957, 1990) e de Linda Gottfredson (1981).

As quatro teorias que escolhemos para inclusão no tópico seguinte estão estabilizadas e apresentam aproximações para a compreensão do desenvolvimento de carreira. A primeira e a última (teoria do ajustamento ao trabalho e modelo RIASEC de Holland) representam modelos de ajustamento entre o indivíduo e o ambiente, com ênfase na avaliação e exploração das características pessoais e dos ambientes profissionais e da respectiva congruência ou ajustamento entre eles. A segunda (teoria de construção da carreira) é uma abordagem desenvolvimentista da carreira e a terceira (a teoria sócio-cognitiva da carreira) tem as suas raízes na aprendizagem social de Krumboltz. Para além das razões já mencionadas, a nossa opção por estas teorias advém

⁴ Os cinco modelos de aconselhamento de carreira referidos por Verson Zunker são: “trait-and-factor and person-environment-fit (PEF), developmental, learning theory, cognitive information-processing (CIP) approach, and multicultural career counseling model for ethnic women” (Zunker, 2006, p. 88).

da importância que as mesmas atribuem à relação pessoa–ambiente e/ou aquilo que representam na avaliação dos interesses vocacionais.

2.3.2. A teoria do ajustamento ao trabalho

A necessidade de atribuir uma estrutura teórica que reduzisse a diversidade e formas de análise de um vasto leque de variáveis, tais como, satisfação no trabalho, atitudes no trabalho, avaliação de desempenho, histórias profissionais, educação, aptidões, necessidades, interesses e características de personalidade, constituiu o propósito da teoria do ajustamento ao trabalho (*theory of work adjustment* ou TWA), desenvolvido por Dawis, England, e Lofquist (1964) e revista posteriormente (Dawis & Lofquist, 1984).

Deste modo, a TWA emergiu de quatro conceitos básicos: as capacidades, o reforço dos valores, a satisfação e a correspondência entre a pessoa e o ambiente (Dawis, 1994). As capacidades derivam da tradição das diferenças individuais e os autores distinguem-nas das competências, uma vez que “*Skills are the component units of the response repertoire that constitute the response capability of a person*” (Dawis, 1994, p. 34), logo, podem ser muitas e dizer respeito a vários factores ou dimensões, tais como: cognitivas; perceptivas; psicomotoras; físicas; sociais; e afectivas, enquanto que as capacidades são entendidas como indicadores de aptidão. “*Such predicted skill level is what TWA means by aptitude. Abilities, as indicators of aptitude, can be used to predict (or help predict) socially significant future behavior, such as school or job performance*” (Dawis, 1994, p. 34).

O sistema de *reforço de valor* enquanto significando o potencial de reforço de comportamento deriva dos postulados das teorias de aprendizagem e a *satisfação* foi baseada na tradição das relações humanas, sendo definida como afecto, resultante da

avaliação da pessoa à situação, positivo (satisfação) ou negativo (insatisfação), como preconizado na teoria dos dois factores de Herzberg (1966) ou na estrutura dos humores de Watson e Tellegen (1985). “The satisfaction concept could therefore be rendered in two forms: the person’s satisfaction with the work environment, for which we reserved the term satisfaction, and the work environment’s satisfaction with the person, for which we adopted the term satisfactoriness” (Dawis, 1994, p. 35).

Por último, o conceito correspondência pessoa-ambiente (P-E) deriva da tradição da psicologia vocacional que desde o seu início focaliza o ajustamento vocacional, iniciado com as ideias de Parsons (1909) e que adquiriram formulação teórica na teoria traço-e-factor de Paterson, Darley e Williamson (Brown, 1985, 1990). Na revisão e extensão da teoria em 1984, Dawis e Lofquits (Dawis, 1996) introduzem os conceitos de *estrutura da personalidade* e de *estilo de personalidade*. ““Personality structure” was used to denote the stable status characteristics of personality (abilities and values), whereas “personality “style” denoted temporal characteristic of the person’s interaction with the environment” (Dawis, 1996, p. 79), nesse sentido, um indivíduo pode ter uma determinada estrutura mais ou menos idêntica a outro, mas terá um estilo próprio de actuar com o meio.

A TWA é uma teoria clássica da relação entre a pessoa e o meio, pelo que utiliza os conceitos de *ajustamento* e de *interacção* para descrever a combinação *person* (P) – *environment* (E). O primeiro (*fit*) descreve a correspondência entre as características da pessoa e os requisitos do trabalho, por exemplo. O segundo, “*Interaction* refers to P’s and E’s *action on* and *reaction to* each other in a mutual give and take” (Dawis, 2005).

“As a psychological theory, *TWA’s focus is on P and P’s behavior*. However, P does not exist or behave in a vacuum; rather P always exists and behaves in an E. Any theory about P has to be a theory about P-in-an-E. (...) Among the most important of

P's requirements are *needs*: biological needs that have to do with P's survival and psychological needs that have to do with P's well-being. (...) Many of P's needs in adulthood can be met at work" (Dawis, 2005, p. 5). Deste modo, no âmbito da teoria do ajustamento ao trabalho, o desempenho (*performance*) e a satisfação, juntamente com a duração do emprego (*tenure*), constituem os principais critérios para avaliar o ajustamento e a efectividade do trabalho, bem como definir estratégias de aconselhamento de carreira.

Segundo Griffin e Hesketh (2005), o desempenho profissional é um importante constructo na psicologia organizacional / trabalho, constituindo a variável pela qual são avaliadas muitas actividades organizacionais e o trabalho individual. Na perspectiva organizacional, o desempenho é o comportamento que pode ser avaliado em termos de concretização dos objectivos colectivos e pessoais.

A satisfação profissional é a resposta psicológica pessoal face à sua actividade profissional/emprego, incluindo componentes cognitiva, afectiva e comportamental (Hulin & Judge, 2003). A satisfação é, então, uma função da correspondência entre o sistema de reforço do ambiente de trabalho e as necessidades pessoais (Dawis & Lofquist, 1984), conforme consistentemente confirmado pelos estudos de ajustamento pessoa – ambiente (Griffin & Hesketh, 2005).

A duração do emprego ou *tenure* é usada para indicar o cumprimento da relação entre o empregado e empregador, podendo ser quebrada por iniciativa do próprio indivíduo ou por termo do emprego. "The probability that an organization will terminate a person's employment is inversely related to satisfactory performance, and the probability that an individual will chose to leave is inversely related to satisfaction (Griffin & Hesketh, 2005, p. 488).

Depois do modelo preditivo da TWA onde três factores, anteriormente referidos, constituíam o seu cerne, o *process model* foi desenvolvido por forma a poder explicar de que forma a “P-E correspondence is achieved, maintained, and reached, if necessary” (Dawis, 2005, p. 8), através da introdução de um novo constructo, *adjustment style* (Dawis, 1996, 2005), para descrever quatro dimensões de estilo de personalidade: *flexibility, activeness, reactiveness e perseverance*.

As alterações socioeconómicas e tecnológicas por nós já referidas criaram uma situação actual do trabalho em que a adaptabilidade é reconhecida como uma importante, ou mesmo essencial, competência para a sobrevivência e para o sucesso, suscitando uma extensão dos conceitos básicos da TWA. Introduzem-se, então, o conceito de *adaptive performance*⁵, referindo-se às competências para lidar com a mudança; a dimensão de *satisfaction with change*, tendo em consideração que o maior desafio que se coloca às organizações é a resistência à mudança; e a identificação dos *person factors*, a saber: factores cognitivos (e.g., aptidões); factores de personalidade (e.g., abertura à experiência e conscienciosidade); factores motivacionais (e.g., interesses, valores e necessidades pessoais), que possam estar relacionados com um elevado desempenho adaptável e satisfação com mudança, bem como a identificação dos *environment factors* que influenciam o ajustamento (Griffin & Hesketh, 2005).

Em suma, a teoria da adaptação ao trabalho utiliza os mesmos postulados que a teoria traço-e-factor, mas o seu objecto de estudo está centrado no trabalho, procurando

⁵ A taxonomia de desempenho adaptável (taxonomy of adaptive performance) de Pulakos et al. (2000), citados por Griffin & Hesketh, 2005, inclui oito dimensões que podem ser organizada em três domínios, conforme proposto pelas segundas autoras: “1. *Proactive behavior*: person-initiated actions to change the environment. 2. *Reactive behavior*: changing or modifying self to better suit the new environment. 3. *Tolerant behavior*: being able to continue functioning despite changed circumstances and when either proactive or reactive behavior may not be appropriate” (p. 492). O comportamento proactivo inclui: *solving novel or complex problems e dealing with emergencies or crises*. O comportamento reactivo integra: *new learning (of tasks, technologies, and procedures); demonstrating interpersonal adaptability; demonstrating cultural adaptability e demonstrating physically oriented adaptability*. Por fim, o comportamento tolerante inclui: *coping with work stress; e coping with uncertain or ambiguous work situations*.

avaliar a correspondência do indivíduo com o meio onde está inserido, com o objectivo inicial não de compreender o processo de escolha mas a duração do emprego. A correspondência não é entendida como o resultado de um emparelhamento pontual, mas decorre de um processo dinâmico, uma vez que quer o indivíduo quer o ambiente mudam, pelo que podem existir discrepâncias em diversos momentos. A teoria do ajustamento ao trabalho sob o conceito *person-environment correspondence* (PEC) (Dawis, 1996) apresenta a correspondência como um processo crucial à satisfação do indivíduo e ao seu bem-estar.

2.3.3. A teoria de construção da carreira de Savickas

A teoria de construção da carreira (*career construction theory*; Savickas, 2005) explica os processos interpretativos e interpessoais através dos quais os indivíduos atribuem significado e direcção ao seu comportamento vocacional. Esta teoria constitui uma actualização e antecipação da disseminação da teoria do desenvolvimento vocacional de Super para uso nas sociedades multiculturais e num contexto de economia global.

“It incorporates Super’s innovative ideas into a contemporary vision of careers by using social constructionism as a metatheory with which to reconceptualize central concepts of vocational development theory” (Savickas, 2005, p. 42), pelo que integra os constructos e convicções mais em voga na Psicologia Vocacional, onde se incluem o modelo hexagonal e os tipos RIASEC de Holland e os estádios de Super como construções sociais em lugar de descobertas científicas.

Savickas afirma que a teoria de construção da carreira preconiza, apenas, que os indivíduos constroem as suas carreiras impondo significado ao seu comportamento vocacional e às suas experiências profissionais. Considerando que a definição objectiva

de carreiras denota a sucessão de posições ocupadas por uma pessoa da escola até à aposentação, o autor afirma, ainda, que a definição subjectiva usada na teoria de construção da carreira não corresponde à soma das experiências de trabalho “...but rather the patterning of these experiences into a cohesive whole that produces a meaningful story. Herein, *career* denotes a subjective construction that imposes personal meaning on past memories, present experiences, and future aspirations by weaving them into a life theme that patterns the individual’s work life. Thus, the subjective career that guides, regulates, and sustains vocational behavior emerges from an active process of making meaning, not discovering preexisting facts. It consists of a biographical reflexivity that is discursively produced and made “real” through vocational behavior” (2005, p. 43).

Contrário à objectividade inerente da interpretação linear e de sucessão de posições do senso comum, Savickas define carreira como uma construção subjectiva, dado que depende do significado que o próprio indivíduo atribui e não de factores definidos externamente e pré-estabelecidos, pelo que a recolha de informação por via biográfica e narrativa se revela da maior relevância para a compreensão do comportamento vocacional. A recolha de informação através das narrativas dos clientes engloba os tipos de personalidade vocacional (*vocational personality type*), a adaptabilidade de carreira (*career adaptability*) e os temas de vida (*life theme*).

É tendo em consideração o primeiro tópico que a teoria de construção da carreira presta atenção às diferenças individuais em termos de características ou traços vocacionais (aptidões, necessidades, valores e interesses), com particular atenção para as disposições da personalidade RIASEC de Holland e para a forma como se relacionam com os papéis do trabalho, não procurando, todavia, estabelecer um ajustamento entre a pessoa e o ambiente, característico das teorias *P-E fit*, antes melhorá-lo pela comparação

de traços objectivos de personalidade com auto-conceitos subjectivos, tanto mais às “...underlying dimensions that structure behavior are called *traits* (which career construction theory prefers to view as *resemblances* and *reputation*)” (Savickas, 2005, p. 44).

A componente *life theme* emerge do postulado⁶ de Super (1951; citado por Savickas, 2005) sobre a expressão das preferências vocacionais conceptualizando a escolha profissional como a implementação do seu auto-conceito; o trabalho como uma manifestação de *selfhood* e o desenvolvimento vocacional como um processo continuado de melhoria do emparelhamento entre o eu e a situação, na busca de realização pessoal e da preservação da sua auto-estima.

A terceira componente, a *career adaptability*, são as atitudes, as competências e os comportamentos que os indivíduos revelam para se ajustarem à actividade profissional que exercem, pelo que recorrendo ao famosa símbolo P-E, a teoria de construção da carreira não focaliza nem na pessoa nem no ambiente, ao invés foca-se no travessão (-), afirmando que a construção de carreira é uma actividade psicossocial, onde se sintetiza a variável ego e a sociedade. “With a changing self (P) and changing situations (E), the matching process is never really completed. The series of changing preferences should progress, through successive approximations, toward a better fit between worker (P) and work (E)” (Savickas, 2005, p. 45).

Na teoria de construção da carreira, os tipos de interesses são simples semelhanças com agrupamentos socialmente construídos de atitudes e habilidades. Eles não têm nenhuma realidade ou valor de verdade fora deles, de maneira que o hexágono RIASEC reflecte as semelhanças reguladas pelos ambientes que produzem seis tipos de

⁶ “Super’s (1951) postulate that in expressing vocational preferences, individuals put into occupational terminology their ideas of the kinds of people they are; in entering an occupation, they seek to implement a concept of themselves; and after stabilizing in an occupation, they seek to realize their potential and preserve self-esteem” (Savickas, 2005, p.44).

padrões de personalidade de entre indivíduos com potenciais heterogêneos. Conforme afirmam Hogan e Holland (2003), citados pelo próprio Savickas, "...career construction theory views interests as a relational phenomenon that reflects emergent and socially constituted meanings and leads to a person's reputation among a group of people" (2005, p. 47).

Deste modo, os interesses são vistos como um processo dinâmico e não como traços estáveis. Ou seja, numa abordagem construtivista, o comportamento vocacional é interpretado sob o ponto de vista de que os sujeitos tendem a manifestar interesse por actividades que lhes ofereçam mais possibilidade de concretização das metas (valores) pessoais e, desta maneira, obterem satisfação para as suas necessidades.

Em resumo, a teoria de construção da carreira (Savickas, 2002) é uma abordagem desenvolvimentista do comportamento vocacional cujos pressupostos básicos são: focaliza a sua atenção nas interações contextuais ao longo da vida do indivíduo; define que o desenvolvimento de carreira da pessoa é um processo construtivo no qual o indivíduo influencia e é influenciado pelos sistemas ambientais; os clientes são vistos como produto do seu ambiente; e o comportamento vocacional (carreira) é um elemento central na teoria.

2.3.4. A teoria sócio-cognitiva da carreira

A *social cognitive career theory* (SCCT; Lent, Brown, & Hackett, 1994, 1996, 2002) está relacionada com os processos através dos quais as pessoas formam os seus interesses académico e profissionais, fazem escolhas educacionais e de trabalho, e alcançam diferentes níveis de sucesso escolar e de desempenho profissional.

A teoria sócio-cognitiva da carreira pode ser considerada uma extensão teórica dos princípios sócio-cognitivos de Bandura⁷ (1977, 1997) ao contexto do comportamento vocacional ou de carreira, assim como tem influências da teoria de aprendizagem social e da decisão de carreira de Krumboltz (Mitchell & Krumboltz, 1985, 1990, 1996)

A teoria SCCT enfatiza a interação entre três variáveis pessoais chave: as *crenças de auto-eficácia*, as *expectativas de resultados* e os *objectivos (goals)* (Lent, 2004, 2005). As metas pessoais, essenciais à prossecução dos objectivos educacionais e profissionais, são distinguidas “between *choice-content goals* (the type of activity or career the individual wishes to pursue) and *performance goals* (the level or quality of performance the individual plans to achieve within a chosen endeavor)” (Lent, 2005, p. 105).

A auto-eficácia é o aspecto mais central da teoria, referindo-se aos juízos da pessoa acerca das suas capacidades para organizar e executar as acções que levem a alcançar as performances desejadas. Assim, a SCCT (Lent, Brown, & Hackett, 2002) ilustra a relação dos factores para o *work performance*⁸, sugerindo “that ability (as assessed by achievement, aptitude, or past performance indicators) is seen as affecting performance directly and indirectly through its impact on self-efficacy and outcome expectations” (Russel, 2005, p. 208).

⁷ A teoria sócio-cognitiva de Albert Bandura (1977, 1997) preconiza que no desenvolvimento psicológico devem ser considerados três factores em interacção, que se determinam mutuamente: o comportamento; o ambiente, essencialmente, na sua componente social; e a personalidade. Segundo esta abordagem a pessoa é definida pelas suas características físicas, capacidades cognitivas e repertório dessas cognições, pelo que o comportamento é influenciado pelo ambiente; a pessoa determina os seus comportamentos e a pessoa age sobre o ambiente através do seu comportamento.

⁸ Work performance definido como “...the product of ability multiplied by motivation [Performance = Ability x Motivation (Effort)]. Ability is the product of aptitude (physical and mental capabilities a person brings to the job) multiplied by training and resources (technical, personnel, political) [Ability = Aptitude x Training x Resources]. Motivation is the product of an employee’s desire and commitment (persistence) to performance [Motivation = Desire x Commitment]. Thus, motivation is defined in terms of the direction, intensity, and persistence of individual effort (Campbell & Pritchard, 1976; Kanfer, 1991). The multiplicative nature suggests that all elements are essential for performance to exist. Thus, a person’s performance will be limited by his or her ability and motivation (e.g., a person with low motivation yet high ability will not have high performance and vice versa)” (Russel, 2005, p. 204).

Deste modo, a auto-eficácia é tida como mecanismo determinante para a acção pessoal (*personal agency*⁹) ou o poder da pessoa para alcançar uma solução, pois as crenças são interpretadas como ajudas fundamentais na determinação das escolhas (actividades e ambientes) que as pessoas fazem. Por outro lado, as expectativas de resultados são crenças pessoais acerca dos prováveis resultados dos comportamentos tidos pelo próprio, enquanto que os objectivos são definidos como a determinação para o indivíduo se envolver numa actividade específica ou para conseguir um resultado futuro específico.

Segundo o próprio Lent (2005) a SCCT é uma recente abordagem na compreensão do *puzzle* que caracteriza as relações e variáveis envolvidas no processo de desenvolvimento de carreira. “It is intended to offer a unifying framework for bringing together common pieces, or elements, identified by previous career theorists – such as Super, Holland, Krumboltz, and Lofquist and Dawis – and arranging them into a novel rendering of how people (1) develop vocational interests, (2) make (and remake) occupational choices, and (3) achieve varying levels of career success and stability” (Lent, 2005, p. 101). Deste modo preconiza uma associação positiva entre a auto-eficácia e o sucesso académico e desempenho profissional, ou seja, à satisfação, como observaram DeWitz & Walsh (2002) num estudo com alunos do ensino superior.

No entanto, se a teoria visa explicar um mecanismo complexo de relações, também ela própria, no fundo por via do seus objectivos, se revela uma teoria complexa, pelas variáveis que envolve, nomeadamente pessoais e contextuais – por exemplo, sexo, factores genéticos, cultura, contexto social – e pelas interacções que estabelece nos mecanismos subjacentes ao comportamento vocacional ou de carreira.

⁹ Personal agency, definida como a capacidade para direccionar o nosso próprio comportamento (Lent & Hackett, 1994).

Concebido originalmente com a finalidade de explicar os interesses académicos e de carreira, as escolhas e os processos de desempenho, na actualidade estendeu a sua leitura e propósito ao estudo da satisfação na educação e no trabalho (Lent, 2005). Deste modo, é um modelo utilizado para conceber as práticas de educação para a carreira, nomeadamente, os processos de transição como é o da saída da escola para entrar no mercado de trabalho. Mais do que enfatizar os antecedentes imediatos à transição ou o momento em si mesmo, “foca-se em seis temas desenvolvimentistas relacionados que atravessam toda a escolaridade: (a) a formação das crenças de autoeficácia e de resultados; (b) o desenvolvimento dos interesses; (c) as relações interesse-objectivo; (d) a tradução dos objectivos em acções; (e) as competências de realização; e (f) a negociação de apoio e barreiras” (Lent, 2004, p. 14).

Então, um dos aspectos cruciais da teoria SCCT está associado à formação dos interesses (cf. Figura 2.1), definindo-os como atracções ou rejeições por actividades relacionadas com as escolhas escolares ou das profissões. Deste modo:

- os interesses são determinados, ao mesmo tempo, pelo auto-eficácia (Depois, eu faço isto?) e pelas expectativas do sujeito quanto ao resultado da sua acção (Se eu faço isto que virá depois?), esperando resultados positivos;
- as expectativas resultam das aprendizagens que o sujeito efectuou, com as suas características pessoais nos contextos particulares;
- a partir de um primeiro esboço de interesses o sujeito define os objectivos e inicia as acções para os concretizar;
- tanto a definição de objectivos como das actividades estão sob a dependência do sentimento de competência e das expectativas;
- a actividade produz resultados que vão conduzir, por retroacção, a uma modificação do sentimento de competência e da expectativa, fortalecendo a auto-eficácia quando se verifique o resultado de sucesso, logo, a uma escolha persistente ou, ao invés, fragilizando-o em consequência dos repetidos fracassos.

Lent e Hackett (1994) ao comentarem a sua própria teoria afirmam que a revolução cognitiva observada na ciência psicológica abriu a Psicologia Vocacional à integração de factores relacionados com a *self-direction*. A *perspectiva sócio-cognitiva do desenvolvimento de carreira* utiliza conceitos e dimensões salientadas por outras teorias, tais como, o desenvolvimento de tipos de personalidade de Holland; a influência da aprendizagem social na formação dos interesses vocacionais de Krumboltz; os factores responsáveis pela saliência diferencial de papéis descritos por Super; as aptidões adquiridas da Teoria do Ajustamento ao Trabalho (Dawis & Lofquist) e deriva, principalmente, da teoria sócio-cognitiva de Bandura.

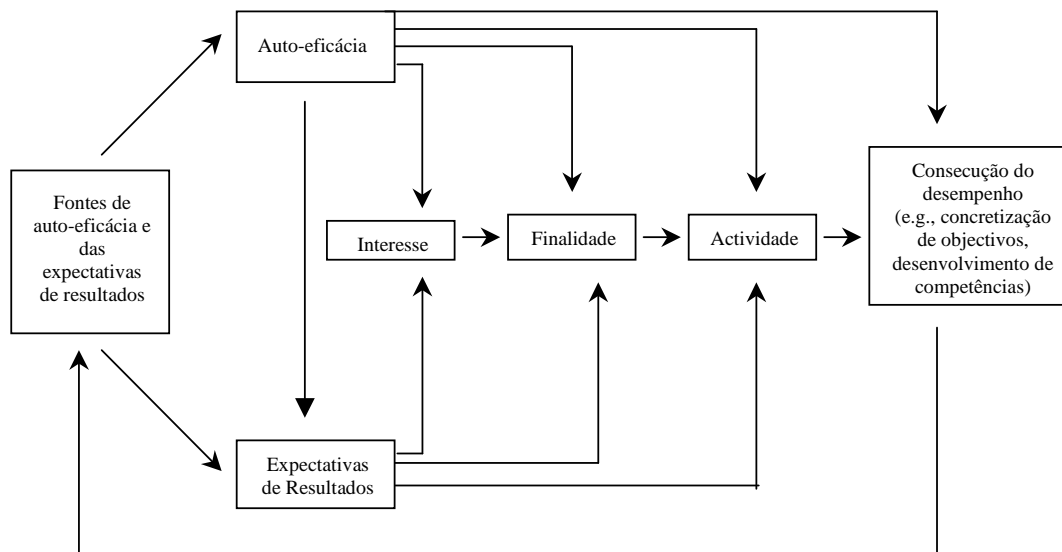


Figura 2.1 Modelo da construção dos interesses segundo a teoria sócio-cognitiva da carreira.

Em resumo, a teoria (SCCT), imbuída dos fundamentos da teoria sócio-cognitiva que concebe os processos cognitivos e motivacionais como um fenómeno ao longo da vida; dos atributos físicos e pessoais e físicos; dos factores ambientais externos; e do próprio comportamento da pessoa, atribui à interacção entre todos eles a influência causal do desenvolvimento individual.

2.4. A teoria dos tipos de personalidade e de carreira de Holland

A teoria de Holland é um dos modelos de estudo do comportamento vocacional e da carreira mais importantes e que maior atracção suscitou no seio da comunidade científica e profissional associada à Psicologia Vocacional, continuando a merecer destaque em literatura específica recente (e.g., Gelso & Lent, 2000; Peterson & González, 2005; Spokane, 1996; Spokane & Cruza-Guet, 2005; Spokane, Luchetta, & Richwine, 2002; Swanson & Gore, 2000). Os seus princípios teóricos são dos mais utilizados em todo o mundo; as suas obras (4 livros e centena e meia de artigos) (Holland, 1999) são das publicações mais citadas e os instrumentos¹⁰ de medida psicológica que concebeu são dos mais utilizados ou, noutros casos, os seus fundamentos suscitaram a criação de instrumentos com base na sua teoria. Disso mesmo é exemplo, o facto de o único instrumento elaborado de raiz para avaliar os interesses vocacionais da população portuguesa (IIV; Ferreira & Hood, 1995) tê-lo sido feito à luz dos princípios de Holland.

O valor e a relevância científica – ao nível teórico e ao nível das estratégias de intervenção – dos trabalhos de John L. Holland exigem que dediquemos algum espaço desta dissertação aos seus princípios teóricos fundamentais e que façamos menção dos marcos mais relevantes do seu percurso e dos seus contributos. Os princípios teóricos que definiu, as inúmeras investigações que realizou e as práticas que implementou proporcionaram uma irrecusável mudança em todo o mundo na maneira de olharmos para a carreira através da Psicologia: “...Holland’s theory has been a surpassing achievement in vocational psychology” (Savickas & Gottfredson, 1999). Mais se justifica, uma vez que tratando-se de um trabalho de cariz académico e científico que se debruça sobre o estudo da relação de determinadas variáveis, em particular pessoais,

¹⁰ Holland construiu ao longo da sua carreira cinco instrumentos de avaliação psicológica: *Vocational Preference Inventory* (VPI), *Self-Directed Research* (SDS), *My Vocational Identity* (MVI), *Environmental Identity Scales* (EIS) e o *Career Attitudes and Strategies Inventory* (CASI).

sobre a relação pedagógica e a realização pessoal do professor. As palavras de Gary D. Gottfredson sobre a carreira de John L. Holland são um claro e inequívoco tributo ao seu percurso como investigador e professor, ao afirmar: “In his energetic and creative career he has pioneered in assessing the environments of institutions of higher education and their influence on students. He developed a marvelously useful theory of vocational personalities and work environments. He has been central in the development of knowledge about nonacademic accomplishments. He has made contributions to research on originality and interpersonal competence. He has worked to develop career assistance tools to help counselors and clients understand and cope with vocational problems. Finally, Holland has influenced our field through his generative effect on others. Former colleagues, students, and those stimulated by his work are some of today’s most active and innovative researchers in education, counseling, and vocational behavior” (1999, p. 15).

Ainda, Gottfredson organiza e descreve os contributos de Holland em quatro grandes áreas que designa de: “(a) the intellectual contributions, (b) the engineering of practice devices, (c) the unfrocking contributions, and (d) his influence on the work of scientists and practitioners” (1999, p. 16), para expressar com clareza a relevância científica e prática deste psicólogo americano. O modelo RIASEC de Holland é um dos modelos teóricos mais utilizados na orientação vocacional (*vocational guidance*) e no aconselhamento de carreira (*career counseling*), conforme o demonstra a literatura subordinada à temática da prática no desenvolvimento de carreira (e.g., Brown, 2003; Peterson & González, 2000; Savickas & Spokane, 1999; Watkins & Campbell, 2000; Zunker, 2006; Zunker & Osborn, 2002).

Após uma versão inicial da teoria apresentada em 1959 sob a forma de artigo no *Journal of Counseling Psychology* sob o título “A theory of vocational choice”,

apresentou sob a forma de livro em 1966, sucedendo-se a publicação da obra de referência *Making vocational choices* em 1973 (1ª edição), 1985 (2ª edição) e 1997 (3ª edição), onde formula sucessivas revisões, tornando a sua teoria mais completa em consequência das suas investigações e de outras da autoria de outros investigadores com o propósito de apreciar a validade das suas propostas. Na sua última versão, Holland (1997) apresenta um relato de investigações prosseguidas nos períodos, 1959 – 1984 e 1985 – 1996, bem como algumas modificações e uma revisão de elementos respeitantes aos aspectos desenvolvimentistas.

O modelo teórico da escolha vocacional de John L. Holland postula que a escolha de uma carreira resulta da congruência entre a profissão (ambiente) e o tipo de personalidade do indivíduo. O seu principal postulado¹¹, “*the choice of a vocation is an expression of personality*” (Holland, 1997, p. 7), assenta no pressuposto de que cada pessoa pode ser integrada num dos seis tipos de personalidade por si descritos: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional (RIASEC), procurando um ambiente consentâneo com o seu tipo de personalidade dominante, possibilitando-lhe evidenciar as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores, num processo caracteristicamente interaccionista entre a sua pessoa e o meio (Holland, 1985; 1997; Hood & Ferreira, 1993).

As três questões que se lhe colocaram, a que o modelo procura responder, assentam na busca das razões pessoais e ambientais que conduzem à satisfação na decisão de carreira e inerente realização (logo, bem-estar do indivíduo) ou ao seu

¹¹ Os seis postulados da teoria de Holland são: “1. The choice of a vocation is an expression of personality. (...) 2. Interest inventories are personality inventories. (...) 3. Vocational stereotypes reliable and important psychological and sociological meanings. (...) 4. The members of a vocation have similar personalities and similar histories of personal development. (...) 5. Because people in a vocational group have similar personalities, they will respond to many situations and problems in similar ways, and they will create characteristic interpersonal environments. (...) 6. Vocational satisfaction, stability, and achievement depend on the congruence between one’s personality and environment in which one works” (Holland, 1997, p. 7 – 11).

contrário e, nestes casos, que métodos mais adequados podem ser implementados para ajudar os indivíduos com problemas de carreira (Holland, 1997).

Entendido que é o tipo de personalidade que exerce a principal influência na escolha vocacional realizada por cada pessoa, a construção de um tipo de personalidade ou disposição particular resulta da interação entre o indivíduo, imbuído das suas características hereditárias e das experiências por ele vivenciadas, e onde irão interferir aspectos, tais como: o estatuto socioeconómico, o meio cultural e geográfico, as suas aptidões gerais e específicas, o sexo e o seu auto-conceito. Em função destes factores, cada indivíduo desenvolve formas particulares de resposta às solicitações ambientais, através de processos interactivos que tenderá a definir um tipo de personalidade que se cristalizará entre os 18 e os 30 anos de idade. Desta forma, cada tipo de personalidade é caracterizado por um repertório de capacidades e competências para lidar com os problemas ambientais e com as tarefas profissionais (Holland, 1997).

Neste sentido, Holland conceptualiza a sua teoria como um modelo “*structural-interactive or typological-interactive*” (1997, p. 12). Por um lado, *estrutural* ou *tipológico* porque organiza informação e descreve as características sobre tipos de personalidade, assim como, profissões. Por outro lado, é *interaccionista* porque coloca em destaque a ligação entre as características da personalidade e as profissões, pelo que a personalidade de cada indivíduo manifestar-se-á através da escolha de carreira.

Ao centrar a sua teoria nas diferenças individuais dos tipos de personalidade e que o comportamento humano resulta quer da personalidade quer do ambiente específico em que o indivíduo vive, é o próprio que afirma ter sido influenciado por diversos autores, mas em particular pelo paradigma da necessidade – pressão: “Murray’s formulations of personal “needs” and environmental “presses” were the

immediate stimulus for the use of personality types and environmental models in the theory” (Holland, 1997, p. 7).

Formalmente, a teoria de Holland pode ser sintetizada em quatro premissas básicas que constituem o cerne do seu modelo RIASEC: “1. *In our culture, most persons can be categorized as one of six personality type: Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, or Conventional. (...) 2. There are six model environments: Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, or Conventional. (...) 3. People search for environments that will let them exercise their skills and abilities, express their attitudes and values, and take on agreeable problems and roles. (...) 4. Behavior is determined by an interaction between personality and environment” (Holland, 1997, p. 2-4).*

Relativamente à primeira, Holland afirma que a maioria das pessoas podem ser classificadas em cada um dos tipos RIASEC. Cada tipo é o produto da interacção entre uma diversidade de factores culturais e pessoais, nomeadamente, herança genética, influências familiares, sociais e culturais. Assim, é através da experiência que cada indivíduo desenvolve a sua preferência por certas actividades em oposição a outras, para, mais tarde, estas actividades preferenciais transformarem-se em interesses que, por sua vez, conduzem a um grupo específico de competências. Finalmente, estes interesses e competências produzem uma disposição pessoal particular, que leva o indivíduo a pensar, observar e agir de modo particular, isto é, a desenvolver um tipo de personalidade específico, com atitudes e capacidades que lhe são características que usa na resposta aos problemas que encontra no(s) ambiente(s).

Dado que cada tipo selecciona e processa a informação de maneira diferente e tenta encontrar, ou evitar, de várias formas, determinados ambientes e tarefas, a incorporação de preferências diferenciadas acerca de actividades vocacionais e de lazer

(avocacionais); de objectivos e valores de vida específicos; e de crenças acerca de si mesmo, possibilita que pela comparação das “atitudes e as características de personalidade de determinado indivíduo com as que são típicas de cada modelo, poderemos determinar qual o tipo que melhor caracteriza esse indivíduo” (Hood & Ferreira, 1993, p. 458).

Holland (1997), ao preconizar que os ambientes podem, da mesma maneira, serem classificados em seis tipos de ambientes RIASEC, fá-lo por considerar que cada ambiente é caracterizado pelo domínio de um dado tipo de personalidade e que comporta características físicas, problemas e oportunidades que lhe são próprias. Ora, “uma vez que diferentes tipos de pessoas apresentam diferentes interesses e competências, há uma tendência para os indivíduos com tipos idênticos se sentirem mais à vontade com os outros com quem são compatíveis, no que diz respeito aos seus interesses e atitudes, assim como, com os ambientes onde o trabalho a realizar faça uso das suas competências” (Hood & Ferreira, 1993, p. 459).

De modo diversificado, com graus de consistência distintos e em tempos diferentes, cada indivíduo procura integrar ambientes compatíveis com o seu tipo de personalidade. Assim, na promoção das relações interpessoais, cada um procura estabelecer interacção com pessoas e sobre assuntos compatíveis com os seus interesses e competências, pelo que, por um lado, o “ambiente criado pela interacção das pessoas reflecte os tipos de personalidade que dele fazem parte” (Hood & Ferreira, 1993, p. 459) e, da mesma forma que, em contrapartida, os próprios ambientes tendem a atrair as pessoas que lhes correspondem “...através da acção de recrutamento ou conhecimentos” (Hood & Ferreira, 1993, p. 459). No essencial, este terceiro paradigma corresponde ao pressuposto basilar das teorias interaccionista pessoa – ambiente de que as pessoas

tendem a procurar os ambientes onde possam utilizar as suas capacidades, exprimir os seus valores, satisfazer as suas necessidades e assumir os papéis desejados.

Por último, o quarto pressuposto preconiza que conhecidos o tipo de personalidade de um indivíduo e o ambiente onde está inserido, torna-se possível prognosticar alguns resultados dessa interacção ao nível da escolha vocacional, das mudanças profissionais, do sucesso de carreira ou mesmo do comportamento educacional e social. Se os tipos de personalidade da pessoa *versus* ambiente, são “semelhantes” observaremos padrões de comportamento estáveis, duradouros e previsíveis, que proporcionarão o sucesso e a satisfação, caso contrário verificar-se-á, muito provavelmente, o insucesso e a mudança como resposta à insatisfação.

Todavia, este prognóstico está muito dependente do grau de *consistência*, *diferenciação*, *identidade* e *congruência* verificados nos diversos tipos de personalidade ou ambientes. Estes quatro conceitos-chave constituem os substantivos da interpretação dos resultados obtidos pelos inventários de interesses e estiveram na base da representação gráfica, simples e geométrica, da teoria no designado hexágono de Holland (cf. Figura 2.2). Antes de analisarmos cada um deles, importa esclarecer que a relevância destes conceitos, em especial do conceito de consistência, advém do facto de Holland (1985) definir que o perfil de interesses deve ser constituído pelos três tipos principais, ordenados por ordem decrescente do peso de cada um deles, sendo o primeiro código do perfil designado de dominante.

A consistência (*consistency*) dos tipos de personalidade e dos tipos de ambiente refere-se ao significado da distância entre tipos. Alguns tipos têm mais em comum do que outros pelo que alguns pares de tipos estão mais relacionados que outros. Por exemplo, os tipos artístico e social apresentam mais características em comum entre si, pelo que a sua compatibilidade ou grau de relação é maior que os tipos investigador e

empreendedor. Ou seja, quanto mais curta a distância entre quaisquer dois tipos (ou ambientes) mais similares eles se revelaram, sendo maior a coerência dos traços que configuram o estilo da pessoa. Considerando que os tipos estão dispostos em hexágono (cf. Figura 2.2), por exemplo, as preferências de um indivíduo cujo perfil é SAI ou CER revela elevada consistência, enquanto que um perfil ICS ou ICA indicam menor consistência.

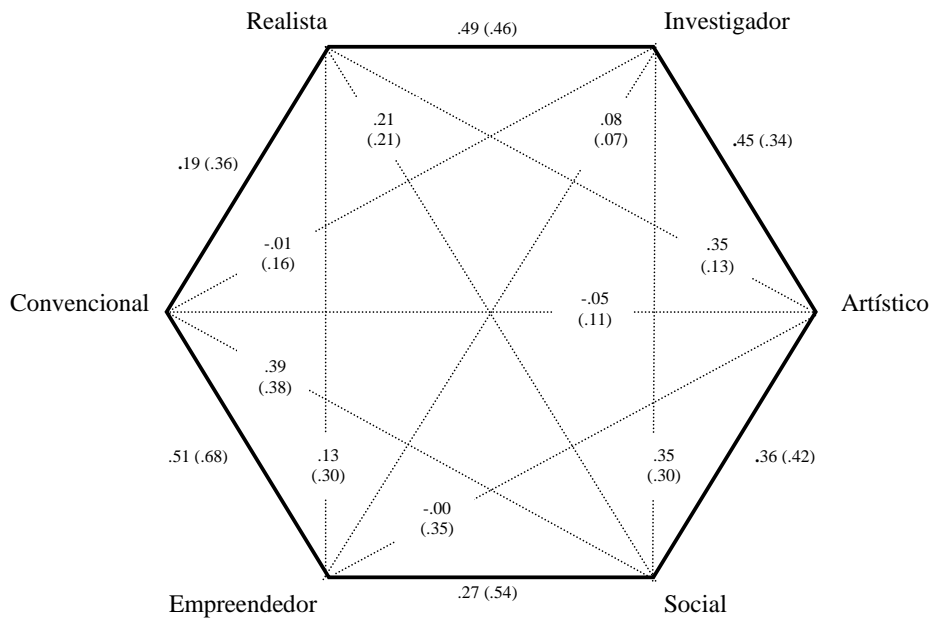


Figura 2.2 Representação gráfica do modelo RIASEC com indicação das correlações entre escalas obtidas por Ferreira e Hood (1995) para a população portuguesa e por Holland (1985) (entre parêntesis).

A diferenciação (*differentiation*) diz respeito ao grau de precisão dos tipos de personalidade ou ambientes, havendo alguns mais claramente definidos pelo que apresentam graus de diferenciação distintos. Assim, um indivíduo pode apresentar um tipo de personalidade dominante e poucas características semelhantes com os outros

tipos. Pelo contrário, um indivíduo que revele um equilíbrio entre vários tipos de personalidade revelará uma fraca definição e uma personalidade indiferenciada.

A identidade (*identity*) refere-se à estabilidade e clareza de um tipo de personalidade ou ambiente, ou seja, indica em medida o indivíduo revela um quadro claro e estável dos seus objectivos, dos seus interesses e das suas competências que, será tanto maior quanto mais preciso e permanente se revelarem. Por exemplo, indivíduos com muitos objectivos profissionais, por oposição a poucos, tenderão a revelar baixa identidade. A identidade de um ambiente estará determinada pela presença clara de objectivos, tarefas e recompensas estáveis num extenso intervalo de tempo.

A congruência (*congruence*) diz respeito à ocorrência de correspondência entre o tipo de personalidade do indivíduo e o ambiente onde está inserido, uma vez que diferentes tipos de personalidade requerem diferentes ambientes. Por exemplo, a congruência acontece quando um indivíduo do tipo de personalidade social encontra um ambiente onde se promove a interação social, se dá atenção aos problemas sociais e se interessa por actividades educacionais. Assim, porque o ambiente é susceptível de proporcionar a oportunidade do indivíduo expressar o seu modo de ser, o indivíduo obterá satisfação.

Diversas investigações demonstram que a congruência está relacionada com sucesso académico, persistência/perseverança, satisfação no trabalho e estabilidade na escolha (Zunker, 2006). A congruência entre os tipos de personalidade e o ambiente profissional é, com toda a certeza, um conceito – chave fundamental no modelo RIASEC de Holland, determinante para as escolhas e satisfação do indivíduo. “Congruence of one’s view of self with occupational preference establishes what Holland refers to as the *modal personal style*. Modal personal orientation is a

developmental process established through heredity and the individual's life history of reacting to environmental demands" (Zunker, 2006, p. 32).

Dada a sua preocupação em que as suas formulações teóricas se prestassem a técnicas de pesquisa empírica, Holland formula, ainda, um quinto conceito-chave, o cálculo (*calculus*), que diz respeito à determinação de procedimentos que facilitem a interpretação de resultados de pesquisa e de intervenção. Neste sentido, Holland (1997) esquematiza a sua teoria numa representação geométrica simples (cf. Figura 2.2), cujo arranjo espacial, ordenando os tipos de personalidade e os ambientes em hexágono, confere distâncias entre os tipos ou ambientes proporcionais às relações teóricas entre eles.

Esta disposição geométrica e espacial fornece indicação quanto à compatibilidade e à congruência entre os tipos de personalidade ou ambiente, isto é, permite uma clara definição dos seus níveis de consistência (três níveis¹²) e dos níveis de congruência entre a pessoa e o ambiente (quatro níveis¹³) (Holland, 1997).

2.4.1. Desenvolvimento e as características dos tipos de personalidade

Cada tipo de personalidade é o produto da interação entre uma grande variedade de potencialidades biológicas e culturais através das quais cada indivíduo desenvolve formas específicas de lidar com as diversas situações ambientais. As características biológicas de uma criança e as experiências por ela vividas podem conduzir de certo modo às primeiras preferências por certas actividades e aversão a outras, pelo que Holland entende que "some of a child's initial activities lead to long-

¹² Níveis de consistência para padrões de duas variáveis de personalidade: Alta – RI, RC, IR, IA, AI, AS, SA, SE, ES, EC, CE, CR; Média – RA, RE, IS, IC, AR, AE, SI, SC, EA, ER, CS, CI; e Baixa – RS, IE, AC, SR, EI, CA (Holland, 1997).

¹³ A congruência pode ser calculada de forma diversa. A forma mais simples consiste na análise do grau de congruência entre o tipo dominante do indivíduo e do ambiente, atribuindo-se quatro níveis: alta quando há correspondência plena; média quando o tipo de personalidade é adjacente; baixa quando o tipo de personalidade dista duas posições do ambiente; e nula quando as posições são opostas.

term interest and competencies. That experience creates a person who is predisposed to exhibit a characteristic self-concept and outlook and to acquire a characteristic disposition” (1997, p. 19). Este processo de desenvolvimento iniciado na execução de actividades culminará numa determinada vocação (Holland, 1997).

A figura 2.3 apresenta a representação esquemática do processo de desenvolvimento dos tipos de personalidade, na qual é descrito o processo interactivo entre o indivíduo e os diversos contextos ambientais, assim como as relações de influência entre as sucessivas etapas associadas à construção da identidade vocacional e subsequente edificação de uma determinada carreira profissional.

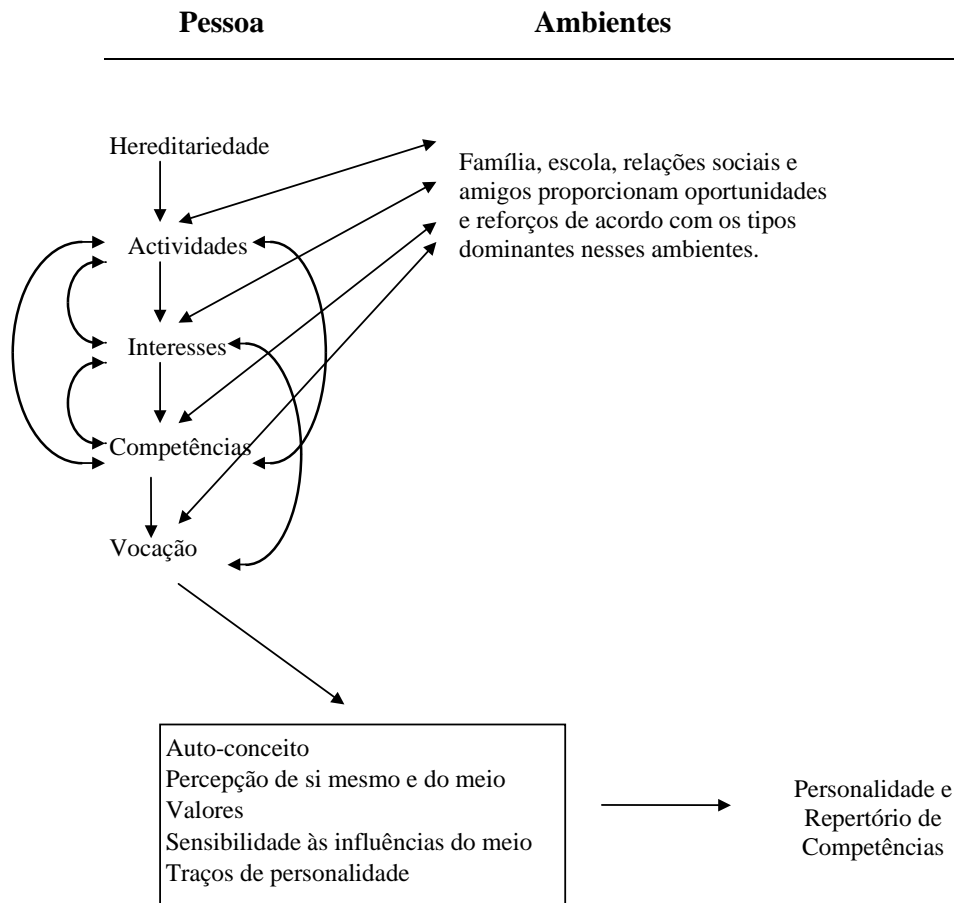


Figura 2.3 - Esquema do desenvolvimento dos tipos de personalidade (Holland, 1997).

Os ambientes (família, escola, grupo de pares, etc.) nos quais o indivíduo estabelece as suas vivências e aprendizagens proporcionam um conjunto de situações impulsionadoras ou limitadoras que conduzem, em princípio, ao desenvolvimento da preferência por certas actividades, as quais conduzem a determinados interesses, que por sua vez facilitam o desenvolvimento de competências específicas. Esta progressiva diferenciação de actividades, interesses e competências suscita a formação de um determinado tipo de personalidade caracterizado por uma predisposição que conduzirá à escolha vocacional.

As linhas curvas com setas em ambas as extremidades sugerem as diferentes formas e tipos que se podem distinguir, ou como uma pessoa se pode tornar mais parecida com um determinado tipo do que com outro ao longo do curso da sua vida (Holland, 1997). Por exemplo, as pessoas de um determinado tipo podem tornar-se mais parecidos com esse tipo com o avançar da idade e à medida que experimentam cada vez mais actividades e adquirem cada vez mais competências por associação e por recompensa.

Tomando por referência o processo de desenvolvimento dos tipos de personalidade, cada tipo é caracterizado por um repertório de comportamentos, atitudes e competências para lidar com os problemas ambientais e com as tarefas. Comparando as atitudes pessoais com as de cada um dos tipos poderemos, então, identificar com que tipo mais se assemelha. O facto de um grupo profissional ser constituído por pessoas com histórias pessoais idênticas pode determinar que esse mesmo grupo funcione como factor de pressão para a saída de determinado indivíduo que apresente distintas qualidades. A existência de histórias de desenvolvimento de personalidade idênticas favorece o surgimento de respostas semelhantes aos mesmos problemas.

Considerando o esquema que acabamos de apresentar, para Holland “...the stability of career depends primarily on the dominance of personal orientation. Putting it in another way, individuals are products of an environment that greatly influences their personal orientations and eventual career choices. Personality development is a primary consideration in Holland’s career-typology theory of vocational behavior” (Zunker, 2006, p. 35).

Apesar da maior atenção de Holland aos aspectos desenvolvimentistas, na revisão de 1997, a sua teoria é tida como fundamentalmente descritiva face ao pouco ênfase que coloca na explicação das causas e dos tempos do desenvolvimento dos estilos pessoais, concentrado-se nos factores que influenciam a escolha de carreira e não no processo de desenvolvimento que conduz à escolha de carreira (Zunker, 2006).

Uma vez que cada tipo é descrito em termos do modelo teórico como portador de características específicas que o diferenciam dos demais, Holland (1997) caracteriza os tipos de personalidade RIASEC, apresentando as *preferências vocacionais e avocacionais*; o *objectivos de vida e valores*; as *crenças pessoais*; e o *estilo de resolução de problemas*, que lhe permitem sugerir um conjunto de habilidades para cada tipo.

A concepção hexagonal dos tipos RIASEC permite uma fácil interpretação das relações entre os diversos tipos e a compreensão das características da personalidade do sujeito e aquilo que conhece das actividades. Deste modo, uma caracterização genérica de cada um dos tipos de personalidade aponta para uma descrição dos interesses da forma que passamos a apresentar.

O tipo de personalidade *Realista*, inclui indivíduos com interesse por actividades objectivas, ordenadas e sistemáticas sobre problemas, que requerem o pensamento prático, a força física e a coordenação motora em oposição às tarefas de trabalho

abstracto. Manifestam preferência pelas actividades manuais ao ar livre e gosto pela execução individual das tarefas ou em conjunto com outras pessoas realistas, em detrimento do relacionamento interpessoal;

O tipo de personalidade *Investigador* inclui indivíduos com interesse por actividades intelectuais e académicas, que requerem uma análise profunda das situações e a utilização de capacidades abstractas, analíticas e inventivas em detrimento de soluções concretas sobre os problemas. São um pouco independentes e fortemente orientados para a realização de tarefas científicas e de pesquisa.

O tipo *Artístico* inclui indivíduos com interesse por actividades onde possam salientar a sua individualidade, criatividade e sentido estético, fortemente conotada com a expressão dos seus sentimentos e estados emocionais em detrimento de actividades sistematizadas. São indivíduos muito imaginativos, independentes e extrovertidos.

O tipo de personalidade *Social* inclui indivíduos com interesse por actividades sociais, relacionadas com o ensino, o serviço comunitário e a saúde, conotadas com a expressão do sentido de cooperação e humanidade, empatia e bem-estar dos outros em detrimento da resolução de problemas de natureza intelectual, nomeadamente, com apelo a aptidões matemáticas. Estes indivíduos manifestam uma forte orientação para a interacção social, trabalhar com os outros, fazendo uso de competências de relacionamento interpessoal.

Os indivíduos de tipo *Empreendedor* revelam interesse por actividades de liderança, supervisão, planeamento e coordenação, conotadas com o exercício do poder, da persuasão e da manipulação dos outros, orientando a sua acção por objectivos dirigidos com fins políticos, económicos ou organizacionais. Manifestam preferência pelos desafios e pelas tarefas que exigem o uso das aptidões verbais para dirigir.

O tipo de personalidade *Convencional* inclui os indivíduos com interesse por actividades que envolvem a sistematização e a manipulação de dados de forma prática fortemente relacionados com o recurso aos meios informáticos em detrimento das tarefas pouco estruturadas e espontâneas ou que façam apelo a capacidades artísticas.

A teoria de Holland continua a ter uma tremenda influência na investigação e nos processos de desenvolvimento de carreira. Em termos de avaliação psicológica destaca-se o papel desempenhado na avaliação dos interesses, tendo sido autor de diversos instrumentos, dos quais salientamos o *Self-Direct Search* (1994), que tem sido objecto de inúmeros estudos de validação e com larga aplicação no universo da intervenção psicológica (Spokane & Catalano, 2000). Além disso, o seu modelo RIASEC foi usado na organização dos perfis dos principais inventários de interesses como especificado por Walsh (1999) – *Strong Interest Inventory* (Harmon, Campbell, & Nieberding, 1994); *Unisex Edition of the ACT Interest Inventory* (Swaney, 1995); *Career Assessment Inventory* (Johanson, 1982); o *System for Career Decision Making* (Harrington & O’Shea, 1993), bem como “...has been used to organize the profiles of all major interest inventories and to develop interpretative materials to accompany the profiles; to provide a framework for integrating higher order abilities, personality, values, interests, and needs; and to describe interests relative to people, work environments, and job tasks” (Hansen, 2005, p. 283), o que é demonstrativo do considerável impacto da sua teoria. Outra obra de referência, em especial na prática de orientação e de aconselhamento, em particular no Estados Unidos da América, é o dicionário das profissões segundo a tipologia de Holland (Gottfredson & Holland, 1996) onde são classificadas 12.000 actividades.

Os resultados obtidos nas investigações realizadas em diferentes países, apontam para uma significativa validade deste modelo teórico, pois os interesses de pessoas de diferentes profissões são similares em diversas culturas (e.g., Ferreira, 1991a; Ferreira & Hood, 1995). Desta feita, a aplicação da teoria de Holland tem revelado significativa adesão na orientação vocacional, no aconselhamento de carreira, na gestão de recursos humanos, bem como na consulta psicológica individual.

A comparação de perfil interesse-profissão através das três letras do código RIASEC (Holland, 1997) representa, provavelmente, o uso mais difundido na avaliação psicológica dos interesses possibilitando, inclusive, comparações visuais simultâneas de interesse, de aptidões e de grupos profissionais semelhantes através do mapa do mundo-do-trabalho ou *World-of-Work Map* (Prediger, 1999), como fizeram Prediger, Swaney e Wei-Chang (1993) ao combinaram os códigos de Holland, com a classificação DOT e com ACT World-of-Work Map.

Em resumo, a teoria de Holland para além de explicar a correlação entre interesses e personalidade, provê um modelo mais compreensivo dos interesses vocacionais e da relação destes na tomada de decisão de carreira, na satisfação, no desempenho, que o oferecido por outras teorias (Hansen, 2005).

2.4.2. Convergências entre a teoria de Holland e outras teorias da carreira

Segundo Dawis (1994), a convergência entre a TWA e a teoria de Holland (1985) é mais aparente e discutível no seu interior. Neste sentido, o autor considera que ambas as teorias utilizam o modelo *person-environment fit*; emergem da tradição científica das diferenças individuais e do modelo traço-e-factor; e o resultado ou variáveis dependentes são semelhantes, embora as variáveis independentes sejam

distintas em Holland, referindo tipos (repertórios de comportamento) em vez de características, apesar dos tipos poderem ser diferenciados em características como capacidades e valores assim como em interesses. Dawis considera, ainda, que os mecanismos de ajustamento, o estilo de ajustamento e variáveis de estilo de personalidade da TWA podem ser incorporados na teoria de Holland, assim como, “...the Holland concepts of consistency and differentiation can be incorporated in TWA (e.g., consistency between ability pattern and value pattern)” (1994, p. 37). Dawis conclui, afirmando: “I have yet to find an instance where Holland’s theory and TWA make contradictory assertions or predictions” (1994, p. 37).

Holland (1994) considera ser uma futilidade a preocupação com a convergência de teorias, referindo as sete razões porque considera a integração uma estratégia pobre neste momento, das quais destacaríamos o facto de as teorias terem diferentes objectivos.

Na sua leitura, Holland (1994) considera que a TWA exemplifica muitas características de uma teoria útil, revelando hipóteses explícitas e definições empíricas para os seus constructos. Apesar da sua complexidade, as suas ideias são agarradas com facilidade. Holland considera que apesar de utilizarem variáveis diferentes das suas, a utilização de ajustamento vocacional (*vocational adjustment*) em vez de escolha vocacional (*vocational choice*) torna-a comparável com o seu conceito principal: “...the personal assessment constructs have parallel environment constructs, and “correspondence” equals “congruence”” (Holland, 1994, p. 48).

Relativamente à sua própria teoria, Holland considera que a estrutura interna dos tipos, ambientes e suas interacções “...has been elaborated to include life goals and values, self-beliefs, and problem-solving style as well as vocational and avocational preferences” (1994, p. 50).

Quanto à análise entre a teoria de Holland e a SCCT, Lent e Hackett (1994) consideram existirem importantes pontos de convergência e de divergência, “For example, both models predict correspondence between career – related interest and choices, but social cognitive theory emphasizes important mediators (personal goals) and moderators (e.g., opportunity structures and support systems) of this relation” (Lent & Hackett, 1994, p. 96). Por outro lado, ainda, os autores consideram que Holland integra a aprendizagem social e variáveis sócio-cognitivas na sua teoria, por exemplo, quando afirma que a aprendizagem social ajuda ao desenvolvimento dos tipos de personalidade.

Segundo Lent e Hackett (1994), a SCCT além de ajudar na descrição das determinantes dos tipos pessoais e de facilitar a compreensão dos mecanismos fundamentais através dos quais as experiências de aprendizagem podem promover interesses, também pode ser relevante no estudo da congruência entre a pessoa e o ambiente (P – E).

Já quanto à TWA, Lent e Hackett (1994) consideram existirem diversas áreas de potencial convergência, uma vez que a teoria do ajustamento ao trabalho afirma que o grau de correspondência entre as aptidões pessoais e as aptidões requeridas pelo trabalho ajuda a determinar importantes resultados sobre o trabalho, como seja a sua duração (*tenure*), assim como a SCCT exercerá eventualmente um maior poder preditivo do sucesso no trabalho por considerar a auto-eficácia, podendo exercer um papel importante nas situações de incongruência.

No fundo, a “congruência” enquanto constructo específico de teorias do ajustamento da pessoa e o ambiente ou mecanismo que visa a estabilização da congruência está presente nas diversas teorias, conforme sugere a leitura de Spokane (1994), a partir da sua organização das teorias num grupo específico ou em mais que um

das seguintes classes: diferenciais, desenvolvimentistas e situacionais. Ou seja, todos os modelos de carreira, mesmo aparentemente discrepantes, convergem para o objectivo último que é o de ajudar o indivíduo na construção da sua carreira, isto é, no reduzir e ajustar as situações de “incongruência”.

Considerando os modelos apresentados, estabelecemos uma relação entre os mesmos e a situação de relação pedagógica, pelo que se procura neste projecto estudar de que forma o professor se realiza através da actividade profissional.

Capítulo 3

Vocação e expressão dos interesses na rota da realização pessoal

2.1. A actividade profissional e a realização pessoal

2.2. Os interesses vocacionais e a vocação para a profissão

3.1. A actividade profissional e a realização pessoal

3.1.1. A satisfação no trabalho como manifestação de realização

3.1.2. A profissão de professor no início do século XXI

3.1.3. O ambiente profissional do professor: clima escolar e relação pedagógica

3.1.4. Fases do desenvolvimento profissional do professor

3.2. Os interesses vocacionais e a vocação para a profissão

3.2.1. Os conceitos de vocação e de interesse

3.2.2. A avaliação dos interesses: medida e utilização

3.2.3. O perfil de interesses do professor segundo o modelo RIASEC de Holland

Capítulo 3

Vocação e expressão dos interesses na rota da realização pessoal

Interpretar o ambiente sem olhar para as relações é ver o não ambiente, o falso ou o inexistente, ou seja, o irreal ou um produto da nossa imaginação, logo uma não-realidade. As relações que se estabelecem no contexto escolar assumem, desta feita, grande significado no desenvolvimento psicológico dos sujeitos que o formam e nele participam, constituindo-se um importante factor no sucesso escolar dos alunos e da realização profissional dos profissionais de educação.

A leitura das relações no contexto escolar tanto pode incluir uma dimensão macro, que tem a ver com o clima escolar, e outra mais micro, relacionada com o contexto da turma, onde a relação professor – aluno ganha particular relevância. Sobre esta, apresentamos o nosso entendimento enquanto território afecto-cognitivo-comportamental da profissão professor.

A assunção de que cada ambiente se caracteriza pela dominância de um dado tipo de personalidade e que comporta características físicas, funcionais e outras que lhe são próprias (Holland, 1997), identifica a escola como um espaço eminentemente *social*. As finalidades que lhe estão confiadas distinguem-na dos demais ambientes propulsores de mecanismos de socialização e de desenvolvimento pessoal (por exemplo, a família, a cultura, etc.), bem como de outros ambientes descritos como sociais (por exemplo, centros de apoio social e comunitário, unidades de saúde), atribuindo sentido de trabalho específico à profissão de professor e, por conseguinte, espaço de satisfação e de realização a quem a exerce.

Tal como já vimos atrás, a realização pessoal é um conceito, ou melhor, uma preocupação central em diversos domínios da Psicologia, ocupando uma posição de

destaque, pela associação que lhe está conferida com o exercício de uma profissão, nos domínios das teorias da motivação para o trabalho e nos modelos de desenvolvimento de carreira. Maslow fala da auto-actualização como a completa implementação das capacidades e potencialidades do indivíduo. O papel que os interesses têm na satisfação no trabalho é habitualmente estudado pela avaliação da congruência entre os interesses individuais e os interesses requeridos pelo ambiente onde o sujeito trabalha, recorrendo-se habitualmente aos seis tipos de Holland.

Depois de analisada a relevância do exercício profissional para a realização pessoal, debatemos alguns aspectos que consideramos mais relevantes do papel profissional do professor neste início de século XXI e definimos as etapas do desenvolvimento profissional do professor (Huberman, 2000). O segundo tópico é dedicado aos interesses vocacionais onde, para além da definição dos conceitos de interesses e de vocação, analisamos a medida e utilidade da avaliação dos interesses e, ainda, caracterizamos o perfil do professor segundo o modelo RIASEC.

3.1. A actividade profissional e a realização pessoal

A investigação sobre a realização do professor tem suscitado, ao longo dos anos, um grande interesse por parte da comunidade científica, internacional e nacional, nomeadamente por via de um vastíssimo leque de estudos a incidirem sobre temáticas tais como: a satisfação dos professores (e.g., Seco, 2001); o mal-estar docente, em especial o stresse e o *burnout* nos professores (e.g., Esteve, 1992; Jesus, 1999; Jesus *et al.*, 1992; Lens & Jesus, 1999); e da (des)motivação dos professores (e.g., Cruz *et al.*, 1988; Jesus, 1996, Jesus, 2000b; Jesus, 2004; Jesus & Lens, 2005). Ou seja, da análise que fizemos, verificamos uma incidência de estudos em que a motivação está na base do

estudo da vocação para a profissão, não se conhecendo estudos que tenham incidido nas dimensões psicológicas dos interesses vocacionais dos professores.

Por outro lado, apesar do elevado interesse na abordagem da satisfação na relação pedagógica, a interpretação das suas causas está longe de uma clarificação e sistematização inequívocas, procurando saber-se, ainda hoje, se as determinantes residem na natureza da acção em si, nas variáveis inerentes à função (professor) ou se, por outro lado, ela é resultante das interacções estabelecidas entre o indivíduo (personalidade) e as especificidades do seu contexto relacional. No entanto, os estudos sugerem que a motivação dos alunos pelas actividades escolares passa, de forma relevante, pela motivação dos professores, pelo que, se desejamos alunos motivados, necessitamos de professores igualmente motivados e dispostos a motivar os alunos (Abreu & Jesus, 1993; Lens & Decruyenaere, 1991).

Foi na consideração por estes aspectos que optámos por orientar a nossa abordagem da realização pessoal numa vertente eminentemente *P – E fit*.

3.1.1. A satisfação no trabalho como manifestação de realização

Conforme debatido nos capítulos anteriores, o trabalho é um valor social e pessoal, com significativos impactos no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas, que toma a forma de comportamento individual por via do exercício de uma profissão.

O confronto entre as finalidades da organização e do próprio trabalhador são um aspecto nevrálgico da satisfação *versus* insatisfação. Satisfação no trabalho é um termo complexo mas fundamental nas práticas de desenvolvimento de carreira. Sendo um grande preditor da longevidade, não é um conceito singular envolvendo distintas dimensões no mesmo termo, nomeadamente quanto ao contexto e ao conteúdo do trabalho (Herr, Cramer, & Niles, 2004). Todavia, a importância da satisfação

profissional advém do facto de que a mesma não constitui, apenas, um “fim” em si mesma (para o trabalho, ou seja, para a produtividade), mas porque as pessoas que experimentam satisfação na sua vida profissional tendem a experimentar outros comportamentos e resultados positivos, isto é, apresentam igualmente melhor saúde física e psicológica, bem como maior satisfação nos outros papéis da sua vida. (Fritzsche & Parrish, 2005). Deste modo, a satisfação profissional é, geralmente, conceptualizada como uma variável afectiva em resultado de uma avaliação da experiência profissional de um indivíduo (Fritzsche & Parrish, 2005) e apresenta correlações positivas com a saúde e a satisfação com a vida.

Segundo Herr, Cramer e Niles (2004) alguma literatura deixa passar a imagem de que os processos de auto-conhecimento de procura das finalidades de realização ou escolhas, são apenas importantes para as fases de exploração ou de antecipação na juventude. No entanto, a realidade é outra, é a de que o adulto continua a procurar implementar o seu auto-conceito no seu estilo de vida, no trabalho, nas escolhas que faz e no planeamento que sobre elas estabelece, numa busca contínua da desejada realização pessoal. Esta, por se tratar de uma expressão de agrado, é frequentemente avaliada em termos de satisfação no trabalho ou satisfação profissional e, por esse facto, fortemente associada a modelos teóricos da motivação. Todavia, outras formas existem, nomeadamente sugeridas pelas teorias de desenvolvimento de carreira, ou mesmo, por via de estudos de julgamentos mais globais do indivíduo como o bem-estar subjectivo.

Davenport (1999), citado por Herr, Cramer e Niles, indica quatro categorias de factores de motivação individual para que os trabalhadores invistam no seu capital humano:

1. “Intrinsic job fulfillment, which includes factors related to the job itself: interest, challenge, opportunities for creativity and social interaction, which at its heart reflects the gratification that comes from doing a challenging job well.
2. Opportunity for growth, which includes opportunities to increase one’s abilities, personal growth, and advancement within the organization.
3. Recognition for accomplishments by peers, supervisors, and friends, including respect, esteem, and inclusion in important organizational initiatives.
4. Financial rewards, including compensation and benefits based on the worker’s performance and productivity.” (2004, p. 77).

Depreende-se, desta feita, que a profissão contribuirá para a realização pessoal do sujeito na medida em que a própria seja congruente com os interesses do trabalhador e lhe proporcione satisfação; uma oportunidade de crescimento pessoal onde possa aumentar as suas capacidades e progredir em consonância com o seu projecto de carreira; uma fonte de reconhecimento da sua competência (por superiores, pares e outros), favorecendo o respeito que os outros nutrem por si e a sua auto-estima; e por último, objecto de recompensa financeira baseado no desempenho e na produtividade. Já Goldstein (1938; citado por Herr, Cramer, & Niles, 2004) considerava a auto-realização como uma entidade dinâmica cuja acumulação de energia constitui um potencial actualizável em qualquer momento, aprendendo a sacrificar o prazer imediato em troca da adaptação à realidade.

É geralmente assumido pela literatura que os valores estão relacionados com a escolha de uma carreira e com os resultados do comportamento profissional, e as

necessidades dizem respeito à forma como o indivíduo se sente, se comporta ou reage na profissão (Rounds & Armstrong, 2005). Muitas das investigações sobre as necessidades vêm das teorias da motivação para o trabalho, nomeadamente ao nível dos estudos na psicologia organizacional. As teorias da motivação para o trabalho procuram explorar o contexto e os processos que respondem pela energia de um indivíduo, direcção do esforço e manutenção desse esforço no campo do trabalho.

Um grupo de teorias estão directamente baseadas no conceito de necessidade, adequadamente chamadas *teorias de necessidades*, porque propõem que o indivíduo utiliza as suas energias e orienta o seu comportamento na direcção da satisfação das suas necessidades, entendidas como necessidades básicas e inatas. Um importante contributo destas teorias é a identificação e classificação das necessidades, nas quais se inclui a necessidade de realização pessoal. Provavelmente, as mais proeminentes teorias da motivação para o trabalho neste grupo são a teoria dos motivos higiénicos para o trabalho de Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959) e a teoria da auto-actualização ou teoria hierárquica da motivação de Maslow (1943/1970).

Outras teorias, como a de Atkinson e a de McClelland, preconizam a motivação como resultado da aprendizagem social e a auto-realização como um valor imposto pela sociedade, logo, dependendo das potencialidades e das condições do meio.

A *teoria hierárquica das necessidades* de Maslow (1943/1970) classifica as necessidades básicas comuns a todos os sujeitos em cinco categorias: psicofisiológicas, de segurança, sociais ou de pertença, estima ou reconhecimento social e auto-actualização. A satisfação de uma necessidade de nível inferior proporciona um estado de repouso ou de relaxamento e abre espaço à possibilidade de prosseguir caminho a uma necessidade de nível superior. Satisfeitas as necessidades inferiores (fisiológicas e

de segurança), o indivíduo procura, por via da profissão, satisfazer necessidades de nível hierárquico superior. Maslow considera as necessidades e os valores como similares (Rounds & Armstrong, 2005) e para si a auto-actualização, situada no topo da pirâmide, é entendida como a necessidade humana de realização total, a aspiração de ter a possibilidade de fazer actuar todas as suas potencialidades pessoais e, desse facto, obter sucesso. Deste modo, a sua satisfação está associada ao sucesso profissional e ao prazer obtido no desempenho das tarefas.

Este quadro teórico é frequentemente utilizado em estudos de motivação ou de satisfação, nomeadamente, na diferenciação dos professores mais ou menos satisfeitos, tendo por referência as necessidades de auto-actualização, a estima e a autonomia (Jesus, 2000b).

A *teoria dos dois factores de motivação* de Herzberg (1966) sugere que a satisfação e a insatisfação dizem respeito a processos e campos distintos, designados por factores *motivacionais* ou de *conteúdo do trabalho* e factores *higiénicos* ou do *contexto de trabalho*, respectivamente. Os primeiros dizem respeito a factores intrínsecos ao trabalho e incluem a realização, o reconhecimento, a promoção, a responsabilidade e o trabalho em si ou tarefas, identificados como os responsáveis pela satisfação no trabalho. Os segundos factores estão ligados ao ambiente de trabalho ou a aspectos extrínsecos, tais como a remuneração, a supervisão, as condições de trabalho, a política e administração da empresa, e às relações interpessoais, sendo descritos como os responsáveis pelo descontentamento ou insatisfação, mas não podendo causar satisfação. Deste modo, só os factores associados ao conteúdo de trabalho podem conduzir à satisfação enquanto que os higiénicos apenas têm uma função preventiva evitando a insatisfação.

Apesar das críticas que têm sido dirigidas aos modelos de Maslow e de Herzberg, quer por questões estruturais – a disposição piramidal no primeiro e a separação entre satisfação e insatisfação no segundo – quer pela dificuldade de adaptação destes ao contexto profissional dos professores (Jesus, 2000b), salientamos a importância que ambos atribuem à realização.

A *teoria da motivação para a realização* de Atkinson (1964/1968) procura explicar como é que os sujeitos diferem na disposição para se empenharem no prosseguimento de certas metas. Para Atkinson, o comportamento é função do motivo de êxito, da expectativa de êxito e do valor do incentivo. O motivo de êxito representa a força do impulso que move o indivíduo na sua actividade profissional para alcançar sucesso e pode corresponder à necessidade de auto-realização vocacional. A expectativa de êxito é uma antecipação cognitiva sobre o resultado do comportamento e representa, portanto, a probabilidade subjectiva de que o empenho será seguido de sucesso. Assim, a opção por uma profissão depende da esperança de alcançar as metas propostas e do resultado desta predição depende o sucesso da sua carreira. O valor do incentivo é definido como a atracção ou a aversão que uma determinada meta exerce numa situação concreta revelando-se determinante, por exemplo, para as opções de carreira que o sujeito toma.

Esta teoria, ao procurar estimar as determinantes da direcção, magnitude e persistência do comportamento em tarefas em que a avaliação da sua consecução pode ser feita pelo próprio ou por outros (Jesus, 2000b), concebe o comportamento orientado para a realização como o resultado do conflito entre a tendência para alcançar o sucesso ou aproximação e a tendência para evitar o fracasso ou afastamento.

A teoria de Atkinson (1964), integrando as teorias cognitivas, constitui uma das referências dos chamados modelos de expectativa – valor¹⁴, que preconizam que o comportamento depende do valor dos resultados e da expectativa que esse comportamento permite alcançar, ou seja, concebe que o comportamento é função dos objectivos pessoais.

Nesta perspectiva, o estudo das metas pessoais possibilita conhecer em que medida a realização pessoal está associada ao domínio profissional, assim como permite o estudo do projecto profissional em termos de direccionamento e de estabilidade temporal (Jesus, 2000b).

Outro modelo teórico da motivação directamente associado à realização é o da *abordagem motivacional de McClelland* (1987), a qual salienta os motivos de sucesso, de poder e de afiliação. O motivo de poder diz respeito à tendência dos sujeitos para buscar reconhecimento e prestígio, ou seja, o interesse em ter impacto sobre os outros. O motivo de sucesso representa o interesse em fazer as coisas melhores, procurando ultrapassar níveis de excelência. O motivo de afiliação pode ser definido como um interesse recorrente em estabelecer, manter ou restaurar um relacionamento afectivo positivo com outras pessoas (Koestner & McClelland, 1992).

McClelland e Atkinson definem os motivos como uma reintegração de um estado afectivo, e em que a distinção entre afecto e motivo resulta do facto de o motivo implicar uma aprendizagem e reintegração do estado afectivo anterior.

As teorias das necessidades foram muito populares durante os anos 60 e 70 mas o interesse neste modelos declinou, provavelmente, devido ao fracasso em obter suporte empírico (Rounds & Armstrong, 2005). Kanfer (1991; citado por Rounds & Armstrong,

¹⁴ As teorias da expectativa – valor introduzem um papel de mediação cognitivo entre as necessidades e os valores para explicarem o processo de motivação de trabalho (Jesus, 2000).

2005), na sua revisão às teorias da motivação para o trabalho que colocam a tónica nas necessidades e às teorias da expectativa que associam motivação intrínseca, necessidades e valores como responsáveis pela activação e direcção do comportamento, critica as abordagens centradas na pessoa porque não especificam o processo mediante o qual a energia motivacional é transformada e/ou dirigida para comportamentos específicos ou padrões de acção. No entender de Rounds e Armstrong (2005) estas críticas também são aplicáveis aos modelos de valores da vida como o de Brown (1996) e de Super (1995).

Apesar da forte incidência das teorias da motivação para o trabalho no estudo da satisfação, as investigações sobre a satisfação no trabalho têm demonstrado que há um vasto leque de variáveis com valor preditivo nos resultados de satisfação (Hansen, 2005), emergindo na literatura dedicada a estas questões a abordagem do ajustamento pessoa-profissão (*person-job fit*) e suas implicações no compromisso individual com o trabalho.

Considerando que as teorias de ajustamento entre a pessoa e o ambiente têm origem em duas suposições básicas: primeiro, que o comportamento humano é uma função da pessoa e do ambiente e, segundo, que a pessoa e o ambiente necessitam de ser compatíveis (Vianen, 2001; citado por Herr, Cramer, & Niles, 2004), o estudo do ajustamento tem-se revelado, na actualidade, um assunto nuclear na avaliação da qualidade de vida no trabalho, na relação com a satisfação e com o desempenho, nomeadamente, no desenvolvimento de carreira onde a realização pessoal é uma preocupação central das suas teorias. É dentro desta perspectiva que as teorias de traço e factor afirmam que a satisfação no trabalho, a realização ou as experiências individuais de felicidade no trabalho são determinadas pela correspondência entre o ambiente de trabalho e a pessoa.

Segundo a teoria do ajustamento ao trabalho de Lofquits e Dawis (Dawis, 1994), a satisfação é definida como afecto, sentimento ou emoção resultante da avaliação que a pessoa faz de uma situação, pelo que “...the generic concept satisfaction includes both positive affect (satisfaction) and negative affect (disaffection)” (Dawis, 1994, p. 35) e o ajustamento ao trabalho e a satisfação no trabalho resultam da correspondência entre as características individuais e o ambiente. Para Herr, Cramer e Niles (2004) esta teoria é, ela mesma, uma abordagem à satisfação no trabalho, quando preconiza que o ajustamento entre as necessidades, as competências e as aptidões individuais aos requisitos técnicos organizacionais resulta num elevado desempenho. Deste modo, o conceito de correspondência tem semelhanças com o de congruência entre a pessoa e a situação de Holland (1997).

Numa ampla revisão da literatura sobre a satisfação no trabalho efectuada por Dawis (1984; citado por Herr, Cramer, & Niles), o autor sugere que “...from a cognitive standpoint, job satisfaction is a cognition, with affective components, that results from certain perceptions and results in certain future behaviors. As a cognition, it is linked to other cognitions, or cognitive constructs, such as self-esteem, job involvement, work alienation, organizational commitment, morale and life satisfaction. To understand job satisfaction, we must examine its relationship to these other constructs” (p. 286)” (2004, p. 89).

A perspectiva de Dawis, ao associar cognição e componentes de natureza afectiva, vem no mesmo sentido das mais recentes abordagens sobre a satisfação no trabalho que associam, à semelhança do observado com o constructo de BES, uma componente afectiva e cognitiva (Fritzsche & Parrish, 2005).

Segundo Herr, Cramer e Niles (2004), o ponto de vista de Dawis sobre a satisfação e a insatisfação no trabalho não é inconsistente com as recentes proposições conceituais de Davenport (1999) sobre o investimento no capital humano pelos indivíduos e suas expectativas de retorno do investimento (cf. Capítulo 2). Davenport sugere que a relação entre satisfação no trabalho e desempenho profissional é uma função de recompensas, que pode ser descrita por um elevado desempenho dar em troca uma combinação de recompensas (financeira, reconhecimento, realização intrínseca e oportunidades de crescimento), que aumentam a satisfação

Uma das premissas fundamentais de Holland (1997) é que a satisfação que o indivíduo obtém na profissão (*job satisfaction*) é função do grau de congruência entre o tipo de personalidade do indivíduo ou *individual's work personality* na designação de Gore e Hitch (2005) e as características do seu ambiente de profissional.

O tipo de personalidade de um indivíduo, embora integre componentes de cada um dos seis tipos RIASEC, é composto de preferências, competências, atitudes e valores dominantes de um. Deste modo, Holland acredita que a maioria dos indivíduos de um determinado ambiente tem tipos de personalidade que se assemelham a um subconjunto dos seis tipos, assim como que as dimensões de personalidade dominantes são os determinantes mais potentes do comportamento vocacional.

Além de descrever os tipos de personalidade, Holland acredita que as seis dimensões podem ser usadas para caracterizar os ambientes de trabalho. As características do ambiente de trabalho podem ser avaliadas por análise detalhada de funções profissionais ou medindo os tipos de personalidade dos titulares da profissão. Assim, da mesma forma que nos tipos de personalidade, a maioria dos ambientes podem ser descritos usando um subconjunto das seis dimensões. Neste sentido, quanto maior a

congruência entre o tipo de personalidade e o ambiente profissional maior a realização pessoal do indivíduo.

O papel dos interesses na obtenção de satisfação profissional é habitualmente avaliado através da congruência entre os interesses pessoais e o ambiente profissional, com recurso ao seis tipos RIASEC, revelando uma relação com elevado valor preditivo na satisfação. A agregação de resultados de diversos estudos através da técnica de meta-análise releva que, geralmente, a correlação entre a congruência de interesses pessoa-ambiente e a satisfação é de aproximadamente 0.25 a 0.30 (Hansen, 2005). Segundo a mesma autora, intuitivamente seria de esperar uma correlação mais elevada, no entanto ela justifica sinteticamente os valores encontrados com base em quatro grandes explicações: (1) a pequena distância nos índices de satisfação das pessoas uma vez que a maior parte (quase 90%) estão satisfeitos com os seus trabalhos; (2) a presença de diversos factores como o nível profissional, fases da carreira, tipos de Holland, tipo de personalidade, valores, importância de grupo, envolvimento no trabalho e saliência de carreira contribuem para a redução da correlação; (3) a grande diversidade de critérios de satisfação no trabalho; e (4) pelo nível de ordem pelo qual são avaliados os interesses (por exemplo, nível de ordem mais elevado nos tipos de Holland, nível de ordem mais baixo nas escalas profissionais como o *Strong Interest Inventory*) nos estudos de congruência com a satisfação.

Outros estudos, igualmente revistos pela autora, apontam para o bem-estar como outro critério da satisfação no trabalho, “...that have been shown to be positively related to P-E interest congruence include life satisfaction, self-image, and self-esteem” (Hansen, 2005, p. 287).

Quer os modelos de motivação para o trabalho, quer as perspectivas do desenvolvimento de carreira que apresentámos preconizam, apesar de forma distinta,

uma determinada estabilidade das preferências. As primeiras, porque entendem a motivação como o processo psicológico responsável pela estabilidade das preferências do sujeito, resistindo a pressões externas ao indivíduo (e.g., Maslow), as segundas, sustentadas nos conceitos de correspondência ou de congruência, respectivamente teoria do ajustamento ao trabalho e teoria RIASEC, preconizam que quanto maior o grau de ajustamento entre o indivíduo e o ambiente maior será a probabilidade de estabilidade das preferências.

Outros autores, mais que defenderem uma perspectiva flexível das preferências, consideram que a avaliação positiva que o indivíduo faz das suas preferências depende da percepção que o próprio tem das mesmas. Segundo Wells e Iyengar (2005) os estudos empíricos sugerem a maleabilidade das preferências individuais, pelo que as escolhas individuais flutuam e são susceptíveis a influências externas, quer do ambiente quer do próprio indivíduo, como seja o estado emocional no momento da tomada de decisão. A influência destes factores externos é tão forte que pode levar o indivíduo a inverter as suas preferências iniciais. Assim, para os autores, as escolhas dos indivíduos dependem menos das preferências preconcebidas que do evoluir das preferências, isto é, das preferências construídas durante o processo de tomada de decisão. As pesquisas que realizaram sugerem que existe uma ilusão na consistência das preferências que protege os indivíduos quando as suas preferências estão em flutuação, isto é, no processo de tomada de decisão a percepção por parte do próprio indivíduo de que está a assumir uma escolha consistente com as suas preferências confere-lhe benefícios psicológicos, que lhe permite lidar com as situações stressantes, obter maior bem-estar subjectivo e atingir resultados mais favoráveis.

Da meta-análise a alguma literatura dedicada à relação dinâmica entre a pessoa e o trabalho, Law (1992) conclui que a compreensão das razões porque indivíduos

revelam diferentes comportamentos no desenvolvimento das suas carreiras, isto é, da auto-realização no trabalho, exige uma consciência da autonomia de cada sujeito e da diferença de intenção entre sujeitos num mesmo percurso revelador de distintas aspirações. Demonstrativo da autonomia de cada sujeito é que aquilo que é valorizado por uns pode ser indiferente a outros, ou mesmo, agonizante para muitos outros. “There is an organizing “I” interposed between self and work; there is not just receiving some objective reality, but subjectively processing it.(...) Their destinies are anchored in a sense of self. The implication is that they will sift experience, selecting, highlighting, adapting, and ignoring or rejecting it; and they will arrive at an idiosyncratically organized picture of what they take to be reality. Their responses to the dilemmas posed by career development will be personal, and, in that sense, unpredictable” (Law, 1992, p. 160).

Recordando os factores de motivação individual descritos por Davenport e ao destacarmos o desenvolvimento pessoal e a realização do indivíduo, pelo que acabámos de referir dos modelos teóricos apresentados, verificamos que os factores mencionados estão na origem da motivação inicial e do compromisso do sujeito com o trabalho, pelo que diferentes pessoas desejam diferentes profissões onde o seu investimento nas capacidades, esforço, etc. são distintos. Incidindo o nosso estudo numa mesma população profissional (professor) mas que esta, por força da sua natureza, envolvendo profissionais de domínios científicos diversos, parece-nos pertinente que se coloquem duas questões: Apresentarão os professores com maior motivação para a profissão uma maior satisfação? Tratando-se de profissionais da mesma actividade mas com origem científica diversa, os vários conjuntos, por exemplo de grupo disciplinar, apresentarão distintas personalidades dominantes ou, tratando-se de um mesmo grupo profissional, encontraremos apenas um perfil? E, caso se verificarem diferentes perfis, em que

medida a congruência, por exemplo, entre os interesses pessoais do professor com o seu domínio científico contribuirá para um maior compromisso com o trabalho e, por conseguinte, para a sua realização pessoal expressa, por exemplo, por maior bem-estar subjectivo?

Um dos factores antecedentes para a satisfação profissional está associado à congruência entre o tipo de interesses e o tipo de ambiente profissional onde o sujeito está inserido. Apesar da compreensão da realização / satisfação profissional não se esgotar na dimensão dos interesses, a congruência entre tipos de personalidade – ambiente, conforme definido no modelo de Holland, exerce um papel crucial, pelo que na segunda parte deste capítulo analisaremos este aspecto mais em pormenor por via da abordagem dos interesses vocacionais.

3.1.2. A profissão de professor no início do século XXI

Super (1973) definiu profissão como um conjunto de actividades e de tarefas semelhantes que requerem habitualmente uma determinada formação, pelo que um indivíduo pode exercer, ao longo da sua vida, uma ou mais profissões, traduzindo uma carreira profissional estável, tradicional e imutável ou de múltiplas experiências.

Conceber ou definir a profissão de professor na actualidade não é o mesmo que descrevê-la à luz dos predicados de há meio século atrás. As mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da globalização, das alterações demográficas, económicas, sociais, tecnológicas e outras, tem originado modificações nas diversas actividades profissionais com reflexos nos comportamentos de quem já as exerce ou em quem gostaria de exercer. Por exemplo, ao nível de potenciais futuros professores, Herr, Cramer e Niles (2004) testemunham que nos EUA o facto de ser ter reduzido o número de vagas para professores levou a que muitos estudantes optassem por uma especialização noutros

campos originando um aumento dos ingressos em outras áreas. Os autores afirmam, ainda, que no passado duas em cada três mulheres diplomadas nas universidades a que pertencem entravam no ensino, enquanto na actualidade se observa um alargamento do espectro das perspectivas de carreira noutros domínios para lá da escolha inicial em educação.

Além das alterações generalizadas em relação ao trabalho e, por inerência, quanto ao desenvolvimento de carreira dos indivíduos independentemente da actividade profissional, as alterações económicas e sociais bem como a orientação da chamada política educativa de cada sociedade, em conjunto suscitaram, no passado como agora, relevantes modificações no papel da escola e na função do professor com óbvios reflexos na definição desta profissão.

Uma revisão da literatura dedicada à situação da profissão de professor em Portugal reflecte um conjunto de alterações no papel, função e imagem da profissão de professor que decorrem, segundo uma sistematização de Jesus (1996), de quatro grandes factores: crise económica, em especial a elevada taxa de desemprego; democratização do ensino; alteração dos valores sociais e desenvolvimento dos meios de comunicação social.

A massificação do ensino, para além de trazer para a escola uma população potencialmente menos interessada no conhecimento, com todas as implicações que daí decorrem em termos de comportamento e de relação pedagógica, levou a uma menor selectividade dos que iriam exercer a profissão, proporcionando o ingresso de indivíduos sem a qualificação necessária e/ou por alternativa profissional e não por vocação. As dificuldades de obtenção de emprego em certas áreas profissionais acentuaram o recurso à actividade docente sem que esta constituísse desejo ou projecto de carreira para os seus protagonistas.

As mudanças de valores sociais porque, se no passado predominavam os valores ditos intelectuais e humanistas, valorizando-se, nomeadamente, a vocação e o espírito de missão, no presente predominam os valores individualistas e economicistas, aspecto que desvaloriza as profissões com baixa remuneração como a de professor comparativamente a outras com níveis de exigência académica equivalente.

Por fim, Jesus (1996) considera a acessibilidade e a forma mais atractiva da informação proporcionada pela comunicação social, para além da rápida caducidade dos conhecimentos fruto da evolução científica e tecnológica. Eventualmente, hoje, esta situação ainda é mais acentuada, consequência da maior facilidade, volume e qualidade de informação resultante do desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação.

Da análise às razões referidas interessou-nos sobremaneira a leitura que Jesus faz aos aspectos relacionados com a vocação, em especial a utilização que é feita em torno da expressão “*vocação pedagógica*” (Jesus, 1996) como elemento diferenciador daqueles que optam pela profissão de professor por desejo ou como alternativa face às dificuldades de concretização dos seus objectivos noutros que não o ensino. Entendemos a vocação na sua dimensão psicológica, pelo que o nosso interesse não recai numa leitura do estereótipo muitas vezes associado à profissão de professor como uma “*vocação sacerdotal*” (Nóvoa, 1999), isto é, como uma missão, um acto humanitário e de altruísmo que é valorizado em termos morais e éticos pelos outros e pela sociedade.

Para Herr, Cramer e Niles a questão central nas novas concepções de carreira não está na validade do conceito *protean career* (cf. Capítulo 2) mas para que profissões, para que empregos e para que segmento de mão-de-obra é que é válida?

“Clearly, in the future workers in many occupations and career paths will need to be able to learn to take on new work behaviors and work persona more frequently than has been traditional. They will be expected to engage in multitasking, being able to perform an array of processes rather than only narrow specialties. They will be expected to be engaged in learning to keep their skills timely and relevant” (2004, p. 5).

Em nosso entender, de certa forma, algumas das mudanças referidas já são observáveis na classe profissional dos professores. Por um lado, a atribuição ao professor de novas funções que transcendem o espaço de sala de aula tendo que assumir diferentes papéis (professor, animador cultural, conselheiro, “amigo”, etc.), comportamentos e tarefas, que ultrapassam a imagem tradicional das suas funções, em resposta à alteração das funções da escola e, por outro lado, a necessidade de o professor manter, o mais possível, os seus conhecimentos e competências actualizados.

Este facto não é de estranhar, tanto mais que se a escola mudou (muitas das vezes considerando-se que a escola está em crise), e se a profissão professor não é hoje o que era ontem, é porque a sociedade também mudou (Nóvoa, 1989b). A designada crise de identidade dos professores não é alheia a uma evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, procurando dividir o que é impossível de separar (Nóvoa, 2000a).

Para Jesus “[a] mudança do sentido da escola ou dos objectivos da educação escolar deve necessariamente ser acompanhada pela mudança de perfil do professor” (1996, p. 27). Mas, então, qual será o perfil do professor e que interesses vocacionais o definem?

Para Holly (2000) a representação do professor ou orientação do ensino entendendo os professores como técnicos e os professores como profissionais tem impactos gerais no papel e funções dos professores. A primeira (professor como

técnico) acentua o uso eficiente das capacidades do professor na implementação do currículo estandardizado e, a segunda (professor como profissional) preconiza, essencialmente, que o professor utilize as suas capacidades críticas e criativas na resolução de problemas, ou mesmo, na construção de currículos. Embora as duas perspectivas reunam vantagens e riscos, se tivermos em consideração, por exemplo, que o estudo de Cardoso (2000, 2002) destaca o traço de inovação como uma condição favorável à receptividade para a mudança e que Woods (1999) salienta a necessidade de um ensino criativo, o balanço entre as duas visões leva-nos a considerar que o acentuar da vertente profissional dos professores facilitará o seu desenvolvimento profissional e a sua realização pessoal.

As mudanças no mundo do trabalho afectam de forma diversificada as várias profissões e raramente de forma popular. Isto mesmo nos é dado a perceber pela seguinte afirmação de Herr, Cramer e Niles: “There are many predictions about changes in the *nature* of work as well as in the *type* of work. It is difficult to know which, if any, of the incipient efforts to change the nature of work are likely to become popular”(2004, p. 146). Nos professores o mal-estar docente é frequentemente referido como consequência das mudanças de papel, função e prestígio social da própria profissão. Eventualmente este facto pode também ter relação com outros aspectos pessoais se tivermos em consideração que, além das alterações na natureza e no tipo de trabalho, as mudanças na organização do trabalho também implicam, ou melhor, são uma transformação na concepção individual do desenvolvimento de carreira. Tanto são, que as novas trajectórias de carreira “...are being forecast that are much more dependent on individual career management rather than institutional management of the career of its employees. (...) Increasingly, it is argued that workers of the future will have to assume

responsibility to keep their competencies vibrant and relevant so that they will be employable, teachable, and flexible. Within such contexts, new terms are arising to capture the emerging changes in career development for many persons in many occupations” (Herr, Cramer & Niles, 2004, p. 2).

Pensando na população profissional que vimos analisando, o professor, isto poderá querer dizer que a assunção de novos papéis na escola, a competência demonstrada, a vontade de aprender ao longo da vida, bem como a flexibilidade para diferentes funções e desafios – por iniciativa pessoal e não como cumprimento de um requisito legal – poderão vir a constituir condição essencial à manutenção profissional, ou mesmo, para a emergência de novas ocupações no seio da escola. Eventualmente, a escola deva passar a dedicar maior “...atenção ao *trabalho de pensar o trabalho*, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação” (Nóvoa, 1999, p. 24) contrariando a lógica individualista do trabalho do professor e fomentando um trabalho em equipa.

Obviamente que as mudanças políticas e sociais já referenciadas bem como as mudanças no contexto do próprio trabalho afectam o comportamento e aspirações individuais. Nesse sentido constitui nosso interesse conhecer de que forma o projecto profissional, entre outras variáveis, contribui para a motivação intrínseca e para o empenhamento profissional do professor.

A nossa curiosidade científica, ao termos escolhido trabalhar em torno da figura profissional do professor, é reforçada pelo significado do que a profissão representa. Considerando que o professor é um dos profissionais do conhecimento, a par de outras profissões como cientistas, analistas, executivos, programadores, designers, etc. e que o conhecimento é um dos mais importantes, se não o mais importante fundamento do desenvolvimento de recursos humanos; do desenvolvimento económico e da

competitividade (Herr, Cramer & Niles, 2004) e o primeiro requisito para a empregabilidade, a escola assume um papel central e a *profissão professor* uma função crucial para o século XXI, a de pensar o futuro (Nóvoa, 1999).

A ele (professor) exige-se uma especialização e actualização dos saberes que garanta por via dos conteúdos programáticos que os conhecimentos científicos e tecnológicos cheguem aos alunos mas, também se deseja que o professor seja capaz de responder à curiosidade informativo-científica dos alunos, tendo de concorrer, desta forma, com a rápida e generalizada difusão do conhecimento pelos mais diversos meios mas em particular através das novas tecnologias de comunicação e informação. A ela (escola) solicita-se, mas necessariamente por via de cada professor, uma preocupação com a formação integral da pessoa do aluno. Assim, “torna-se necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da acção educativa, de forma a evitar que a educação seja “simplesmente” transmitir conhecimentos, mas, fundamentalmente, a construção de um projecto viável para chegar ao futuro” (Morgado, 2001, p. 9), ou seja, “...a escola terá cada vez mais de responder não só a *alunos* que nela buscam um conjunto de “saberes”, (...) mas fundamentalmente, de responder ao enorme desafio de formar *indivíduos*” (p. 14).

3.1.3. O ambiente profissional do professor: clima escolar e relação pedagógica

O ambiente profissional conforme foi definido por Holland (1997) apresenta diferenças em função dos tipos de personalidade que os integram, e segundo Herr, Cramer e Niles o “term *work culture* and the notion of work as a treatment that happens to a person in a work setting is also captured by the term *corporate culture*” (2004, p. 70), pelo que para além destas diferenças, os sujeitos que compõem um ambiente e uma

cultura, no caso da escola, permitem identificar as semelhanças que caracterizam este tipo de organização bem como aquilo que a possa tornar singular dentro do seu meio (Costa, 1996).

Neste sentido, a cultura permite a diferenciação entre organizações em termos de desempenho, dos modos de organização do trabalho, e da própria identidade. Algumas organizações poderão favorecer a concretização das metas pessoais e reforçar os valores dos seus membros porque as condições que criam revelam-se propícias e facilitadoras da obtenção de satisfação e de realização pessoal por parte dos seus membros, levando a que estes expressem bem-estar. Outras, por outro lado, poderão revelar-se “disfuncionais” na medida em que podem não favorecer o desenvolvimento estratégico da própria instituição e funcionar como elemento de constrangimento à realização dos seus membros.

Mas, se as características do ambiente podem exercer uma função facilitadora da obtenção de satisfação é porque, também, aquilo pelo que se caracteriza o indivíduo (interesses, valores, personalidade, metas, etc.) encontra correspondência no ambiente.

Na verdade, cada ambiente onde todo o indivíduo participa ganha significado(s) em função das características dos indivíduos que o integram, do papel que lhe está conferido e dos modos e propósitos das interacções que estabelecem entre os seus membros, bem como das (re)acções de uma unidade mais micro do ambiente com outra equivalente ou mais macro. As relações que os seus membros estabelecem uns com os outros e com os objectos, a leitura que fazem desse espaço e o simbolismo que lhe conferem atribui sentido e especificidade a cada ambiente. Então, não é possível conceber ou interpretar o ambiente sem tomar em consideração os interesses dos elementos que o constituem e, por conseguinte da profissão que o caracteriza.

As relações em contexto escolar, ao nível da infância, da adolescência ou mesmo do jovem adulto, assumem um papel crucial no desenvolvimento da pessoa (Sprinthall & Collins, 1994) pelo que se revela da maior pertinência a exploração das dimensões cognitiva e afectiva da relação, nomeadamente aquela que é mais específica do contexto educativo, a relação entre professor e aluno.

A preocupação pelo estudo do impacto do(s) ambiente(s) no desenvolvimento psicológico do aluno tem trazido para a comunidade científica um conjunto de informações sobre que factores ou processos que decorrem no e do ambiente poderão promover ganhos para o sucesso académico dos alunos, assim como, qual o papel das instituições na promoção de competências interpessoais, apontando-se desde já para o facto dos estudos sugerirem que o tipo de relação que os alunos experienciam com seus pares e com os professores influencia directamente o desenvolvimento da dimensão cognitiva e académica dos alunos (Bastos, Paúl, & Sousa, 1996; Santos, 1996). Inclusive, a importância que o ambiente relacional assume no desenvolvimento e realização dos estudantes, nomeadamente como elemento facilitador da aprendizagem, é evidenciada no estudo de Moses (1985; citado por Bastos, Paúl, & Sousa 1996) sobre o que é que os estudantes universitários consideram ser um ensino de alta qualidade, o qual “concluiu que os aspectos mais valorizados eram, para além da competência científica, a capacidade de comunicação por parte dos professores, o seu envolvimento e preocupação com cada estudante e mesmo o seu papel como modelo de identificação para os futuros profissionais” (Bastos, Paúl, & Sousa, 1996, p. 588).

Os últimos avanços na investigação têm feito sentir à comunidade científica a necessidade de se explorar as variáveis contextuais do desenvolvimento, descentrando cada vez mais o foco do indivíduo para o meio ambiente em que este interage (Bastos, 1996). A importância do estudo do ambiente ganhou tamanha relevância na

compreensão da dimensão psicossocial da pessoa que o conhecimento dos ambientes físico e social constitui, hoje, um ramo recente da Psicologia com identidade sob o nome de *Psicologia Ecológica* ou Psicologia Ambiental. Barker (1968; citado por Paúl, 1994), define-a como a “disciplina que se ocupava quer do comportamento molar como molecular e com o ambiente psicológico, bem como o ambiente ecológico ou seja o contexto de vida real em que as pessoas se comportam” (1994, p. 102), pelo que o comportamento humano não pode ser compreendido fora do contexto ambiental em que ocorre.

Um dos modelos de referência na caracterização dos ambientes educativos, é o proposto por Moos (1974) que descreve o ambiente a partir da identificação do colectivo e das características pessoais e/ou comportamentais dos seus habitantes (Bastos, Paúl, & Sousa, 1996). Westerman, Nowicki e Plante (2001), além de adoptarem a perspectiva de Moos, integram o conceito de ajustamento pessoa-ambiente das teorias de desenvolvimento de carreira no estudo que efectuaram sobre os efeitos do ajustamento ambiente da sala de aula-aluno. Os seus resultados indicam que a congruência de personalidade foi um preditor significativo do desempenho dos alunos e que a congruência do ambiente de sala de aula e a congruência de valores eram preditores significativos da satisfação do aluno.

A revisão da literatura ao estudo do clima escolar revelou-nos um interesse predominante sobre como e por que se caracteriza o clima e quais as suas implicações no aluno, por razões que nos parecem óbvias, tendo em conta aquilo que atrás já mencionámos e que sugere o papel facilitador ou promotor do ambiente no sucesso educativo. Todavia, parece-nos igualmente útil o estudo das relações do ambiente na promoção do sucesso profissional e da satisfação, logo, as suas relações ao nível da realização pessoal e do bem-estar dos professores, tanto mais que, conforme tivemos

oportunidade de verificar nas abordagens que fizemos à carreira, a relação entre o indivíduo e o contexto onde se insere é um aspecto crucial para a interpretação do seu desenvolvimento de carreira.

Uma das características mais peculiares da actividade profissional do professor consiste na relação educativa em sala de aula, na qual se cruzam diferentes valências, cujo ponto de intersecção é a relação interpessoal (Postic, 1984). O acto profissional de excelência da profissão professor é norteado por uma componente científico-pedagógica à qual está associada a área do saber subjacente à disciplina que o lecciona, bem como as metodologias que utiliza na dinamização do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a activação desta componente decorre das relações interpessoais que se promovem no contexto de formação, com um interesse particular para a relação professor-aluno, enquanto interacção nuclear no processo educativo e promotora de um leque bastante rico de emoções para ambas as partes envolvidas. O estudo desta relação é muito amplo e sobre ela têm-se feito diferentes leituras, uns incidindo predominantemente nas características das figuras que participam da relação mais orientados para a caracterização da relação em si. A título exemplificativo refira-se a análise da relação como contrato pedagógico (e.g., Estrela, 1984); da dinâmica na sala de aula (e.g., Dupont, 1985; Postic, 1984); do papel das expectativas e da categorização (e.g., Barros, 1992; Jesus, 1991); do perfil diferenciador do professor (Villa Sánchez, 1985); da dimensão sócio-afectivo ou interpessoal da relação (e.g., Hall & Hall, 1982; Hargreaves, 1977; Malpique, 1997; Pinho, 1997).

Para Sêco (1997) a dinamização da relação pedagógica envolve a activação de quatro níveis de qualidades do professor: qualidades operacionais, qualidades profissionais, qualidades relacionais e qualidades vocacionais. Se tomarmos por

referência a definição do autor podemos descrever cada uma delas da seguinte forma. As qualidades operacionais estão conotadas com o domínio científico e/ou técnico e com as metodologias pedagógicas que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem. As qualidades profissionais estão relacionadas com os comportamentos do professor e a sua forma de estar perante a instituição; o ensino e a própria profissão, isto é, a forma como lida e gere as regras, os seus direitos e deveres profissionais, de âmbito geral da profissão ou de nível mais restrito com a instituição onde exerce a actividade profissional. As qualidades relacionais têm a ver com as relações interpessoais que a própria profissão exige; isto é, a forma como o professor estabelece as relações interpessoais com os seus alunos, mas também, com outros elementos da instituição (professores, administração escolar e outro pessoal não docente e outros alunos da escola) e da comunidade educativa (pais/encarregados de educação, elementos da sociedade, etc.). As qualidades vocacionais estão conotadas com o sentir do próprio professor de que esta é a profissão que deseja.

Apesar de ter definido estas quatro categorias de qualidades, Sêco (1997), no seu estudo com alunos do ensino secundário, não avalia as qualidades vocacionais. Os seus resultados evidenciam que a dimensão à qual os alunos atribuem maior importância é a das qualidades relacionais, à semelhança do observado em outros estudos/autores (e.g., Hilário, 2004; Jesus, 2000a; Postic, 1984; Viegas, 2003).

O sentido atribuído por alunos e investigadores não terá certamente o mesmo significado, todavia, os segundos salientam a importância que esta dimensão representa na definição do papel da escola, nomeadamente na necessidade de “...um aperfeiçoamento da comunicação e para um sentido pessoal e interpessoal da escola, permitindo o desenvolvimento humano através de relações interpessoais agradáveis para

os agentes mais directamente envolvidos na educação escolar, os professores e os alunos” (Jesus, 1985, p. 23 e 24).

A relevância da componente afectiva da relação pedagógica é evidente quando estudos sobre os factores que contribuem para o abandono da profissão docente referem que “o aumento do sucesso dos professores no processo de ensino-aprendizagem e na relação com os alunos poderia aumentar a probabilidade de os professores se manterem na profissão docente” (Jesus, 1996, p. 44).

A configuração e função da dimensão afectiva da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem modifica-se à medida que se alteram os níveis de ensino. Por exemplo, na adolescência para além dos processos adaptativos associados às mudanças dos domínios psicossociais e biológicos, os jovens têm que aprender a enfrentar/lidar com ambientes escolares maiores e impessoais (Hardy, Bukowski, & Sippola, 2002). À medida que o aluno progride nos níveis de escolaridade, e tomando por comparação as transições das escolas primárias para as escolas dos 2º e 3º ciclos, verifica-se que estas últimas são caracterizadas por um maior ênfase no controlo do comportamento do aluno pelos professores, por relações de estudante/professor mais impessoais (Hardy, Bukowski, & Sippola, 2002). Face a estas alterações poderemos observar diferenças na importância atribuída pelo professor à componente afectiva da relação à medida que progredimos de nível de ensino?

Outros estudos salientam o poder explicativo que esta dimensão sócio-afectiva pode assumir ao nível do desempenho escolar, das opções profissionais, da progressão de carreira profissional, entre outras áreas (e.g., Rego, 1998; 2000). Mosquera e Stobäus (2001) chamam a atenção para a relevância das relações interpessoais professor-aluno, enquanto factor de auto-realização e de bem-estar para si e dos alunos. No fundo, os

autores evidenciam o papel do professor na promoção de condições que favoreçam uma maior motivação intrínseca da própria relação, quer para alunos quer para professores.

Se considerarmos que a “vocação para...” representa o elemento agregador de uma profissão no todo que a caracteriza e que, no professor, a relação pedagógica constitui o território por excelência da sua prática profissional, então, a dimensão operacional representará o domínio mais cognitivo; a dimensão profissional representará o domínio mais comportamental; e a dimensão relacional representará o domínio mais afectivo, da própria actividade. Desde modo, parece que a relação pedagógica assume uma configuração tridimensional que designamos de território afecto-cognitivo-comportamental da profissão professor.

3.1.4. Fases do desenvolvimento profissional do professor

Huberman (1989a, 1989b), combinando os contributos das abordagens psicológicas e psicossociológicas, analisou os percursos profissionais dos professores do ensino secundário, adoptando, particularmente, a definição de desenvolvimento da carreira ao longo da vida de Super (1985), entendido como processo integrando um conjunto de estádios.

Da análise à existência de percursos comuns aos diversos professores, à identificação dos melhores e piores momentos do ciclo profissional e da influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional, o autor chega à descrição de um percurso profissional ou de carreira do professor (cf. Figura 3.1) que integra cinco estádios ou fases: entrada ou exploração, estabilização, diversificação / questionamento, serenidade / conservantismo e desinvestimento.

A primeira etapa, exploração, corresponde aos dois a três primeiros anos de actividade, e é descrita como a fase em que o professor experiencia papéis e avalia a sua

competência profissional, sendo possível observar a experiência conjunta ou o domínio de um de dois perfis: a “sobrevivência”, se o confronto com a realidade profissional tiver sido problemática, por exemplo pela ocorrência de fracassos na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, ao nível da transmissão de conhecimentos ou da relação interpessoal; e a “descoberta”, se a experiência tiver sido vivida com sucesso e satisfação, nomeadamente por se sentir pertença de um corpo profissional.

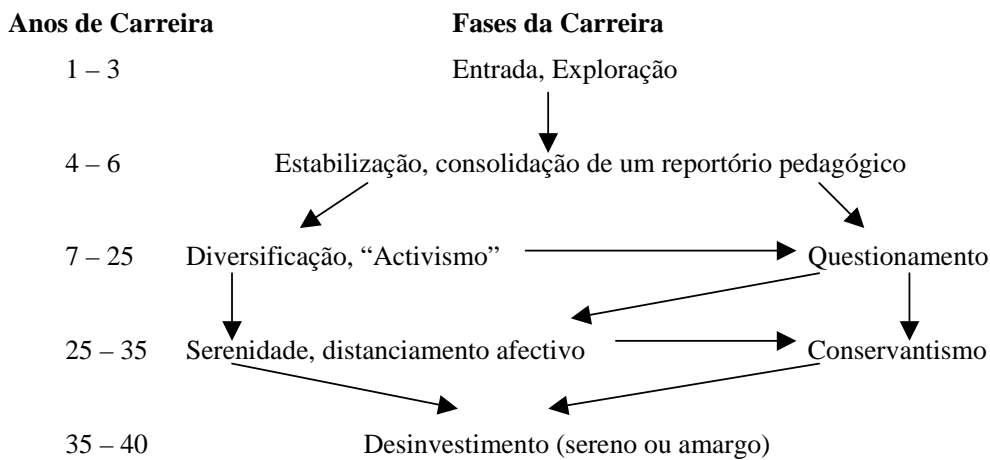


Figura 3.1 Etapas do desenvolvimento de carreira do professor segundo Huberman.

A estabilização corresponde ao período entre quatro a seis anos de experiência profissional, representa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o pertencer a um corpo profissional, o assumir da identidade profissional e a renúncia, pelo menos por determinado período, a outras alternativas profissionais. Esta fase caracteriza-se, ainda, por um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional que favorece a construção e definição de um “estilo pedagógico pessoal”.

As terceira e quarta fases são descritas em dois pólos que traduzem o grau de satisfação *versus* insatisfação que os professores podem experimentar em cada uma

delas, identificando-as, respectivamente, de diversificação / questionamento e serenidade / conservadorismo. No entanto, Huberman prevê a possibilidade de um professor passar para o pólo positivo quando na fase anterior do seu desenvolvimento profissional se encontre no sentido oposto.

A terceira fase compreende o período dos sete aos vinte e cinco anos, é descrita como a etapa em que o professor pode expressar grande dinamismo, salientando o seu estilo pedagógico, procurando reconhecimento e prestígio. Por oposição poderá “pôr-se em questão” quando o seu comportamento é dominado pela rotina e inibição. Para uns, esta atitude encontra argumentação na monotonia da vida quotidiana, para outros será a expressão de desencanto subsequente aos fracassos das experiências e das reformas (Huberman, 2000).

A quarta etapa do desenvolvimento profissional corresponde ao período de vinte cinco a trinta e cinco anos de prática profissional, caracteriza-se pela serenidade onde prevalece a auto-aceitação associada a um certo distanciamento afectivo face aos alunos e às tarefas escolares, onde o investimento profissional também diminui, sobretudo porque o professor percebe que não tem que provar nada a si ou aos outros, ou, ao contrário, pode ocorrer o conservadorismo com manifestação de rigidez associada a lamentações, quer em relação aos alunos quer às orientações da política educativa.

O desinvestimento, entre os trinta e cinco e os quarenta anos de experiência profissional, corresponde à última etapa, caracteriza-se pelo facto de o professor fazer um balanço da sua história profissional. Tanto poderá fazer uma leitura “serena” quando a descreve sem lamento, vivendo esta fase com plenitude e de forma integrada, transferindo os seus interesses para outros domínios fora da escola, ou, pelo contrário, manifestar uma retrospectiva “amarga” do seu percurso, revelando desilusão e

frustração por não ter concretizado as suas metas e ambições profissionais e já não ter a possibilidade de as concretizar.

Em nosso entender, a diferenciação que Huberman apresenta ao longo das etapas do desenvolvimento profissional do professor encontra alguma equivalência noutros modelos de carreira não concebidos especificamente em torno de uma profissão. Por exemplo, Aryee, Chay e Chew (1994) consideram que as preocupações centrais de um trabalhador são diferentes ao longo das diversas fases da carreira. A satisfação com a *carreira* pessoal é importante numa fase de estabilização, mas o seu compromisso *organizacional* é mais relevante numa fase de manutenção, assim como o *momento* pode ser fundamental no desejo de optar por uma mudança de carreira. Ou seja, um conjunto de necessidades, valores e preocupações de carreira de um indivíduo numa determinada fase pode fazer com que ele procure a mudança, mas numa fase posterior o mesmo conjunto de factores pode não suscitar esse desejo.

Os estudos sobre a carreira dos professores têm utilizado de forma regular a metodologia qualitativa, em especial, os de natureza biográfica. Por exemplo, a proposta de etapas do desenvolvimento de carreira de Huberman (1989b) está sustentada numa revisão de estudos onde predominou esse cariz metodológico; no estudo do desenvolvimento de carreira dos professores do primeiro ciclo do ensino básico de Gonçalves (2000) foram utilizadas entrevistas não directivas e de natureza biográfica.

Este facto suscitou a nossa curiosidade no sentido de procurarmos perceber se se cruzam e de que maneira o fazem variáveis de natureza psicológica como os interesses, os traços de personalidade, etc. no desenvolvimento profissional do professor, tanto mais que “...não é possível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (Nóvoa, 2000b, p. 9).

3.2. Os interesses vocacionais e a vocação para a profissão

O conceito de interesse, apesar de não poder ser restrito ao campo das opções profissionais, ganha um sentido especial no comportamento vocacional, já que é neste âmbito que se salienta a importância do papel dos interesses nas decisões de carreira.

A avaliação dos interesses tem exercido um domínio relevante na actuação da Psicologia Vocacional (Savickas e Spokane, 1999) pois, apesar dos conhecimentos científicos mais recentes sobre o desenvolvimento de carreira salientarem a necessidade de utilização de uma concepção de espectro lato, onde se cruzem as variáveis pessoais e as variáveis contextuais, continuam a sustentar que os interesses representam na escola, no exercício profissional, nas actividades lúdicas, etc., a expressão da personalidade (Holland, 1997).

3.2.1. Os conceitos de vocação e de interesse

Ao longo da história, o conceito de vocação tem sofrido importantes alterações de significado. O termo *vocação*, substantivo feminino, tem a sua origem no latim *vocatióne* que significa “acto de chamar” (Machado, 2003, p. 404). Em sentido mais restrito, a vocação, está frequentemente associada a algo sobrenatural, o designado chamamento especial de Deus ao sacerdócio ou à vida consagrada nas diversas modalidades da prática dos conselhos evangélicos oficialmente aprovados pela Igreja (Barbosa, 1996). Ideia que subsiste desde a idade média quando estava conotado exclusivamente com a espiritualidade, com o sagrado, o religioso, ou mesmo, o transcendente. No século XIX, passa a associar-se, também, a vocação à dimensão intelectual e cultural, com especial relevo para a dimensão artística (escrita, música, pintura), mas continua associada a actividades tidas como gozando de um estatuto especial (Schlanger, 1997). Já o Dicionário da Língua Portuguesa define este conceito

como “inclinação e predisposição para certo género de vida, profissão, estudo ou arte; tendência; talento; jeito; queda” (2006, p. 1743), enquanto outras definições destacam o seu papel na realização: “é a tendência natural ou inclinação espontânea para determinada ocupação, profissão ou estado. Da sua correcta detecção e concretização depende a realização pessoal sem traumas nem frustrações” (Oliveira & Carvalho, 1983, p. 821).

Ao nível da ciência psicológica, vocação é entendida como uma dimensão psicológica do ser humano que indica o modo como cada indivíduo expressa atracção por uma actividade, uma profissão, uma carreira, ou mesmo, um determinado estilo de vida. Esta disposição advém de factores pessoais como as aptidões, os interesses, os valores, os traços de personalidade e de factores contextuais, em particular, da família e da escola. Este termo ganhou importância na ciência psicológica quando, em 1909, Parsons considerou ser preferível escolher uma vocação que apenas caçar um emprego (Herr, Cramer, & Niles, 2004). Nos manuais de Psicologia Vocacional, *occupation / vocation* é definida como “...work activity found in numerous and varied settings” (Seligman, 1994, p. 26) e nesse sentido Super apresenta a seguinte definição: “A vocation can now be precisely defined as an occupation to which a person has a commitment; it is distinguished from occupation by the psychological meaning it has to the individual rather than its economic to society” (1983, p. 7).

Outros autores salientam o desafio que está subjacente ao conceito de vocação enquanto ideia de que cada pessoa deve fazer o que deseja e, na essência, obter felicidade: “One of the challenges is highlighted by the message that we can «be or do whatever we desire,” which is pervasive in Western society and can become particularly poignant for the intellectually talented, as they attempt to journey toward finding success and satisfaction in work and life” (Achter & Lubinski, 2005, p. 600).

O interesse pelo conhecimento do significado de expressões “*eu gosto de...*” ou “*eu quero ser...*”, isto é, o desejo que uma pessoa manifesta por vir a exercer uma determinada profissão ou fazer uma certa carreira, tem sido de tal maneira relevante que diferentes modos e formas de estudo têm sido aplicados, em particular, umas vezes medido através dos interesses, outras pelas aspirações profissionais (Rojewski, 2005). A atracção pelas aspirações profissionais por parte dos investigadores resulta, sem qualquer dúvida, da familiaridade e da facilidade de acesso, assim como da lógica simples e intuitiva que oferece, ou seja, o modo mais fácil para descobrir o interesse vocacional ou metas de uma pessoa é perguntar-lhe (Rojewski, 2005).

Apesar da aparente simplicidade do conceito e da relação que existe entre aspirações profissionais e interesses, por vezes até utilizados em alternativa um do outro, a autora clarifica os dois conceitos afirmando: “...occupational aspirations are an individual’s *expressed career-related goals or choices*. (...) Aspirations represent individual goals given ideal conditions, while interest reflect an individual’s emotional disposition toward particular career option” (Rojewski, 2005, p. 132), pelo que as aspirações são vistas como objectivos de carreira desejados, definidas as circunstâncias ideais, e reflectem o grau de atracção ou de preferência para com uma ocupação particular.

Os *interesses vocacionais* são uma das variáveis incluídas na maioria dos modelos de desenvolvimento de carreira e a sua avaliação assume um lugar central nas suas diversas vertentes: teoria, investigação e prática, constituindo o cerne da teoria de Holland e estando presente nas principais teorias que abordam a escolha vocacional, o ajustamento pessoa-ambiente e o desenvolvimento de carreira. A avaliação dos interesses constitui um ingrediente fundamental na intervenção revelando-se, de facto, o constructo mais frequentemente avaliado na orientação vocacional e no aconselhamento

de carreira (Hansen, 2005; Leitão & Miguel, 2004; Prince & Heiser, 2000; Rivas, 1995; Savickas, 1999; Teixeira, 2004; Vrignaud & Bernaud, 2005).

Interesses é um termo muito difundido e com conotações difusas mas a “apropriação” do termo por parte da ciência psicológica conferiu-lhe um sentido específico mas não uma única definição. Em 1943, Strong afirmava que “...interests refer to “what man [sic] wants to do, his drives, aspirations, daydreams, ambitions, his pleasures and satisfactions” (Strong, 1943, p. 4)” (Spokane & Decker, 1999, p. 212) e na última década assistimos à associação dos interesses na corrente das teorias da motivação e do comportamento (Spokane & Decker, 1999).

Dupont e colaboradores (1979; citados por Leitão e Miguel, 2004) afirmavam que os interesses correspondem a tendências relativamente estáveis cujo desenvolvimento parece estar associado à imagem do Eu; orientados para diferentes domínios de actividades e experiências vividas num determinado meio cultural, e condicionadas pelos papéis sexuais. Para Savickas, o desenvolvimento teórico que se sucedeu ao longo dos anos não trouxe uma melhor distinção do constructo interesse de outros de constructos motivacionais, pelo que, “[i]nterest denotes a complex, adaptive effort to use one’s environment to satisfy needs and fulfill values” (1999, p. 50). Neste sentido, o autor afirma que como estado psicológico o interesse pode ser descrito como uma posição individual em relação a um estímulo específico; como traço, a disposição para com um grupo homogéneo de estímulos. Leitão e Miguel traduzem a diferenciação de Savickas (1999) como “...o *estado de estar interessado* – posição do sujeito relativamente a um único interesse específico – o *interesse como traço de personalidade* – tendência disposicional de resposta consistente, persistente e estável que aumenta a prontidão para prestar atenção e agir relativamente a um grupo específico e homogéneo de estímulos ambientais” (2004, p. 182).

Embora a definição de Savickas (1999) assuma o constructo *interesse* como resultando de um processamento cognitivo gerador de emoções que constituem os determinantes accionais das interacções sujeito-ambiente, não esclarece acerca dos determinantes cognitivos e emocionais que estão na origem dos interesses (Leitão e Miguel, 2004, p. 183).

Tendo por enquadramento conceptual a teoria relacional de Nuttin, Abreu ao definir *interesses* como “...actividades, objectos, ou acontecimentos que revestem um *valor instrumental* relativamente à concretização de uma necessidade; enquanto *meios* para a obtenção de um objectivo valioso, requerido ou indispensável, a sua capacidade de mobilização advém do dinamismo do motivo subjacente” (1986, p. 225), procura ir para além da compreensão da génese dos interesses, visando esclarecer o modo como se estruturam e se desenvolvem, pelo que radica a força motivacional do interesse em motivos básicos e não no interesse enquanto tal, uma vez que aquilo que é inato é a direcção preferencial ou orientação selectiva do organismo para o contacto, relação ou troca com determinadas categorias de objectos ou de situações” (1986, p. 225).

Na revisão ao significado do constructo, Hansen (2005) verificou que desde cedo, na história da avaliação dos interesses, as definições propostas pelos investigadores incorporam geralmente dois aspectos, as *componentes* e as *determinantes* de interesse. Em relação às componentes dos interesses, são frequentemente identificados três componentes principais: a personalidade, a motivação e o auto-conceito. Os dois determinantes de interesses mais amplamente referidos são a criação (*nurture*), que enfatiza o papel da socialização e da aprendizagem e das numerosas influências ambientais e psicológicas que hipoteticamente possam moldar os interesses e a natureza que enfatiza a dimensão genética e hereditária dos interesses.

Apesar do esforço dos teóricos por definirem interesses, o constructo tornou-se, muitas vezes, sinónimo dos resultados dos inventários de perfis de interesses. Por outras palavras, "...interests frequently are regarded simply as "what the test measures". Within the context of interest assessment, then, interests can be defined as a preference for activities expressed as likes or dislikes (e.g., "I like golf" or "I dislike selling things"). Depending on the measure, the activities rated may include school subjects, occupational titles, and other career-relevant stimuli" (Hansen, 2005, p. 281).

Tradicionalmente, as definições de interesses no desenvolvimento de carreira têm mantido o foco na identificação e classificação da natureza das preferencias que os indivíduos têm por determinado campo de actividades ou tarefas (e.g., Holland, 1997). "This parsimonious definition is consistent with the reliance upon psychometric appraisal as the primary means of defining and exploring interest patterns" (Blustein & Flum, 1999, p. 348).

Uma usual formulação desta definição é a distinção entre interesses expressos e interesses inventariados, em que os interesses expressos podem ser conhecidos através da simples pergunta directa ao indivíduo para que identifique que actividades prefere, enquanto que os *interesses inventariados* resultam da informação obtida por escalas ou testes psicométricos (Spokane, 1994).

Em contraste com a perspectiva descritiva e a taxonomia dos interesses que vigoram no seio da avaliação vocacional e nos modelos de ajustamento pessoa-ambiente (Holland, 1994; Spokane, 1994), Blustein e Flum (1999) utilizam as ideias de Savickas (1995), citado pelos próprios, que descreve os interesses como o meio pelo qual os indivíduos atribuem significado aos seus papéis sociais, focam a atenção na forma como os interesses estão conceptualmente relacionados com o comportamento exploratório e

motivado, isto é, “...examining *how* interests function within the broad array of human experiences. (p. 349).

A revisão da literatura sobre o significado psicológico e função dos interesses em áreas como a educação e a motivação efectuada por Blustein e Flum (1999) revela com alguma consistência, segundo os próprios, que os interesses são tidos como um aspecto fundamental da experiência afectiva na promoção de interacções significantes do indivíduo com o ambiente, bem como da considerável influência que exercem no sistema de valores e do auto-conceito, revelando-se, deste modo, uma componente central do mundo psicológico interno do indivíduo, uma vez que afectam os valores e identidade da pessoa.

Na análise da relação recursiva dos interesses do indivíduo e seus comportamentos de exploração, Blustein e Flum (1999) adoptam o pensamento de Deci (1992) que considera os interesses como parte do sistema que gera comportamento intrinsecamente motivado, levando o sujeito a interagir nas actividades ao longo da sua vida. Isto é, Deci integra a sua concepção de interesses no plano mais abrangente da sua teoria da motivação humana da distinção entre motivação intrínseca e extrínseca¹⁵. “For Deci, interests represent a core component of one’s affective system connecting individual experience with activities and objects within one’s social and environmental context” (Blustein & Flum, 1999, p. 349), estabelecendo uma associação entre os interesses e outras conceptualizações mais gerais como exploração, curiosidade e motivação.

Deste modo, Blustein e Flum (1999) adoptam a perspectiva de que os *interesses* tendem a ter um papel no comportamento intrinsecamente motivado, enquanto que o

¹⁵ A teoria da motivação intrínseca de Deci (Deci & Ryan, 1991) estabelece que a motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa e a motivação extrínseca é estimulada por um incentivo externo associado ao resultado da tarefa.

comportamento extrinsecamente motivado tende a estar associado com actividades que são consideradas *importantes* ao invés de intrinsecamente interessantes.

No entender de Blustein e Flum (1999), a perspectiva da auto-determinação complementa o postulado preconizado pelas teorias do desenvolvimento de carreira, como Holland (1997) e Super, Savickas e Super (1996), segundo o qual os indivíduos procuram expressar a sua criatividade e o que lhes é significado no mundo de trabalho. Deste modo, consideram que o sistema motivacional está no centro da relação entre interesses e exploração.

Apesar da centralidade do constructo, o papel atribuído aos interesses nas teorias de desenvolvimento vocacional e de carreira é variável de teoria para teoria.

Na teoria desenvolvimentista de Super (1985) posteriormente ampliada por Savickas (2005) com a designação de teoria de construção da carreira, Savickas reconhece a tipologia de Holland como uma definição operacional da personalidade vocacional que incorpora aptidões, necessidades, valores e interesses, reconhecendo que a avaliação da personalidade vocacional, incluindo os interesses, pode ser útil no aconselhamento de carreira.

Conforme vimos anteriormente (cf. Capítulo 2), o quadro conceptual da teoria sócio-cognitiva de carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2002) procura explicar e compreender três segmentos do comportamento de carreira relacionados entre si: a formação dos interesses; a selecção das opções de escolhas académicas e de carreira; e a performance e persistência nos objectivos educacionais e profissionais. As expectativas dos resultados e as crenças de auto-eficácia contribuem, em conjunto, para predizer um primeiro esboço dos interesses a partir dos quais o sujeito define os seus objectivos (intenções, planos, aspirações para tomar um determinado curso na carreira) e inicia as

ações pessoais (*personal agency*) para os concretizar e o desempenho alcançado vai conduzir, por retroação, ao desenvolvimento da sua auto-eficácia e da expectativas dos resultados. Se, em consequência da avaliação, o indivíduo se vê como competente, é provável que o “[i]nterest in an activity is likely to blossom and endure” (Lent, 2005, p. 106). Assim, os interesses são definidos como atracção ou rejeição por actividades relacionadas com as escolhas educacionais e profissionais.

Deste modo, a teoria salienta, ainda, o impacto que factores externos (e.g., família, escola, grupo de pares) têm no desenvolvimento dos interesses, uma vez que os interesses são determinados ao mesmo tempo pelas crenças de auto-eficácia e pelas expectativas de resultados do sujeito quanto ao resultado da sua acção, colocando um maior ênfase na modelação dos interesses que a teoria da construção de carreira.

A teoria do ajustamento ao trabalho de Dawis e Lofquist (Dawis, 2005) focaliza o modo através do qual as aptidões e os valores da pessoa correspondem às exigências do ambiente e no ajustamento como reforço preditivo dos resultados do trabalho. Embora os postulados da teoria TWA não especificuem o papel dos interesses no ajustamento ao trabalho, os autores reconhecem que o conhecimento dos interesses vocacionais também pode ter um papel preditivo na satisfação, no desempenho e na duração do emprego (*tenure*).

De entre todas as teorias a de Holland (1997) é a que se focaliza de forma mais explícita nos interesses, ao definir que os interesses vocacionais são, em parte, expressão da personalidade e podem ser resumidos em seis tipos RIASEC (cf. Capítulo 2). Para além da noção de que interesse e personalidade apresentam uma variância comum, isto é, estão correlacionados, esta teoria apresenta o modelo explicativo mais amplo, explícito e compreensivo da relação dos interesses com a tomada de decisão de carreira, a satisfação e o desempenho.

Segundo Hansen (2005), a maioria das teorias de carreira centra-se no processo de criação e desenvolvimento dos interesses e, apesar de nenhuma delas negar explicitamente o papel da natureza na origem e determinação dos interesses de um indivíduo, também não definem com clareza o grau em que os interesses são determinados pela hereditariedade. Para Holland (1997) o desenvolvimento dos interesses decorre do desenvolvimento dos tipos de personalidade (cf. Capítulo 2). A revisão de estudos de Hansen (2005) sobre a genética dos comportamentos revela que a maioria dos resultados apontam para uma influência dos efeitos genéticos na ordem dos 35% enquanto que os efeitos ambientais explicam o restante (10% para o efeito de ambientes partilhados como seja o viver na mesma casa e 55% para os efeitos de ambientes não partilhados como seja o ter diferentes relações de amizade).

A maioria das pesquisas sobre a compreensão das relações entre interesses e personalidade colocam o enfoque no cruzamento entre o modelo RIASEC e o modelo dos cinco grandes factores de personalidade (Big Five; Costa & McCrae, 1992). A generalidade das investigações que cruzam os interesses com traços de personalidade e recentes meta-análises (Barrick, Mount, & Gupta, 2003; Larson, Rottinghaus, & Borgen, 2002) onde se examinaram as relações entre os traços de personalidade e os tipos de personalidade revelam que a abertura à experiência (*openness*) estava relacionada com os interesses investigadores e artísticos; a extroversão (*extraversion*) com os interesses empreendedores e sociais; a amabilidade (*agreeableness*) com os interesses sociais; e o neuroticismo (*neuroticism*) não estava associada a qualquer interesse profissional. Barrick e colaboradores (2003) verificaram, ainda, que a conscienciosidade (*conscientiousness*) estava relacionada com os interesses convencionais. Todavia, segundo Hansen, apesar das relações existentes entre interesses e personalidade, "...the vast majority of the relations between interests and personality

that been examined, (...) are relatively weak, and the evidence leads to the conclusion that, for prediction and career counseling purposes, interests and personality should not be treated as interchangeable constructs” (2005, p. 284).

Investigações realizadas nos últimos quinze anos com o modelo de Holland nos EUA com diferentes grupos étnico-raciais (hispano-latinos, afro-americanos, asio-americanos, índio-americanos e multirraciais) revelam, nalguns casos, algumas diferenças nos interesses entre grupos, enquanto que noutros as diferenças são relativamente pequenas e menos salientes. Todavia, estas diferenças ou particularidades na avaliação não são exclusivas dos interesses sendo observadas em outras variáveis importantes no desenvolvimento de carreira (Worthington, Flores, & Navarro, 2005), o que comprova a validade do modelo RIASEC para diferentes populações. Outras investigações mencionadas por Gore e Hitch (2005) revelaram que a estrutura dos interesses, segundo o modelo de Holland, é notavelmente invariável entre género e grupos étnico-raciais. Por exemplo, Spokane e Cruza-Guet (2005) afirmam mesmo que a validade e utilidade do modelo é muito encorajadora, especialmente em populações asiáticas.

Em suma, a literatura evidencia a multiculturalidade do modelo RIASEC e os inventários de interesses nele baseados revelam uma elevada validade para diversas culturas. No entanto, Hansen (2005) entende que o seu uso em clientes de raças, etnias e culturas diversas pode vir a ser aumentado se os conselheiros / psicólogos se esforçarem por entender os valores e atitudes de outras culturas e estiverem atentos aos seus próprios valores, preconceitos e estereótipos.

Se a maioria dos estudos confirma a estrutura do modelo RIASEC, outros há que não verificaram uma distribuição perfeita do modelo hexagonal para todas as populações, como é o caso de Rounds e Day (1999), que encontraram uma ordenação

circular dos tipos RIASEC para homens e mulheres e para a maioria dos grupos étnicos estudados, pelo que a estrutura não é idêntica em todos os grupos culturais.

A leitura de resultados brutos de diferentes medidas de interesses revela uma tendência para as mulheres registarem baixos escores nos interesses *Realistas* e mais altos nos *Sociais*. Holland (1997) verificou que homens e mulheres revelam níveis diferenciais de interesses em algumas áreas. As mais evidentes são: as mulheres expressam mais interesses *Artísticos* e *Sociais* e os homens mais interesses *Realistas* e *Investigadores*. Se parece que estas diferenças têm tendência a desaparecer com o quebrar de barreiras profissionais através da entrada em especial de mulheres em profissões não tradicionais, a análise das diferenças nos interesses em função do sexo num período de 50 anos sugere que estas diferenças de género nos interesses vocacionais são muito estáveis e robustas (Hansen, 2005).

Para Betz (2005) este é um aspecto que o modelo do emparelhamento (*matching model*) – designação que utiliza para descrever o ajustamento entre a pessoa e o ambiente preconizado pelas teoria do ajustamento ao trabalho e teoria de Holland – não explica, porque simplifica de forma exagerada o processo de escolha vocacional para alguns grupos, nomeadamente para as mulheres, uma vez que a opção por profissões tradicionalmente tidas como femininas e a baixa escolha de profissões dominadas pelos homens pode ser, em parte, devido a restrições na forma como desenvolveram os seus interesses vocacionais. Por exemplo, é frequente considerar-se importante o ensino de competências interpessoais e sociais nas raparigas mas negligenciável no ensino dos rapazes, pelo que para Betz há fortes evidências de que as diferenças de interesses são em parte devido aos processos de socialização estereotipados.

Estudos no domínio da motivação de Klein e Hodges (2001) sugerem que as diferenças de desempenho empático (uma competência fortemente conotada com a

dimensão social) resultam de diferenças motivacionais e não de simples diferenças de capacidades entre homens e mulheres.

3.2.2. A avaliação dos interesses: medida e utilização

Historicamente as primeiras escalas de interesses derivam de procedimento empírico e designam-se de escalas heterogéneas porque organizam os itens em categorias que diferenciam as profissões, com base na comparação entre grupos profissionais específicos e a população em geral. Posteriormente, numa tentativa de se encontrarem dimensões mais básicas dos interesses, verificou-se a construção de itens de interesses a partir de uma teoria que, por sua vez, são agrupados de acordo com conceitos predefinidos e com recurso à análise factorial em escalas homogéneas (Harmon, 1999; Leitão & Miguel, 2004).

Escalas de interesses empíricas são por exemplo o *Strong Vocational Interest Blank*; o *Strong Interest Inventory* (SII, Harmon, Hansen, Borgen, & Hammer, 1994); e o *Kuder Occupational Interest Scales* (KOIS; Kuder & Zytowski, 1991), apesar das duas últimas também utilizarem outro tipo de escalas.

O *Kuder Preference Inventory* é uma das escalas homogéneas, todavia, o exemplo mais paradigmático desta abordagem são as concepções de Holland e os instrumentos por si criados, tais como, *Vocational Preference Inventory* e o *Self-direct Search*

Na análise a diversas facetas da validade dos inventários de interesses, Found (1999) conclui, por exemplo, que, ao nível do conteúdo, a maioria das versões actuais dos instrumentos utiliza uma descrição representativa dos interesses de acordo com os tipos de Holland e que revelam uma adequada validade concorrente e preditiva, possibilitando uma adequada diferenciação das vontades profissões a partir dos

interesses e que 50% a 70% dos sujeitos ocupam profissões correspondes aos resultados passados vários anos.

Na verdade, um dos aspectos essenciais para a vertente prática da avaliação dos interesses tem a ver com a estabilidade dos mesmos ao longo do ciclo de vida da pessoa, caso contrário a sua utilização sairia fragilizada, isto é, a hipótese de ter um valor preditivo sobre as escolhas educacionais ou profissionais, mesmo que para curtos períodos da vida do indivíduo, seria fraca. Hoje sabemos que os interesses vocacionais são muito estáveis ao longo do tempo, revelando-se cada vez mais estáveis à medida que o sujeito cresce e muito estáveis a partir da cristalização conforme definido por Super (1985). “In fact, interests may be the most stable of all psychological constructs” (Hansen, 2005, p.284).

No seio das preocupações com a validade das medidas de avaliação de interesses, um dos aspectos questionados está associado a mudanças culturais e sociais, ou mesmo tecnológicas, havendo quem afirme que as escalas construídas no passado não respondem às características actuais (são inválidas) e quem não esteja seguro disso, uma vez que “[t]he way items cluster on homogeneous scales constant over time as well” (Harmon, 1999, p. 181). A revisão do estudo de Hansen (2005) responde de certa maneira a esta preocupação. Segundo a autora, nas pesquisas sobre a estabilidade dos interesses utiliza-se, habitualmente, a aplicação do teste-reteste em intervalos de 3/4, 12 ou 22 anos. Os resultados apontam para coeficientes de estabilidade a oscilarem entre os .70 e .80, verificando-se inclusive que, apesar das vertiginosas mudanças na sociedade e da evolução tecnológica, os resultados de estudos com pessoas de uma profissão específica revelam que os interesses são virtualmente idênticos durante 40 ou 50 anos.

Com base na revisão de 30 estudos que focam a estabilidade dos interesses vocacionais, Swanson (1999; citado por Zunker, 2006) formulou algumas conclusões

gerais das quais destacamos três: (1) que os interesses são inacreditavelmente estáveis por longos períodos de tempo; (2) que alguns sujeitos mudam drasticamente de interesses com o passar do tempo, pelo que este facto necessita de investigação adicional para que se possa determinar as causas; e (3) que a estabilidade aumenta com a idade e que a diferenciação e consistência são mais altas como definido por Holland, enquanto que a instabilidade parece estar relacionada com dificuldades na tomada de decisão.

Deste modo, a medida dos interesses vocacionais faz parte dos mais diversos modelos de intervenção revelado-se útil, quer ao nível da orientação vocacional (*guidance*), quer no aconselhamento de carreira (*counseling*). No primeiro caso, a avaliação dos interesses pode ser útil como guia de hipóteses com vista à exploração de carreira, fornecendo ao sujeito novas perspectivas e informações, para além de favorecer o auto-conhecimento da própria pessoa, podendo mesmo constituir um estímulo para o indivíduo encetar comportamentos exploratórios e perspectivar possibilidades de desenvolvimento de carreira. No segundo caso, para além de poder contribuir com valências já descritas para a orientação, pode ser útil em situações de insatisfação profissional, de mudança de emprego, em processos de ajustamento ou redefinição de funções dentro de uma organização.

Numa análise ao significado, medida e prática da avaliação dos interesses vocacionais, Walsh (1999) considera ser possível afirmar que sabemos que: (1) a informação sobre os interesses, gostos ou preferências sobre diferentes tipos de actividades, acontecimentos ou pessoas pode ser obtido de diferentes formas; (2) apesar de surpreendente, a literatura e os estudos demonstram que interesses e aptidões não

estão altamente correlacionados; (3) os padrões de interesses parecem ser bastante estáveis¹⁶ nos jovens adultos e ao longo da vida para muitas pessoas, mas certamente existem exceções; (4) os inventários de interesses fornecem informação viável sobre o que as pessoas desejam, tanto mais que tendem a procurar actividades preditas pelos resultados dos instrumentos, bem como a trabalhar em ambientes congruentes com os seus interesses; (5) as pessoas em ambientes profissionais onde os indivíduos tenham gostos e “aversões” semelhantes tendem a ser mais satisfeitas; (6) a tendência de expansão dos níveis profissionais abrangidos nos instrumentos traduzem um melhor conhecimento dos requisitos educacionais/formação, isto é, “...tend to reflect, a least in part, a growing recognition of the importance of effective career choices at all occupational levels as well as the crucial role of interests in successful and personality satisfying work experience in all types of jobs” (Walsh, 1999, p. 376).

Apesar de tudo, Walsh (1999) chama a atenção para a necessidade de conhecermos mais e melhor a outra face das consequências do ajustamento pessoa – ambiente, isto é, se a congruência não poderá resultar em: incapacidade para se adaptar às mudanças; falta de motivação; reduzida iniciativa para tomada de opções de risco; previsibilidade estratégica e competitiva; incapacidade de integrar diferentes pessoas e utilizar diferentes processos.

Existem diferentes classificações para as diferentes formas de avaliar os interesses. Por exemplo, Super sistematizou esta diversidade de métodos e estratégias de avaliação dos interesses em quatro tipos que correspondem, igualmente, a quatro definições distintas de interesses (Leitão & Miguel, 2001, 2004; Walsh, 1999). Os designados *interesses expressos* podem ser conhecidos através do simples

¹⁶ Por exemplo, com índices de correlação do valor de .81, .83 e .72 para intervalos de 4, 8 e 12 anos, respectivamente (Swanson & Hasen, 1988 citado por Walsh, 1999).

questionamento do indivíduo sobre aquilo de que gosta ou não gosta em termos de actividades, tarefas ou profissões. Um outro método consiste na observação do comportamento pessoal em diferentes situações, o que permite avaliar os *interesses manifestos* ou evidenciados e envolve a participação numa actividade, situação ou ocupação. Este método está sustentado na ideia de que o indivíduo procura participar nas actividades de que gosta e que lhe proporcionam satisfação, como sejam as actividades de tempos livres. Um terceiro método de avaliação, *interesses testados*, deduz os interesses a partir do conhecimento que o indivíduo revela sobre um determinado tópico, através de testes de atenção e memória, uma vez que é assumido que o interesse por uma profissão deve resultar numa acumulação de informação pertinente sobre a mesma. O quarto método, relativo aos *interesses inventariados*, consiste na utilização de inventários de interesses, no qual se pede ao sujeito que informe sobre o que gosta, não gosta e quais as suas preferências de uma lista de actividades, profissões ou tarefas. Este método é o método mais popular e permite um uso extensivo a um largo espectro de comportamentos, gostos e preferências (Walsh, 1999).

Por outro lado, Spokane e Decker (1999) distinguem entre interesses medidos (*measured interests*) e interesses expressos (*expressed interests*). O termo *interesses medidos* é usado para descrever a avaliação que recorre a medidas testadas e psicometricamente validadas, por exemplo inventários, distinguindo-os dos *interesses expressos* baseados em questões directas que resultam em auto-relatos do sujeito sobre a profissão actual ou desejada. Os autores consideram ainda que os inventários homogéneos ou de base teórica como os de Holland também medem interesses expressos. Leitão e Miguel (2001, 2004) consideram que faz mais sentido considerar as

estratégias de avaliação dos interesses em função do tipo de abordagem utilizada, quantitativas *versus* qualitativas.

Em resumo, o modelo RIASEC teve e continua a suscitar uma grande influência na comunidade científica verificando-se, por exemplo, que o uso das dimensões teóricas de Holland no estudo da estrutura dos interesses tem sido vista como uma tentativa para melhor entendermos a natureza dos interesses (Harmon, 1999).

3.2.3. O perfil de interesses do professor segundo o modelo RIASEC de Holland

A par da investigação ao longo dos anos ter vindo a comprovar a validade do modelo RIASEC, a simplicidade que o caracteriza facilitou a sua adopção nas mais diversas práticas de intervenção. Um dos domínios em que a sua aplicação é bem evidente é no da informação de carreira, estando presente nos mais variados sistemas de informação / classificação das profissões, com especial destaque para os meios criados e disponibilizados na sociedade norte-americana.

A análise de perfis de interesses segundo o modelo RIASEC permitiu a classificação das profissões com base no código de três letras que é utilizada em diferentes meios e suportes de que daremos alguns exemplos.

O *Standard Occupational Classification System* (SOC) é um sistema de classificação de profissões baseado na natureza do trabalho e nos requisitos em termos de competências profissionais, educação e formação e foi desenvolvido para uniformizar a linguagem usada na comunicação entre agências de emprego (Gore & Hitch, 2005). Segundo esta classificação o código associado a actividades profissionais de educação é o 25-0000 (education, training, and library occupations).

O *Dictionary of Holland Occupational Codes* (DHOC; Gottfredson & Holland, 1996) apresenta uma abrangente lista de 12.000 profissões organizadas pelos tipos RIASEC. Segundo as definições para cada um dos tipos de personalidade e ambiente, a profissão de professor e o ambiente escola são descritos como correspondentes aos interesses *Sociais*. Todavia, Holland (1997) define que os perfis são identificados pelo código composto por três letras (cf. Capítulo 2). Os códigos para a profissão de professor são os seguintes:

- Teacher, Elementary School – SAE;
- Teacher, Secondary School, Subject Not Specific – SAE;
- Teacher, Vocational Training – SEC.

Outro dos recursos utilizados por profissionais da orientação é o *World-of-Work Map* (WWM). Este mapa é o resultado de pesquisas que sugerem duas dimensões bipolares e bifurcadas das tarefas de trabalho (*Data/Ideas* e *Things/People*) sobpostas ao modelo hexagonal de Holland (Gore & Hitch, 2005), verificando-se que a dimensão dados / ideias bifurca nos vectores empreendedor / convencional e artístico / investigador enquanto que a dimensão coisas/pessoas é equivalente aos realista e social, respectivamente. O WWM organiza 26 áreas de carreira (grupos profissionais homogêneos no que respeita às tarefas de trabalho que são solicitadas) em 12 regiões, permitindo localizar a posição da pessoa a partir do grau de interesse que expressa por exercer determinada actividade profissional. A localização das áreas de carreira é estabelecida com base nas tarefas profissionais primárias que uma pessoa pode executar, que no caso da educação se situa na região 12 – área X (Cf. Anexo 1). Professor é um exemplo de uma profissão intensamente virada para as pessoas, à semelhança das associadas aos cuidados médicos ou aos serviços comunitários, ao

contrário das profissões como operário fabril, mecânico ou electricista que estão orientados para as coisas.

Embora exista uma grande quantidade de estudos sobre a vocação do professor, não conhecemos nenhum que enquadre a vocação numa perspectiva das teorias de desenvolvimento de carreira, em especial, da avaliação de interesses vocacionais. A análise global que efectuámos revela uma maior incidência destes na avaliação da satisfação (e.g., Alves, 1997; Seco, 2000) ou na motivação do professor (Jesus, 1996); nas razões evocadas para a escolha de uma profissão (e.g., Huberman, 1989a); a carreira dos professores e a vida profissional dos professores (e.g., Fontoura, 2000; Fragateiro, 1997; Goodson, 1997, 2000; Gonçalves, 2000; Holly, 2000; Huberman, Thompson, & Weiland, 1997; Loureiro, 1997; Mok, 2002; Ramos, 1996). A opção metodológica destes estudos, em particular os dedicados à vocação e desenvolvimento profissional, têm revestido a forma de narrativas históricas de natureza (auto)biográfica.

A actividade docente incorpora uma característica pouco comum, ou mesmo ímpar, no universo das profissões, uma vez que integra na e para a mesma actividade, profissionais de domínios científicos, habilitações e práticas bastante distintas e, algumas vezes até, envolve na mesma disciplina ou grupo disciplinar – agora designados por Grupos de Recrutamento de Docentes – indivíduos cujos interesses são tão variados, que a correspondente área do conhecimento que caracteriza o domínio científico de um certo professor poderá situar-se em lugar distante, ou mesmo oposto, no universo das ciências, ao de outro professor que lecciona a mesma disciplina. A comprová-lo está a multiplicidade de habilitações, de áreas científicas e de percursos formativos que fornecem os requisitos que permitem o acesso à profissão docente.

Este facto confere substância à multi-disciplinaridade que é própria do conhecimento e é o garante da satisfação das necessidades de um sistema educativo que

se deseja o mais abrangente possível, que favoreça o desenvolvimento integral das capacidades de quem aprende e lhe proporcione diversas formas e conteúdos de e para conhecer e aprender ciência. Todavia é também esta diversidade que, por vezes, ocasiona diferentes maneiras de ver e de sentir a escola e o processo educativo. Residirá, muito provavelmente, nesta mesma heterogeneidade as distintas formas como cada professor constrói a sua identidade profissional ou, simplesmente, a maneira como cada um verbaliza a sua profissão: “Sou professor!” ou “Sou ...(economista, biólogo, engenheiro, etc.) mas estou no ensino.”, isto é, no seu contacto social identifica-se com base na actividade que exerce ou faz associar, previamente, à sua função profissional a classe científica ou técnica de pertença.

Parte II – Investigação empírica

Capítulo 4

Síntese conceptual e metodologia

Capítulo 5

Apresentação e discussão dos resultados

Capítulo 4

Síntese conceptual e metodologia

4.1. Síntese conceptual

4.2. Objectivos e hipóteses de investigação

4.3. Amostra

4.4. Instrumentos

4.5. Procedimento

4.1. Síntese conceptual

4.2. Objectivos e hipóteses de investigação

4.3. Amostra

4.4. Instrumentos

4.4.1. *Questionário de Dados Biográficos*

4.4.2. *Inventário de Interesses Vocacionais*

4.4.3. *Questionário para Avaliação da Motivação do Professor*

4.4.4. Escalas de Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância do *Inventário de Personalidade de Jackson*

4.4.5. Escalas de Apoio do Professor, Orientação para as Tarefas e Controlo do Professor da *Escala de Clima Social na Escola*

4.4.6. Escala da Atitude Afectiva da *Time Attitude Scale*

4.4.7. *Escala de Afectividade Positiva e Afectividade Negativa*

4.4.8. *Escala de Satisfação com a Vida*

4.5. Procedimento

Capítulo 4

Síntese conceptual e metodologia

4.1. Síntese conceptual

Apresentados os fundamentos teóricos e seus subjacentes estudos ao longo da primeira parte deste trabalho, colocou-se-nos o desafio de tomarmos uma posição mais ou menos restrita sobre as concepções a adoptar no modelo a investigar.

Spokane (1990) sugere que a maior parte das investigações na Psicologia Vocacional pode ser descrita por referência a dois pontos de vista metodológicos fundamentais: a psicologia vocacional diferencial (*differential vocational psychology*) e a psicologia vocacional desenvolvimentista (*developmental vocational psychology*), sendo necessária uma terceira classe metodológica que una e congregue as tradições, diferencial e desenvolvimentista, da investigação sobre o comportamento vocacional. Nos estudos de natureza diferencial incluem-se aqueles sobre as escolhas e o ajustamento da pessoa ao trabalho, baseados na medida de interesses, aptidões, personalidade, etc., através de testes e inventários que procuram distinguir um grupo de outro, enquanto os de natureza desenvolvimentista incluem a avaliação do efeito da intervenção de carreira baseada em assunções desenvolvimentistas.

Além disso, quando se questiona o procedimento metodológico a adoptar nos estudos de desenvolvimento de carreira, importa que o desenho de pesquisa integre três componentes essenciais que interagem entre si: o desenvolvimental, o relacional e o contextual, conforme preconizado por Vondracek (1990).

Com base na análise teórica atrás explicitada e nas orientações metodológicas sugeridas para estudos da natureza do que nos propomos efectuar, parece-nos fundamentada a opção pela perspectiva pessoa-ambiente na interpretação do bem-estar

subjectivo como uma expressão de realização pessoal. Neste sentido adoptamos a definição teórica:

- de desenvolvimento de carreira conforme preconizada por Holland, com destaque para a sua definição de *interesses* e para o conceito de *congruência*;
- de bem-estar subjectivo enquanto reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida, integrando uma dimensão afectiva e outra cognitiva, como descrito por Diener.

O nosso particular interesse pela avaliação dos interesses vocacionais está sustentado na importância que é conferida a este conceito nos modelos pessoa – ambiente (e.g., Hogan & Roberts, 2000), em geral, e no modelo RIASEC, em particular, bem como nos modelos do bem-estar (e.g., Little, 2000), pelo potencial que estes revelam na predição da integração profissional.

Tomada uma atitude de opção teórica nuclear, assumimos ainda uma atitude de integração teórica para o estabelecimento de um modelo coerente de avaliação da realização pessoal dos professores, que englobe a inclusão de algumas variáveis preconizadas por outros modelos teóricos e com especial relevância em estudos com professores.

Neste sentido, revela-se-nos fundamental que nesta investigação se considerem os conceitos de motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985, 1991) e de empenhamento profissional (Jesus, 1996). Por outro lado, parece-nos pertinente que consideremos, ainda, factores de natureza caracterológica / socioprofissional, tais como a tipologia de escola (por exemplo, escola básica, escola secundária ou escola profissional); o tipo de ensino (público ou privado); o nível de ensino (2º e 3º ciclos do ensino básico ou ensino

secundário); o grupo de docência; bem como factores de natureza contextual relacionados com o clima escolar.

Considerando a sustentação apresentada, o nosso modelo (cf. Figura 4.1) está arquitectado em dois níveis de análise, um nível global que tem como objectivo avaliar o bem-estar subjectivo dos professores e um outro mais restrito que procura avaliar o contributo de factores pessoais e factores contextuais na relação pedagógica, ou seja, na actividade profissional do professor.

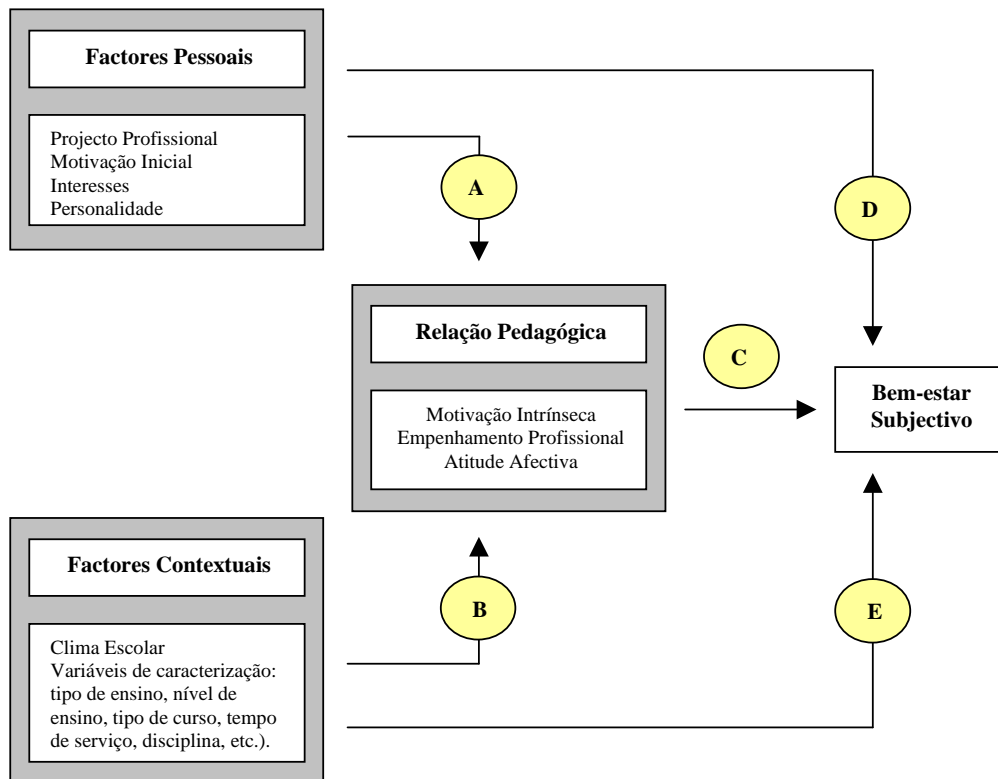


Figura 4.1 Esquema do modelo conceptual.

Em relação ao segundo nível importa, antes de mais, clarificar a nossa opção pela utilização da designação relação pedagógica para descrever o exercício profissional do professor, quando o termo *relação pedagógica* indica a existência de uma acção entre dois ou mais intervenientes, servindo para designar mais frequentemente a

interacção entre professor – aluno. Apesar do nosso estudo incidir apenas sobre uma das figuras desta relação, a nossa opção pela utilização desta expressão para designar a actividade profissional do professor está fundamentada na definição de relação pedagógica como “...prática directamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão” (Estrela, 2002, p. 35). Deste modo, a relação pedagógica caracteriza o acto por excelência da profissão professor. Para além disso, de acordo com a caracterização de relação pedagógica como território afecto-cognitivo-comportamental (cf. Capítulo 3) e os estudos de Jesus (1996) sobre a motivação do professor, consideramos necessária a inclusão de três medidas distintas e mais directamente conotadas com cada uma das dimensões da relação.

Assim sendo, no nível de análise mais restrito propomos avaliar a influência dos factores pessoais (eixo A) e dos factores contextuais (eixo B) na relação pedagógica, isto é, qual a influência de cada uma destas componentes na motivação intrínseca, no empenhamento profissional e na atitude afectiva na relação.

O nível mais amplo do nosso modelo parte de uma triangulação de três eixos que convergem para o mesmo ponto, o bem-estar subjectivo dos professores, permitindo avaliar a relação de cada um deles sobre o BES:

- um eixo (D) está associado à influência dos factores pessoais do professor e integra as variáveis projecto profissional, motivação inicial para a profissão, interesses e personalidade;
- outro eixo (E) estabelece a influência das variáveis contextuais socioprofissionais e do clima escolar;

- e um terceiro eixo (C) representa a influência dos factores da relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva na relação).

O nosso interesse por um modelo conceptual como o que acabamos de apresentar, onde se associam dimensões do desenvolvimento de carreira com o bem-estar subjectivo, para além de estar suportado nas considerações já mencionadas, beneficiou do entusiasmo que nos suscitou a taxonomia de diagnóstico de problemas de carreira no adulto de Campbell e Cellini (1981; citados por Herr & Cramer, 1996), organizada em quatro domínios: (1) na tomada de decisão de carreira; (2) na implementação dos planos de carreira (características pessoais e exteriores ao indivíduo); (3) de *performance* na organização (e.g. factores pessoais); (4) e de adaptação na organização (e.g., relações interpessoais).

4.2. Objectivos e hipóteses de investigação

Entendido que o bem-estar subjectivo (BES) é uma expressão da qualidade de vida e do bem-estar psicossocial do sujeito, este afigurasse-nos como uma medida de realização pessoal. Para além disso, o desenvolvimento de carreira do indivíduo é um domínio apontado como nuclear no BES. Assim, a pergunta que orientou a nossa pesquisa foi:

Como é que os factores pessoais, nomeadamente variáveis de natureza vocacional e de personalidade, os factores contextuais, quer em termos de clima escolar, quer de variáveis sociodemográficas e socioprofissionais, e os factores da relação pedagógica contribuem para o bem-estar subjectivo dos professores?

Obviamente que a abrangência desta pergunta torna-a divisível em outras de menor amplitude, nomeadamente tendo em consideração cada um dos grupos de variáveis.

Haverá uma relação entre o bem-estar subjectivo e a vocação para a profissão professor? Qual é o perfil de interesses do professor? Haverá diferenças de perfil vocacional entre professores de diferentes domínios científicos?

Haverá uma relação entre o clima escolar e as características da relação pedagógica, nomeadamente, quanto à motivação intrínseca, ao empenhamento profissional e à atitude afectiva?

Com base nos fundamentos teóricos que adoptámos e a partir da pergunta inicial, foi possível definir, com clareza, os subjacentes objectivos gerais do estudo, designadamente:

- 1. Determinar o valor preditivo de factores pessoais, factores contextuais e da relação pedagógica no bem-estar subjectivo dos professores;*
- 2. Descrever e caracterizar os professores portugueses dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário em função dos interesses vocacionais, de traços de personalidade e do projecto profissional, nomeadamente, traços e perfil dos interesses em professores de diferentes áreas científicas;*
- 3. Analisar as relações entre factores pessoais (projecto profissional, motivação inicial para a profissão, traços de personalidade e interesses), factores contextuais (clima escolar) e variáveis da relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva);*
- 4. Analisar as variáveis dependentes (projecto profissional, motivação inicial para a profissão, interesses, personalidade, clima escolar, motivação intrínseca, empenhamento profissional, atitude afectiva e bem-estar subjectivo) em função das variáveis independentes (sexo, tipo de ensino, nível de ensino, região do país, tipo de curso e área científica de docência);*
- 5. Contribuir para a compreensão do processo de realização pessoal do professor.*

Considerando que os dados sugerem que o ajustamento pessoa-ambiente, nomeadamente a congruência entre os tipos de personalidade e o ambiente profissional,

assume um papel crucial no bem-estar subjectivo, formulamos diversas hipóteses que tentaremos testar nesta investigação.

Ao nível geral, elaboramos três hipóteses de trabalho que podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

1. As características pessoais do professor, as características ambientais da escola e a forma como o professor promove a relação pedagógica professor-aluno fornecem elementos explicativos da realização pessoal do professor, nomeadamente, ao nível do bem-estar subjectivo.
2. Os factores pessoais (como o projecto profissional, a motivação inicial para a profissão, os interesses vocacionais e a personalidade), apresentam maior valor preditivo na motivação intrínseca, no empenhamento profissional e na atitude afectiva na relação pedagógica, do que as variáveis do clima escolar e sociodemográficas.
3. São os factores intrínsecos do ajustamento das metas pessoais à profissão (como o projecto profissional, a motivação inicial para a profissão, a congruência dos interesses vocacionais, a motivação intrínseca e o empenhamento profissional), comparados com os factores de clima escolar e sociodemográficos, que maior valor preditivo revelam sobre o bem-estar subjectivo.

Ao nível mais específico elaboramos as seguintes hipóteses de investigação:

H1 – os professores manifestam razoáveis níveis de bem-estar subjectivo;

- H2 – os professores apresentam diferenças significativas ao nível dos interesses vocacionais em função do género (H2.1), do domínio curricular de docência (H2.2) e da área científica de docência (H2.3);
- H3 – os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário apresentam diferenças significativas na satisfação com a vida em função do género;
- H4 – o balanço afectivo do BES é positivo para os professores independentemente das variáveis sociodemográficas;
- H5 – as variáveis de natureza vocacional, projecto profissional e motivação inicial, estão positivamente associadas com as diferentes dimensões da relação pedagógica;
- H6 – os interesses sociais são a medida de interesses vocacionais que estabelece a relação positiva mais forte com todas as variáveis da relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva);
- H7 – existe uma relação significativa, no sentido positivo, entre as variáveis de personalidade (inovação, afectividade interpessoal e atitude afectiva) e as variáveis da relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva);
- H8 – existe uma relação significativa, no sentido positivo, entre as variáveis pessoais e a afectividade positiva;
- H9 – existe uma relação significativa, no sentido negativo, entre as variáveis de personalidade (afectividade interpessoal e tolerância) e a afectividade negativa;

- H10 – existe uma relação significativa, no sentido positivo, entre as variáveis de natureza vocacional (projecto profissional e motivação inicial para a profissão) e a satisfação com a vida;
- H11 – existe uma relação significativa, no sentido positivo, entre a percepção do professor sobre o clima escolar e o seu comportamento na relação pedagógica, isto é, na sua motivação intrínseca, no seu empenhamento profissional e na atitude afectiva;
- H12 – existe uma associação positiva significativa entre pontuações elevadas nas variáveis de clima escolar e a afectividade positiva e uma relação inversa com a afectividade negativa;
- H13 – existe uma associação positiva significativa entre as variáveis da relação pedagógica e os níveis de bem-estar subjectivo;
- H14 – existe uma associação significativa entre as diversas componentes do BES, no sentido positivo entre a PA e a satisfação com a vida e, no sentido oposto, nas relações entre a NA com a PA e a SWLS;
- H15 – as variáveis pessoais, em especial as de natureza vocacional (como o projecto profissional, a motivação inicial para a profissão e os interesses vocacionais) apresentam maior valor preditivo para a motivação intrínseca, do que as variáveis do clima escolar e as variáveis sociodemográficas;
- H16 – a variável projecto profissional tem um efeito significativo sobre a motivação intrínseca dos professores;
- H17 – as variáveis pessoais, como o projecto profissional, a motivação inicial para a profissão, os interesses e a personalidade, apresentam maior valor preditivo para o empenhamento profissional, do que as variáveis do clima escolar e as variáveis sociodemográficas;

- H18 – o empenhamento profissional é influenciado de forma significativa pela motivação inicial para a profissão e pelo traço de inovação;
- H19 – as variáveis pessoais (projecto profissional, motivação inicial, interesses e a personalidade) apresentam maior valor preditivo da atitude afectiva na relação pedagógica, do que as variáveis de clima escolar e as variáveis sociodemográficas;
- H20 – os factores da relação pedagógica apresentam maior valor preditivo da afectividade positiva do que os factores de clima escolar e sociodemográficos;
- H21 – a congruência dos interesses com o domínio curricular de docência tem um efeito preditivo significativo na afectividade positiva;
- H22 – a motivação intrínseca, como expressão de sentimento de realização e de satisfação pelo exercício da profissão, tem um efeito preditivo significativo na satisfação com a vida;
- H23 – os factores pessoais (os de natureza vocacional e a personalidade) são melhores preditores do BES que os factores de clima escolar, da relação pedagógica e os sociodemográficos.

4.3. Amostra

Definida a finalidade da presente investigação, estudar a relação entre o desenvolvimento de carreira e o bem-estar subjectivo dos professores portugueses, entendida enquanto expressão de realização pessoal, seu significado segundo a avaliação dos interesses vocacionais definida por John Holland e interpretar o bem-estar subjectivo enquanto unidade afectiva e cognitiva conforme definido por Diener, considerámos no plano de pesquisa o estudo dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário que leccionam disciplinas de diferentes domínios científicos e/ou técnicos (ciências económicas e sociais; humanidades; artes e motricidade; ciências exactas e da terra; e tecnologias e técnicas) em cursos gerais e/ou científico-humanísticos, nos cursos tecnológicos ou nos cursos profissionais na região do Algarve e no Resto do País.

As opções metodológicas subjacentes à descrição acabada de referir advêm das seguintes considerações. Quanto ao número de sujeitos que devem constituir a amostra, uma vez que não há uma regra universal para a determinação do número, dependendo dos objectivos do estudo, do método de recolha de dados e da população em causa, tomámos como referência que no ano lectivo de 2002/2003¹⁷ o pessoal docente afecto a estabelecimentos de ensino dos 2º e 3º ciclos do ensino básico era de 3.383 professores e que o afecto a estabelecimentos de ensino secundário era de 1.786, totalizando 5.169 (DREALg, 2004). Tivemos ainda, em consideração o número de sujeitos utilizados em investigações anteriores (Pinto, 1990).

Uma vez que também se considera que quanto mais homogénea for a população em causa, menor necessita de ser a amostra para traduzir as características dessa população (Adams & Schvaneveldt, 1985), consideraram-se dois grupos: os professores

¹⁷ A referência a este ano lectivo advém do facto de à data da definição metodológica do estudo serem os dados disponíveis no sítio da Direcção Regional de Educação do Algarve.

da região do Algarve e os professores do Resto do País (região Norte, região Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, e regiões autónomas dos Açores e da Madeira).

Para a classificação *versus* agrupamento das diversas disciplinas das áreas científicas de docência procedeu-se à leitura de diversos sistemas classificativos e nomenclaturas utilizadas para organizar e enquadrar funcionalmente os professores nos níveis macro (sistema educativo) e micro (escola) do processo educativo. Os grupos que apresentamos resultam do cruzamento de informações de quatro tipos e fontes distintas: a classificação dos grupos disciplinares/grupos de docência definidos pelo Ministério da Educação; a classificação dos Centros de Investigação das Universidades Portuguesas segundo o Observatório das Ciências e Tecnologias¹⁸; o modo como os professores se agrupam nos estabelecimentos de ensinos básico e secundário para constituírem os departamentos curriculares que suportam a organização e funcionamento curricular nas escolas; e a definição das condições de acesso à profissão docente estabelecidas pelo Ministério de Educação, que propõe a substituição dos grupos disciplinares que estavam em vigor no momento de recolha dos dados, por grupos de recrutamento (Educação, 2006a, 2006b), que passaram a vigorar a partir das candidaturas para o ano lectivo 2006/2007.

Num primeiro momento, agruparam-se as disciplinas¹⁹ em unidades de conhecimento mais abrangentes tendo em consideração os domínios científicos e curriculares que representam e as informações recolhidas através das nomenclaturas consultadas e já anteriormente referidas. Optou-se por juntar as disciplinas, tendo como referência os domínios, científico e curricular, que representam e a forma mais frequente como se agrupam dentro das escolas, a que designamos de *domínios*

¹⁸ Ciências Exactas (matemática, física, química), ciências naturais e do ambiente, ciências da saúde, ciências da engenharia e tecnologia, ciências sociais e artes e humanidades.

¹⁹ A expressão disciplina a partir deste momento no texto significa uma disciplina isolada, um grupo de docência ou um grupo disciplinar.

curriculares, num total de 16, cuja designação e composição apresentamos mais à frente. Esta opção deveu-se ao facto de o leque e diversidade de disciplinas ser variado, já que a organização formalmente utilizada para as disciplinas do 2º ciclo do ensino básico não era a mesma para as do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, atribuindo-se distintas designações para domínios científicos similares; por outro lado, quer uma quer outra classificações não têm, obrigatoriamente, uma correspondência no modo de identificação das disciplinas que integram os planos de estudos do ensino profissional; e, ainda por vezes, a mesma disciplina não está integrada num departamento curricular equivalente em todas as escolas, uma vez que a organização departamental está dependente dos níveis de ensino ministrados na escola em causa, não obedecendo a critérios estáticos e comuns a todas as escolas.

Num segundo momento, procurou-se agrupar os diversos domínios curriculares de docência em unidades mais amplas, mas que possuíssem coerência científica, a que atribuímos o nome de *áreas científicas de docência*, e às quais demos as seguintes designações: ciências económicas e sociais; humanidades; artes e motricidade; ciências exactas e da terra; e tecnologias e técnicas. Para a sua designação tivemos em consideração a classificação utilizada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), assim como a nomenclatura utilizada e a forma como a maior parte dos estabelecimentos de formação de professores estão organizados.

Esta segunda classificação, isto é, o agrupamento das disciplinas em áreas científicas de docência, foi submetida ao critério dos juízes. Solicitou-se a cinco profissionais das ciências da educação, com experiência e *curriculum* relevantes no domínio da formação de professores, que classificassem as diversas disciplinas segundo a nomenclatura sugerida, ou seja, que agrupassem as disciplinas segundo a classificação nos cinco grupos que designamos de áreas científicas de docência, atrás identificadas.

Com o objectivo de comparação e de avaliação do grau de adequabilidade da nossa proposta de classificação, solicitou-se, ainda, aos juízes que classificassem as mesmas disciplinas em três grupos: ciências exactas; ciências humanas e sociais; e outras ciências.

Uma vez que a primeira proposta, a classificação em cinco grupos, foi aquela que revelou maior consensualidade entre os juízes, cujos resultados são apresentados no Anexo 2, para além de ter sido considerada como a mais adequada para a classificação das disciplinas em causa pela totalidade dos juízes, entendemos que deveríamos optar por esta nossa proposta e consideramo-la como validada.

No quadro 4.1 apresentamos a distribuição das disciplinas pelos 16 *domínios curriculares de docência* e pelas cinco *áreas científicas de docência* consideradas para a investigação.

Este primeiro nível de classificação, além de ter facilitado a organização do segundo nível (áreas científicas de docência), será utilizado na análise dos interesses dada a relevância da avaliação da dimensão dos interesses para a vocação. Ou seja, entendeu-se adequado que, para além da avaliação dos interesses ao nível das variáveis anteriormente mencionadas (sexo, região, tipo de ensino, nível de ensino, experiência profissional, tipo de curso e área científica), analisássemos, ainda, segundo o domínio curricular de docência.

Relativamente à organização das disciplinas por áreas científicas de docência, a área científica das *Ciências Económicas e Sociais* integra as disciplinas dos domínios curriculares de administração e contabilidade, de económico-jurídico e sociais e de geografia e planeamento regional. A área científica das *Ciências Exactas e da Terra* integra as disciplinas dos domínios curriculares de biologia e ambiente, física e química, matemática e ciências da natureza e de matemática.

Quadro 4.1 – Distribuição das disciplinas ou grupos de docência por Domínios Curriculares e por Área Científica de docência.

Área Científica de Docência	Domínios Curriculares de Docência	Grupos de Docência ²⁰ ou Disciplinas ²¹
Ciências Económicas e Sociais	Administração e Contabilidade	6º (18) – Contabilidade e Administração; 12ºC (29) – Secretariado; Contabilidade; Administração.
	Económico-Jurídico e Sociais	7º (19) – Economia; Área Jurídica; Direito / Economia; Gestão e Economia; Gestão Hoteleira; Marketing; Relações Públicas; Sociologia; Turismo / Marketing Turístico.
	Geografia e Planeamento Regional	11ªA (25) – Geografia; Geografia e Planeamento Regional.
Humanidades	Filosofia	10ºB (24) – Filosofia.
	Estudos Históricos e Culturais	1º (01) – Português e Estudos Sociais/História; 10ªA (23) – História; Animação Sociocultural; Antropologia; Área de Estudos da Comunidade; Mundo Actual; Português e História; Português/Área de Estudos da Comunidade.
	Humanidades e Educação	10 – Educação moral e religiosa católica; Área de Integração; Educação de Infância; Humanidades; Psicologia; Técnicas Pedagógicas.
	Línguas Germânicas e Português	3º (03) – Português, Inglês e Alemão; 9º (22) – Inglês e Alemão; Português e Inglês.
	Línguas Românicas	2º (02) – Português e Francês; 8ªA (20) – Português, Latim e Grego; 8ºB (21) – Francês e Português.
Artes e Motricidade	Educação Física	09 – Educação Física; 38 – Educação Física.
	Estudos Artísticos e Design	06 – Educação Musical; 5º (17) – Artes Visuais; 40 – Música; Área Técnica de Artes; Desenho; Desenho Projecto; Desenho de Construção Civil; Geometria Descritiva; Artes Gráficas e Multimédia; Desenho e Arquitectura; Teatro/Expressão Dramática; História de Arte/ Património; Práticas Audiovisuais.
Ciências Exactas e da Terra	Biologia e Ambiente	11ºB (26) - Biologia e Geologia; 12ºF (35) – Hortofloricultura; 36 – Produção Vegetal; Área Técnica de Agricultura, Ciências Naturais; Ciências da Natureza; Ambiente.
	Física e Química	4ªA (15) – Física Química; 4ºB (16) – Química Física.
	Matemática	1º (11) – Matemática; Matemática.
Tecnologias e Técnicas	Matemática e Ciências da Natureza	4º (04) – Matemática e Ciências da Natureza.
	Informática e Computação	39 – Informática; Computação Gráfica; Tecnologias de Informação e Comunicação; Informática e Multimédia.
Tecnologias e Técnicas	Tecnologias e Práticas	5º (05) e 07/08 – Educação Visual e Tecnológica; 2ªA (12) – Mecanotecnia; 2ºB (13) – Electrotecnia; 3º (14) – Construção Civil; 12ºB (28) – Electrotecnia; Educação Tecnológica; Electricidade; Electrónica; Restauração / Cozinha; Metalomecânica.

²⁰ Segundo a nomenclatura em uso no Ministério da Educação até ao ano lectivo 2005/2006 na identificação das disciplinas, grupo e código (entre parêntesis) do 2º ciclo do ensino básico e do 3º ciclo do ensino básico e secundário.

²¹ As disciplinas sem indicação do número do grupo ou do código da disciplina são apresentadas conforme descrito pelos participantes, podendo em alguns casos não ter qualquer equivalência com outro grupo disciplinar definido pelo Ministério da Educação, por exemplo, por se tratar de uma disciplina dos planos de estudo de cursos profissionais.

A área científica das *Artes e Motricidade* integra as disciplinas dos domínios curriculares de docência de estudos artísticos e design e de educação física. A área científica das *Humanidades* engloba as disciplinas dos seguintes domínios curriculares: estudos históricos e culturais, humanidades e educação, línguas germânicas e português, línguas românicas e filosofia. Por fim, a área científica das *Tecnologias e Técnicas* integra as disciplinas das áreas curriculares de informática e computação e de tecnologias e práticas.

Depois de excluídos todos os participantes que preencheram de forma incorrecta algum(ns) do(s) 7 instrumentos de avaliação, omitindo respostas ou assinalando mais que uma resposta para cada item, não respondendo à totalidade dos itens a um ou mais instrumentos – facto que após avaliação se verificou não corresponder a qualquer variável específica – ou ainda outros 5 participantes que, tendo respondido correctamente à totalidade dos instrumentos, eram professores do 1º ciclo do ensino básico, a amostra considerada no presente estudo ficou constituída por um total de 526 participantes de ambos os sexos, 350 (66.5%) do sexo feminino 176 (33.5%) do sexo masculino (cf. Quadro 4.2), distribuídos por diferentes áreas científicas, níveis de ensino e tipo de cursos e de escolas, públicas ou privadas, de todo o país, num total de 58 estabelecimentos de ensino²² (cf. Anexo 3). A superioridade numérica de professores do sexo feminino vem, conforme esperado, no mesmo sentido do que tem sido observado em outros estudos realizados com esta população profissional, revelando uma tendência para a feminilização das actividades profissionais associadas à educação, facto este a que não deverá ser alheio a maior tendência para que os sujeitos do sexo feminino optem por actividades profissionais que apelam em grande medida à componente do relacionamento interpessoal.

²² Distribuição dos estabelecimentos de ensino por região: 8 do Norte, 8 do Centro, 6 de Lisboa e Vale do Tejo; 3 do Alentejo; 21 do Algarve; 7 da Madeira; e 5 dos Açores.

A média de idade da amostra é de 36.75 ($DP=8.55$) e as idades variam entre os 22 e os 63 anos de idade, com uma experiência profissional média de 11.45 anos de docência, para uma amplitude de varia entre os 0 e os 41 anos de prática profissional, que analisamos com maior detalhe mais adiante de acordo com as etapas do desenvolvimento profissional de Huberman (1989ab).

Quadro 4.2 – Descrição das amostras de professores por sexo, nível de ensino, tipo de curso e área geográfica.

Região de Portugal	Sexo			Nível de Ensino		Tipo de Curso		
	N	F	M	Ensino Básico ²³	Ensino Secundário	Científico Humanístico ²⁴	Tecnológico	Profissional
Algarve	231	161	70	115	116	169	36	26
Outras Regiões	295	189	106	89	206	92	25	178
Norte	55	37	18	13	42	17	12	26
Centro	66	39	27	11	55	12	7	47
Lisboa	70	48	22	25	45	34	5	31
Alentejo	56	33	23	1	55	1	0	55
Madeira	22	18	4	21	1	22	0	0
Açores	26	14	12	18	8	6	1	19
N	526	350	176	204	322	261	61	204
%	100	66.5	33.5	38.8	61.2	49.6	11.6	38.8

Como podemos observar no quadro 4.2, 204 (37.2%) professores leccionavam predominantemente no ensino básico (2º e/ou 3º ciclos) e 322 (61.2%) no ensino secundário. Em termos de distribuição dos professores por cada um dos tipos de curso considerados na investigação, podemos ainda observar, no mesmo quadro, que 261 (49.6%) professores leccionavam em cursos científico-humanísticos, 204 (38.8%)

²³ Os 204 professores do ensino básico leccionavam nos diversos graus de ensino de acordo com a seguinte distribuição: 68 no 2º ciclo do ensino básico, 85 no 3º ciclo do ensino básico, 12 nos 2º e 3º ciclo do ensino básico e 39 nos 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

²⁴ Consideramos na designação de curso científico-humanístico o ensino regular ou geral dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e os cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

professores exerciam a docência em cursos profissionais e os restantes 61 (11.6%) leccionavam predominantemente em cursos tecnológicos.

Quanto à distribuição por sexo, nível de ensino e tipo de curso em função da região verificamos que os professores abrangidos no presente estudo estão distribuídos pelas diversas regiões que caracterizam a administração educativa do ensino em Portugal, excepção feita à região do Alentejo, onde não são contemplados professores que leccionem predominantemente nos cursos tecnológicos, e na região autónoma da Madeira, onde não são abrangidos professores dos cursos tecnológicos e profissionais. Considerando uma organização dos dados em dois grandes grupos, Algarve e Resto do País, observamos que, dos 526 professores da amostra, 231 (43.9%) exerciam a sua actividade profissional na região sul do país e 295 (56.1%) estavam distribuídos pelas outras regiões da administração educativa do resto do país.

O quadro 4.3 apresenta a distribuição da amostra de professores em função do tempo de serviço, conforme etapas de desenvolvimento profissional definidas por Huberman (1989, 2000), e por situação profissional, isto é, por tipo de vínculo profissional com a instituição onde foram recolhidos os dados. Relativamente ao primeiro aspecto, verificamos que a maioria dos professores possuía entre 7 a 25 anos (N=313/ 59.5%) de experiência profissional, seguindo-se os dois grupos que caracterizam os professores com menor experiência profissional, ou seja, 96 (18.3%) professores com 0 a 3 anos de prática docente e 86 (16.3%) com 4 a 6 anos de experiência. Dos restantes, 28 (5.3%) professores tinham entre 26 a 35 anos de prática profissional e apenas 3 (0.6%) já se encontravam no final de carreira (36 ou mais anos de serviço). Desta forma, constatamos que a maioria dos professores da amostra se encontra na fase de diversificação do seu desenvolvimento de carreira, conforme definido por Michaël Huberman, pelo que é de esperar que parte significativa dos

professores respondam com comportamentos vocacionais que expressem a adequação entre as suas preferências e a actividade profissional que exercem.

A leitura dos dados de situação profissional dos professores (cf. Quadro 4.3) permite-nos verificar que a maioria dos professores da amostra se distribui em dois grandes grupos com características vinculativas distintas: professores do quadro de escola e professores contratados. Especificando, observamos que 257 (48.9%) professores eram do quadro de escola, isto é, professores do quadro de nomeação definitiva (PQND), professores efectivos ou professores com contrato individual de trabalho sem termo e 190 (36.1%) eram professores contratados ou em prestação de serviços.

Quadro 4.3 – Distribuição dos professores por tempo de serviço e por situação profissional.

Situação Profissional	Tempo de Serviço					Total	
	0 – 3 (N/%)	4 – 6 (N/%)	7 – 25 (N/%)	26 – 35 (N/%)	36 – 40 (N/%)	N	%
Estagiário	10/10.4	0	0	0	0	10	1.9
Contratado	82/85.4	54/62.8	52/16.6	1/3.6	1/33.3	190	36.1
PQZP	1/1.1	12/14	30/9.6	0	0	43	8.2
Quadro de Escola	0	16/18.6	213/68.1	25/89.3	2/66.7	256	48.7
Outra	3/3.1	4/4.6	18/5.7	2/7.1	0	27	5.1
Total	96/18.3	86/16.3	313/59.5	28/5.3	3/0.6	526	100

Legenda: *Quadro de Escola* inclui os professores PQND (Professor do Quadro de Nomeação Definitiva), os professores com contrato individual de trabalho sem termo e os Professores Efectivos; *PQZP* (Professor do Quadro de Zona Pedagógica), *Contratado* é todo o professor com um contrato individual de trabalho com termo ou em prestação de serviços, e *Outra* inclui os professores em situação de acumulação, requisição ou de destacamento.

Os restantes professores distribuem-se pelas seguintes situações de vínculo profissional: 43 (8.2%) eram professores do quadro de zona pedagógica, 27 (5.1%) eram professores que estavam em regime de acumulação na escola onde foram recolhidos os dados ou encontravam-se noutras situações, tais como, em requisição ou

destacamento e, por último, 10 (1.9%) eram estagiários no momento da aplicação dos instrumentos de avaliação.

Relativamente à situação profissional dos professores participantes do estudo, refira-se, ainda, que dos 526 respondentes, 94 afirmaram exercer a actividade docente noutra estabelecimento de ensino ou estrutura ligada à formação, para além daquele onde decorreu a recolha dos dados. Daqueles, 92 especificaram em que tipo de estabelecimento, a saber: 29 em escola profissional; 16 em escola secundária, 13 em estabelecimento de ensino particular e cooperativo, 7 em escola básica e 27 em outras estruturas de educação e/ou formação, como sejam, estabelecimento de ensino superior e centro de formação profissional, ou associado, do Instituto de Emprego e de Formação Profissional.

No quadro 4.4 é apresentada a distribuição da amostra segundo a tipologia de estabelecimento de ensino onde foram recolhidos os dados para a investigação. Dos 526 participantes do estudo, 203 (38.6%) exerciam a actividade profissional em escola profissional, 112 (21.3%) em escola básica dos 2º e 3º ciclos, 97 (18.4%) em escola secundária, 62 (11.8%) em escola secundária com 3º ciclo do ensino básico e 18 (3.4%) em estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Quadro 4.4 – Distribuição dos professores por tipologia de escola.

Tipologia de Escola	N	%
Escola Básica Integrada	34	6.5
Escola Básica dos 2º e 3º ciclos	112	21.3
Escola Secundária	97	18.4
Escola Secundária com 3º ciclo do ensino básico	62	11.8
Escola Profissional	203	38.6
Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo	18	3.4

O quadro 4.5 caracteriza a distribuição da amostra pelos diferentes domínios curriculares de docência em função da área científica de docência que integram, no qual é possível observar uma relativa homogeneidade na distribuição da amostra pelas diversas áreas científicas envolvidas no estudo. Os 526 participantes que integram a amostra avaliada leccionavam disciplinas de diferentes domínios, agrupando-se pelas cinco áreas científicas de docência consideradas da seguinte forma: 195 (37.1%) professores da área de *Humanidades*; 138 (26.2%) professores da área das *Ciências Exactas e da Terra*; 69 (13.1%) professores da área das *Ciências Económicas e Sociais*; 67 (12.7%) professores da área das *Artes e Motricidade*; e, finalmente, 57 (10.8%) professores da área de *Tecnologias e Técnicas*.

No que diz respeito à descrição dos participantes dentro de cada área científica de docência, verificamos ainda no quadro 4.5, qual a composição e distribuição dos professores pelos diversos domínios curriculares de docência que fazem parte de cada área científica.

Os 195 professores da área de humanidades distribuem-se pelos domínios curriculares de docência de línguas germânicas e português (N=60; 30.8%); de línguas românicas (N=55; 28.2%); de estudos históricos e culturais (N=39; 20%); de filosofia (N=24; 12.3%); e de humanidades e educação (N=17; 8.7%). Dos 138 professores da área científica das ciências exactas e da terra, 52 (37.7%) são do domínio curricular de docência de matemática, 35 (25.4%) de biologia e ambiente, 30 (21.7%) de física e química e 21 (15.2%) de matemática e ciências da natureza. Os 69 professores da área científica das ciências económicas e sociais estão distribuídos pelos domínios curriculares da seguinte forma: 30 (43.5%) de económico-jurídico e social, 23 (33.3%) de administração e contabilidade e 16 (23.2%) de geografia e planeamento regional. Já os 67 professores da área científica das artes e motricidade integram, apenas, dois

domínios curriculares de docência: 36 (53.7%) os estudos artísticos e design e 31 (46.3%) o de educação física.

Quadro 4.5 Distribuição dos professores por domínio curricular de docência e área científica de docência.

Área Científica	Ciências Económicas e Sociais		Humanidades		Artes e Motricidade		Ciências Exactas e da Terra		Tecnologias e Técnicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Administração e Contabilidade	23	33.3	–	–	–	–	–	–	–	–
Económico-jurídico e Sociais	30	43.5	–	–	–	–	–	–	–	–
Geografia e Planeamento Regional	16	23.2	–	–	–	–	–	–	–	–
Filosofia	–	–	24	12.3	–	–	–	–	–	–
Estudos Históricos e Culturais	–	–	39	20	–	–	–	–	–	–
Humanidades e Educação	–	–	17	8.7	–	–	–	–	–	–
Línguas Germânicas e Português	–	–	60	30.8	–	–	–	–	–	–
Línguas Românicas	–	–	55	28.2	–	–	–	–	–	–
Educação Física	–	–	–	–	31	46.3	–	–	–	–
Estudos Artísticos e Design	–	–	–	–	36	53.7	–	–	–	–
Biologia e Ambiente	–	–	–	–	–	–	35	25.4	–	–
Física e Química	–	–	–	–	–	–	30	21.7	–	–
Matemática	–	–	–	–	–	–	52	37.7	–	–
Matemática e Ciências da Natureza	–	–	–	–	–	–	21	15.2	–	–
Informática e Computação	–	–	–	–	–	–	–	–	30	52.6
Tecnologias e Práticas	–	–	–	–	–	–	–	–	27	47.4
Total	69	13.1	195	37.1	67	12.7	138	26.2	57	10.8

Situação idêntica à anterior é a que se verifica com os 57 professores da área científica de tecnologias e técnicas ao se distribuírem, respectivamente, 30 (52.6%) pelo domínio

curricular de informática e computação e 27 (47.4%) pelo domínio curricular das tecnologias e práticas.

No quadro 4.6 observamos a distribuição dos participantes do estudo por cada área científica de docência em função das variáveis sociodemográficas consideradas: género; região; tipo de ensino; nível de ensino; experiência profissional; e tipo de curso.

Quadro 4.6 – Distribuição dos professores por área científica e em função das variáveis sociodemográficas.

Variáveis	Área Científica de Docência	Ciências Económicas e Sociais		Humanidades		Artes e Motricidade		Ciências Exactas e da Terra		Tecnologias e Técnicas		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sexo	Feminino	43	12.3	154	44	33	9.4	99	28.3	21	6	350
	Masculino	26	14.7	41	23.3	34	19.3	39	22.2	36	20.5	176
Região	Algarve	18	7.8	85	36.8	37	16	74	32	17	7.4	231
	Resto do País	51	17.3	110	37.3	30	10.1	64	21.7	40	13.6	295
Tipo de ensino	Público	17	5.6	117	38.5	51	16.8	94	30.9	25	8.2	304
	Privado	52	23.4	78	35.1	16	7.2	44	19.8	32	14.4	222
Nível de Ensino	Básico	14	6.9	75	36.8	37	18.1	62	30.4	16	7.8	204
	Secundário	55	17.1	120	37.3	30	9.3	76	23.6	41	12.7	322
Experiência profissional	0 – 3	14	14.6	25	26	15	15.6	29	30.2	13	13.5	96
	4 – 6	14	16.3	32	37.2	11	12.8	19	22.1	10	11.6	86
	7 – 25	37	11.8	122	39	40	12.8	82	26.2	32	10.2	313
	26 – 35	4	14.3	15	53.6	0	0	8	28.6	1	3.5	28
	36 – 40	0	0	1	33.3	1	33.3	0	0	1	33.3	3
Tipo de Curso	Científico Humanístico	14	5.4	103	39.5	45	17.2	88	33.7	11	4.2	261
	Tecnológico	7	11.5	20	32.8	8	13.1	11	18	15	24.6	61
	Profissional	48	23.5	72	35.3	14	6.9	39	19.1	31	15.2	204

Ao nível da distribuição da amostra por sexo, pelas diversas áreas científicas de docência, observamos que os professores do sexo feminino são em número superior, comparativamente aos do sexo oposto, nas áreas das ciências económicas e sociais, das

humanidades e das ciências exactas e da terra; estas duas últimas áreas representam cerca de $\frac{3}{4}$ da amostra das professoras, enquanto que os professores do sexo masculino estão em número superior nas tecnologias e técnicas, no entanto, observa-se uma distribuição equitativa da amostra masculina pelas cinco áreas científicas. Na área das artes e motricidade observamos uma distribuição homogénea entre géneros, 33 mulheres e 34 homens.

Estes dados permitem-nos assinalar, conforme esperado, que a distribuição dos professores pelas diferentes áreas científicas de docência é, na generalidade, muito semelhante à forma como, por exemplo, os alunos se distribuem pelo sistema educativo português (Vieira, 2000), apesar da tendência para a feminilização da profissão de professor, conforme referido anteriormente. A esta situação, quer ao nível das escolhas dos alunos quer das opções dos professores, não é certamente alheio o factor de identidade de género. Assim, por exemplo, no que respeita à amostra do presente estudo, verificamos que na área científica mais conotada com o ensino de competências mais técnicas predominam os professores do sexo masculino, enquanto que os professores do sexo feminino estão em número bastante superior na área científica associada ao ensino das humanidades.

Relativamente à distribuição da amostra por região em função da área científica verificamos (cf. Quadro 4.6) que o número de professores das outras regiões do país é superior nas áreas das ciências económicas e sociais, nas humanidades e nas tecnologias e técnicas, enquanto que os professores do Algarve surgem em maior número, mas de forma ligeira, nas áreas das artes e motricidade e das ciências exactas e da terra. As duas áreas com maior número de docentes em ambos os grupos, Algarve e Resto do País, representando mais de metade da amostra, são humanidades e ciências exactas e da terra

com, respectivamente, 85 (36.8%) e 74 (32%) professores no primeiro grupo e 110 (37.3%) e 64 (21.7%) professores no segundo grupo de professores.

Quanto à distribuição da amostra dos professores de cada uma das cinco áreas científicas por tipo de ensino observamos, no mesmo quadro 4.6, que os professores do ensino público estão em número superior nas áreas das humanidades, das artes e motricidade e das ciências exactas e da terra enquanto que os professores do ensino privado dominam a amostra nas áreas das ciências económicas e sociais e nas tecnologias e técnicas. Refira-se, ainda, que dos 304 professores do ensino público, cerca de setenta por cento está associado à área de humanidades (N=117; 38.5%) ou de ciências exactas e da terra (N=94; 30.9%), enquanto que nos professores do ensino privado o maior número está relacionado com as áreas, humanidades (N=78; 35.1%) e ciências económicas e sociais (N=52; 23.4%).

Da leitura dos dados em relação ao nível de ensino verificamos que os professores do ensino secundário estão presentes em maior número em todas as áreas científicas consideradas à excepção da área das artes e motricidade em que o número de professores do ensino básico (N=37) é ligeiramente superior ao dos professores do ensino secundário (N=30). Este facto está, provavelmente, relacionado com as especificidades dos planos curriculares de cada nível de ensino, nomeadamente, com a não obrigatoriedade da disciplina de educação física nos planos de estudo do ensino secundário profissional.

No que à experiência profissional diz respeito, os dados relativos à descrição da amostra relevam-nos que os professores com 7 a 25 anos de tempo de serviço docente constituem o grupo dominante nas cinco áreas científicas de docência. A leitura do quadro 4.6 permite-nos verificar, ainda, que os três professores com 36 ou mais anos de serviço estão distribuídos por três áreas científicas, humanidades, artes e motricidade e

tecnologias e técnicas, pelo que os professores das restantes áreas com maior experiência profissional não são contemplados, bem como os professores com 26 a 35 anos de serviço da área de artes e motricidade. Os professores de humanidades estão em maior número em todas as etapas do ciclo de vida profissional do professor, excepção feita à ligeira superioridade dos professores de ciências exactas e da terra no grupo daqueles que agora iniciaram a sua actividade profissional e daqueles que possuíam 36 ou mais anos de serviço, pelas razões já descritas.

Para concluirmos a análise das características dos participantes do estudo em função da área científica de docência, analisemos, então, a distribuição por tipo de curso. Relativamente a este factor observamos (cf. Quadro 4.6) que os professores dos cursos científico-humanísticos estão em superioridade numérica nas áreas científicas de humanidades (N=103), artes e motricidade (N=45) e ciências exactas e da terra (N=88), enquanto que os professores dos cursos profissionais representam o maior número de participantes nas áreas ciências económicas e sociais (N=48) e tecnologias e técnicas (N=31). À semelhança do que referimos relativamente à forma como os participantes de cada área científica se distribuíam pelo nível de ensino, também agora as diferenças observadas estão relacionadas com as particularidades dos planos curriculares, em especial, nas diferenças existentes entre os planos de estudo dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais.

Prosseguindo, e para finalizar, o processo de caracterização da amostra, depois da descrição desta em função das variáveis que serão consideradas na apresentação dos resultados, passaremos a descrever os participantes do estudo tendo em conta dois aspectos considerados no questionário biográfico, por nós entendidos como pertinentes face ao objecto do presente estudo e que nos possibilita aprofundar o nosso

conhecimento da amostra de professores envolvidos na investigação. Analisaremos, então, as habilitações literárias dos professores envolvidos e a forma como obtiveram a qualificação pedagógica, essencial ao exercício da profissão.

Relativamente ao primeiro aspecto, o grau de habilitações académicas, verificamos que a quase totalidade dos participantes possui habilitação de nível superior, sendo que 432 (82,1%) professores são licenciados, 39 (7,4%) professores têm uma pós-graduação, 19 (3,6%) fizeram um mestrado, 15 (2,9%) professores o bacharelato e 2 (0,4%) professores fizeram um doutoramento. Os restantes 19 professores possuem habilitação literária de nível secundário. Destes últimos, 14 eram professores do ensino profissional e 5 do ensino básico, exercendo a docência de disciplinas associadas à área científica das artes e motricidade, nomeadamente música e artes visuais, ou das tecnologias, nas disciplinas de informática, educação tecnológica, restauração, electrónica ou contabilidade.

Quadro 4.7 – Distribuição da amostra por habilitações académicas.

Grau de Habilitações	Número de Professores	Percentagem
Ensino Secundário	19	3.6
Bacharelato	15	2.9
Licenciatura	432	82.1
Pós-graduação	39	7.4
Mestrado	19	3.6
Doutoramento	2	0.4

Em relação ao segundo factor referido, a modalidade de obtenção da qualificação pedagógica para o exercício da profissão de professor (cf. Quadro 4.8), dos 526 participantes 9 não especificaram a forma como obtiveram a sua formação de cariz pedagógico. A maioria dos professores do estudo (N=227; 43,7%) obteve a sua

qualificação pedagógica através da formação pedagógica integrada na formação inicial ou através da profissionalização em exercício (N=174; 33.7%). 103 (19.9%) professores obtiveram a sua qualificação pedagógica através de curso de formação pedagógica de formadores e 13 (2.5%) através de outras formas, em especial, através do curso de especialização da Universidade Aberta.

Quadro 4.8 – Distribuição da amostra por qualificação pedagógica.

Forma de Obtenção da Qualificação Pedagógica	N	%
Profissionalização em exercício	174	33.7
Formação pedagógica integrada na formação inicial	227	43.9
Formação pedagógica de formadores	103	19.9
Outra	13	2.5

4.4. Instrumentos

Parece-nos importante começar por tecer algumas considerações metodológicas sobre os aspectos ligados à selecção dos instrumentos e às suas condições de utilização, de forma a obtermos uma avaliação tão rigorosa quanto possível das variáveis consideradas.

No processo de selecção das escalas para avaliar as diversas variáveis tivemos em consideração o significado teórico das mesmas e procedeu-se à respectiva recolha de informação sobre quais os instrumentos necessários para a pesquisa, tendo-se verificado a disponibilidade de versões já validadas para a população portuguesa para a totalidade das dimensões consideradas.

Deste modo, com a preocupação de se articular o objecto da investigação com os princípios e concepções teóricas subjacentes à investigação, seleccionaram-se para o estudo sete instrumentos de avaliação psicológica, cada um deles destinado à avaliação de distintos factores em análise no presente estudo, isto é, variáveis pessoais, variáveis contextuais, variáveis da relação pedagógica e bem-estar subjectivo. Para o estudo do projecto de carreira, em particular, projecto profissional e motivação inicial para a docência, e para o estudo da motivação intrínseca e do empenhamento profissional na relação pedagógica utilizou-se o *Questionário para Avaliação da Motivação do Professor*. Para o estudo da atitude afectiva na relação pedagógica utilizou-se a escala da *Atitude Afectiva (AA)* da *Time Attitude Scale*. Para o estudo dos interesses vocacionais dos professores utilizou-se a versão reduzida do *Inventário de Interesses Vocacionais* e para a avaliação dos traços de personalidade o *Inventário de Personalidade de Jackson*. Para a avaliação das variáveis contextuais, em particular o clima escolar, utilizou-se as *Escala de Clima Social na Escola*. Finalmente, para o estudo do bem-estar subjectivo utilizou-se as *Escalas de Afectividade Positiva e*

Afectividade Negativa (PANAS), para avaliação da componente afectiva, e a *Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)*, para avaliação da componente cognitiva.

Para além dos instrumentos acabados de mencionar, para a caracterização da amostra, foi utilizado um *Questionário de Dados Biográficos*, especificamente construído para o presente estudo.

A seguir, passar-se-á a descrever em detalhe, a finalidade, características e propriedades psicométricas de cada instrumento utilizado para avaliar as variáveis em estudo e consequente especificação do conteúdo dos respectivos itens. Na apresentação dos instrumentos proceder-se-á à análise da consistência, através do cálculo do coeficiente de *alpha* de Cronbach de cada escala ou instrumento, pois este é o método de análise mais adequado para escalas de tipo Likert (Golden, Sawick, & Frazen, 1984), característica comum à maioria dos instrumentos utilizados, à excepção das escalas de personalidade. A consistência interna permite verificar o grau de homogeneidade existente entre as respostas aos diversos itens que constituem cada escala, ou seja, qual a percentagem de variância dos resultados que resulta da variância real e qual a que advém da variância de erro devido à heterogeneidade do conteúdo do conjunto de itens que constituem a escala.

4.4.1. Questionário de Dados Biográficos

O Questionário para recolha de dados biográficos que elaborámos teve em consideração os requisitos pedagógicos, a organização e categorias associadas à organização da carreira docente dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e as tipologias dos estabelecimentos escolares existentes naqueles níveis de escolaridade, assim como os grupos diferenciais a estudar quanto a sexo, tipo de curso e área científica de docência. O *Questionário de Dados Biográficos* serviu de

instrumento de recolha de dados, que possibilitaram a caracterização da amostra referida e é constituído por quatro grupos de itens que proporcionam a recolha de informação sobre dados pessoais do docente, nomeadamente, quanto à idade, sexo e grau de habilitações académicas, a localização e tipo estabelecimento de ensino onde lecciona, dados profissionais do participante, tais como, tempo de serviço, grupo disciplinar a que pertence, nível de ensino e cursos que lecciona, categoria e situação profissional, e informações sobre a forma como o professor obteve a sua qualificação pedagógica.

4.4.2. *Inventário de Interesses Vocacionais*

Elaborado com base nos tipos de personalidade de Holland, o *Inventário de Interesses Vocacionais* (IIV; Ferreira, 1991a; Ferreira & Hood, 1995) é composto por 174 itens distribuídos por seis escalas: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (E). A versão reduzida da escala (Vieira & Ferreira, 2006) é composta por 60 itens distribuídos equitativamente por cada uma das escalas. Esta versão resulta da análise das capacidades psicométricas dos itens, nomeadamente, correlação item – total e níveis de significância, tendo sido extraídos os 10 itens com correlações mais elevadas dos 29 que integram cada uma das escalas do IIV. Para a selecção dos itens que constituem o *IIV-r*, foram analisadas as correlações entre os itens por forma a avaliar se os índices de relação obtidos apontavam para o facto de diferentes itens estarem a avaliar a mesma coisa, isto é, se se observavam relações iguais ou superiores a .70, que os tornavam susceptíveis de sugerir uma fusão ou anulação de algum item. Os autores observaram a existência de poucas relações desta grandeza e, mesmo nos cinco casos que identificaram, verificaram que cada um dos itens apontava para conteúdos bastante distintos, pelo que optaram por manter todos os itens seleccionados.

Ainda em relação à versão original do instrumento, é de referir que estudos da fidelidade e da validade do *IIV*, assim como estudos de correlação de resultados com o *Vocational Preference Inventory* (VPI), têm demonstrado que o *IIV* é um instrumento credível e com boas características psicométricas, apresentando-se como uma medida satisfatória de avaliação dos interesses vocacionais segundo o modelo hexagonal de Holland.

Quadro 4.9 – Coeficientes de consistência interna (alfa de *Cronbach*) das escalas do Inventário de Interesses Vocacionais na versão original e na versão reduzida.

Escalas	<i>IIV</i>		<i>IIV-r</i>	
	Ferreira e Hood (1995) (N=522)	Vieira (2000) (N=379)	Vieira e Ferreira (2006) (N=379)	Estudo Actual (N=526)
Realista	.88	.89	.89	.89
Investigador	.89	.91	.87	.85
Artístico	.92	.92	.87	.89
Social	.88	.89	.86	.71
Empreendedor	.92	.92	.89	.87
Convencional	.92	.92	.87	.87
Total da Escala	-	.96	.91	.88

Os diversos itens que integram o inventário de interesses constituem uma vasta e diversificada lista de actividades profissionais e outras, com a qual o sujeito esteja familiarizado ou não, mas para a qual é solicitado que cada participante tente determinar os seus sentimentos em relação à actividade em causa, devendo assinalar para cada uma das actividades mencionadas se gosta ou gostaria de fazê-la, se não gosta ou não gostaria no futuro de a desempenhar, ou se lhe é indiferente.

Sendo um instrumento construído segundo o modelo hexagonal, os itens descrevem actividades, associadas a cada tipo de personalidade definido por Holland, pelo que existem 10 itens directamente conotados com cada um dos tipos, distribuídos repetidamente e sempre pela mesma sequência ao longo da escala. O primeiro item

descreve uma actividade de pesquisa, passando no item 2 para uma actividade associada a motivações artísticas, a que se segue uma actividade de cariz mais social (item 3) e assim sucessivamente segundo a distribuição no modelo hexagonal.

Assim, os itens que integram a escala que avalia os interesses *Investigador* descrevem actividades de índole académico e de pesquisa que requerem respostas pensadas e de tipo científico. Na escala que avalia os interesses *artísticos* são apresentadas actividades associadas à criatividade e ao sentido estético das coisas. Na escala que avalia os interesses *sociais* são descritas actividades que implicam uma forte componente interpessoal, de apoio e de ajuda ao outro, como seja o ensino. Já em relação aos itens que compõem a escala de interesses *Empreendedor* são descritas tarefas que exigem uma maior aptidão verbal e que fazem apelo a competências de liderança e capacidade de persuasão. Nos itens que constituem a escala que avalia os interesses *convencionais* é feita uma alusão a actividades sistemáticas e rotineiras, muitas vezes solicitadoras da utilização das tecnologias de informação e comunicação. Por fim, os itens da escala que avalia os interesses *realistas* fazem referência a actividades objectivas, ordenadas e sistemáticas de cariz essencialmente individualista como, por exemplo, a manipulação de equipamentos mecânicos.

4.4.3. Questionário para Avaliação da Motivação do professor

O *Questionário para Avaliação da Motivação do Professor* (QAMP; Jesus, 1996) é composto por quatro partes distintas que avaliam o projecto profissional, a motivação inicial para a função docente, o empenhamento profissional e a motivação intrínseca. O QAMP permite distinguir entre os professores mais ou menos motivados para a profissão, a partir da avaliação dos indicadores de projecto profissional,

entendido como o aspecto cognitivo da motivação, e do empenhamento profissional, concebido como o aspecto comportamental da motivação.

Assim, para analisar o *projecto profissional* do professor foi utilizada a mesma metodologia que já havia sido aplicada por Jesus no seu estudo de 1996 e em outros anteriores. O *projecto profissional* avalia em que medida os participantes desejam exercer a profissão de professor durante toda a carreira profissional ou pretendem mudar de profissão. Esta escala é constituída por três questões sobre os objectivos profissionais. Na primeira, o sujeito deve escolher uma de entre três alternativas de resposta quanto aos seus objectivos profissionais, traduzindo uma maior ou menor orientação motivacional para a profissão de professor, em função da opção expressa pelo sujeito. Assim, a alternativa de resposta escolhida funciona como indicador do desejo de desempenhar a profissão de professor ou, pelo contrário, de abandono da profissão actual para ir exercer outra actividade. A segunda é uma questão de resposta aberta na qual é solicitado ao sujeito para indicar qual a profissão que gostaria de exercer no momento actual e qual a que gostaria de exercer daqui a cinco anos, sendo maior a orientação para a profissão de professor quando, em ambas as situações, é referida a profissão de professor e menor quando não é mencionada esta profissão em nenhum dos dois momentos temporais. A terceira questão é de resposta fechada, devendo o sujeito escolher uma de três alternativas de resposta, expressando, desta forma, o grau em que deseja exercer a profissão de professor.

As respostas a qualquer uma das questões são cotadas de 0 (menor orientação para a profissão de professor) a 2 (maior orientação para a profissão docente), pelo que a amplitude teórica da escala que avalia o *projecto profissional* varia entre 0 e 6.

A ideia de inclusão de um questionário deste tipo com vista à avaliação do *projecto profissional*, na qual se avalia as preferências, através dos objectivos

profissionais, e as aspirações, através da vontade de continuar na mesma profissão ou de mudar de actividade, vem na sequência do preconizado por Holland, Gottfredson e Baker (1990) de que na avaliação das escolhas a expressão de uma preferência ou de aspiração pode ser, inclusive, mais preditiva da escolha vocacional que o resultado num inventário de interesses formal.

Para avaliar orientação motivacional para a profissão de professor a escala da *motivação inicial* para esta profissão é constituída por afirmações que expressam factores de escolha da profissão docente, quatro que traduzem uma maior motivação inicial para a profissão docente e um que revela uma menor motivação. Esta forma de avaliar a motivação inicial recorre de uma estratégia de avaliação para a qual se entende que a “motivação inicial é tanto maior quanto são os factores intrínsecos que estão na base da escolha desta actividade profissional” (Jesus, 1996, p. 231). Os cinco itens são apresentados segundo um formato de tipo *Likert* de 5-pontos (de 1=Nenhuma a 5=Muita) e somados no sentido da maior motivação inicial para a profissão docente.

A medida utilizada para avaliar o *empenhamento profissional* analisa o grau de empenho, esforço ou dedicação do professor relativamente às actividades profissionais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, por exemplo, “Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem” ou “Dinamizo e/ou participo em actividades extracurriculares”. A escala é composta por 11 itens para os quais é solicitado ao professor que indique a frequência de determinado comportamento, atitude ou estratégia pedagógica, numa escala do tipo *Likert* de 7 pontos (de 1 = nunca a 7 = sempre).

A escala que avalia a *motivação intrínseca* procura avaliar o grau em que o desempenho profissional contribui para a realização e desenvolvimento pessoal do professor, bem como para a sua satisfação e auto-estima, e foi adaptada por Jesus (1996), a partir do *Intrinsic Motivation Questionnaire* (IMQ) de Lawler e Hall (1970), tendo procedido à especificação do conteúdo dos itens no sentido de avaliar a motivação intrínseca do professor para a actividade de ensino. Esta escala é constituída por quatro itens, para os quais é solicitado ao professor que indique o grau de concordância ou de discordância relativamente a cada uma das afirmações, numa escala de tipo Likert de 7 pontos (de 1 = discordo totalmente a 7 = concordo totalmente).

Verifica-se que todas as medidas do QAMP apresentam uma elevada consistência interna, uma vez que os coeficientes *alphas* são superiores a .70 em todas elas (cf. Quadro 4.10), revelando que as mesmas avaliam de forma consistente as variáveis que pretendem medir. Os coeficientes de *alpha* de Cronbach para cada uma das escalas é de .82 no projecto profissional, de .73 na motivação inicial, de .85 no empenhamento profissional e de .84 na motivação intrínseca, ou seja, os coeficientes obtidos no nosso estudo são idênticos aos obtidos por Jesus (1996), à excepção do resultado na motivação inicial para a profissão docente cujo valor de alfa é ligeiramente inferior.

Quadro 4.10 – Coeficientes de consistência interna (alfa de *Cronbach*) das escalas do Questionário para Avaliação da Motivação do Professor.

Escalas do QAMP	Jesus (1996) (N=576)	Estudo Actual (N=526)
Projecto Profissional	.81	.82
Motivação Inicial	.85	.73
Motivação Intrínseca	.84	.84
Empenhamento Profissional	.86	.85

4.4.4. Escalas de Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância do *Inventário de Personalidade de Jackson*

Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância são três escalas do *Inventário de Personalidade de Jackson* (IPJ), traduzido e validado por Ferreira (1991b), assente num estudo feito com uma amostra de 170 estudantes universitários, 51 do sexo masculino e 119 do sexo feminino, que frequentavam várias Faculdades da Universidade de Coimbra. Desenvolvido a partir do *Jackson Personality Inventory*, o *Inventário de Personalidade de Jackson* fornece, de uma forma adequada, um conjunto de medidas de personalidade, que reflectem uma variedade de orientações nos domínios interpessoal, cognitivo e dos valores, sendo um instrumento particularmente apropriado, pelo que mede e pela simplicidade de aplicação, para ser utilizado em diversos contextos, nomeadamente, em estabelecimentos de ensino, empresas e na investigação.

O IPJ é um questionário de 320 itens, compreendendo 16 escalas que avaliam 16 traços de personalidade, cada uma delas contendo 20 itens, sendo 10 cotados como verdadeiros e a outra metade como falsos. No quadro 4.11 apresentamos uma resumida descrição dos traços do indivíduo com pontuação elevada ou baixa nas escalas de Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância, conforme definido por Jackson (1976) e traduzidos por Ferreira (1991b).

No estudo de validação do IPJ foi feita uma análise psicométrica dos itens, através do cálculo das suas médias e da sua variabilidade, da correlação de cada item com o total da escala a que pertence (correlação de Pearson), tendo-se obtido resultados, globalmente, satisfatórios (Ferreira, 1984), apesar de ter sido recomendada a reformulação ou exclusão de alguns casos, quando as saturações se revelaram pouco elevadas.

Quadro 4.11 – Descrição das escalas de Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância do Inventário de Personalidade de Jackson.

<i>Escalas</i>	Descrição do indivíduo com pontuação elevada	Descrição do indivíduo com pontuação baixa
Inovação (<i>Innovation</i>)	Indivíduo criativo e inventivo, capaz de pensamento divergente e motivado para desenvolver soluções inovadoras para determinadas situações ou problemas.	Indivíduo pouco criativo, com mais dificuldade no pensamento divergente e resistente à mudança e às novas formas de intervir perante as situações e os problemas.
Afectividade Interpessoal (<i>Interpersonal Affect</i>)	Pessoa muito próxima dos outros e dos seus problemas.	De um com resultado baixo esperar-se-á uma preferência por actividades que, por natureza, serão mais impessoais.
Tolerância (<i>Tolerance</i>)	Indivíduo com grande capacidade de aceitação dos outros, mesmo que estes tenham ideias, crenças ou costumes diferentes dos seus.	Um resultado baixo será característico de uma pessoa que faz juízos apressados sobre os outros e se sente ameaçada por pessoas com um sistema de valores diferentes do seu, rejeitando, por isso, pessoas de outros grupos étnicos, culturais ou sociais.

Fonte: Ferreira (1991b, p. 79 – 80)

Segundo Ferreira, a escala de *Inovação* “aparenta ser a mais robusta na versão portuguesa” (1991b, p. 84) uma vez que todos os itens, à excepção de um (“Detestaria ter de pensar em novos brinquedos e jogos para crianças”), apresentam saturações moderadas ou elevadas. Quanto à escala da *Afectividade Interpessoal*, apresenta um nível de consistência interna bastante aceitável, havendo, no entanto, dois itens com saturações pouco elevadas: “Esforço-me por conseguir que os meus sentimentos em relação aos outros sejam neutros” e “Quando falo de alguém de quem gosto muito tenho dificuldade em esconder os meus sentimentos”. Por sua vez, a escala de Tolerância “apresenta-se como uma das menos robustas e consistentes da versão portuguesa” (Ferreira, 1991b, p. 86), fruto de saturações pouco elevadas em seis itens: “Tenho prazer em conviver com pessoas de credos e nacionalidades diferentes”, “Penso que as pessoas que mudam rapidamente de opinião não têm personalidade”, “Gosto de conhecer bem uma pessoa antes de a julgar”, “Dou pouca atenção a pessoas que se comportam de modo pouco comum”, “Se as pessoas teimam em falar a sua língua depois de se terem

instalado neste país, isso é lá com elas” e “Muitos dos meus amigos têm ideias políticas bastante diferentes”.

Calcularam-se, igualmente, os coeficientes de fidelidade (alfas de *Cronbach*) para cada uma das escalas, com base na totalidade dos seus itens. Conforme se pode observar no Quadro 4.12, a comparação dos coeficientes de consistência interna entre a amostra de Portugal com os da Califórnia e da Pensilvânia revela que os coeficientes alfa estão bastante próximos, apesar de relativamente mais baixos na amostra portuguesa. Refira-se, ainda, que o estudo efectuado por Cardoso (1992) apresenta coeficientes de fidelidade semelhantes na escala de inovação, com o valor de .81 no pré-teste e de .83 no estudo final.

Quadro 4.12 – Coeficientes de consistência interna (alfa de *Cronbach*) das escalas inovação, afectividade interpessoal e tolerância para uma amostra portuguesa, duas americanas (Califórnia e Pensilvânia) e no nosso estudo.

Escalas	Amostras			
	Portugal (N=170)	Califórnia (N=82)	Pensilvânia (N=307)	Estudo Actual (N=526)
Inovação	.81	.83	.87	.80
Afectividade Interpessoal	.72	.78	.83	.71
Tolerância	.51	.64	.60	.54

O IPJ tem sido bastante utilizado, individualmente ou em conjunto com outros instrumentos, em diversos estudos, nomeadamente, com professores nacionais e estrangeiros. A título de exemplo, refira-se o estudo de Creegan nos anos sessenta - citado por Ferreira (1991b) – sobre os factores que influenciam as atitudes dos docentes relativamente à inovação curricular e à investigação, bem como o estudo de Cardoso (2002) sobre a receptividade à inovação pedagógica. O primeiro concluiu que as variáveis de personalidade avaliadas com este instrumento têm valor preditivo em

relação às atitudes dos docentes face à inovação educacional. O segundo afirma que a inovação é uma variável com efeito directo nas atitudes face à inovação pedagógica.

Uma vez que as três escalas supramencionadas apresentam boas características psicométricas, e são particularmente apropriadas para o estudo das nossas variáveis, foram seleccionadas para integrar o nosso estudo.

Tendo subjacente os resultados obtidos no estudo, foram calculados os coeficientes de consistência interna (alfa de *Cronbach*) das escalas que aplicámos: inovação (.80), afectividade interpessoal (.71) e tolerância (.54). A análise dos dados obtidos revelou índices de fidelidade para cada uma das escalas bastante satisfatórios, conforme se pôde constatar anteriormente. Assim, convém salientar, em primeiro lugar, que os valores de consistência interna são próximos dos obtidos nos estudos realizados em Portugal, em segundo lugar, que os valores são ligeiramente inferiores nas escalas de Inovação e de Afectividade Interpessoal, quando comparados com os obtidos por Ferreira (1991b) ou com Cardoso (2000), para a primeira escala onde foi obtido .83 e, em terceiro lugar, que o valor que obtivemos na escala de Tolerância é ligeiramente superior ao verificado em Ferreira (1991b). Refira-se, ainda, que o alfa de *Cronbach* da escala da inovação é o mais elevado nos três estudos de entre as diversas escalas aplicadas.

4.4.5. Escalas de Apoio do Professor, Orientação para as Tarefas e Controlo do Professor da *Escala de Clima Social na Escola*

Apoio do Professor (AP), Orientação para as Tarefas (OT) e Controlo do Professor (CP) são três subescalas do *Classroom Environment Scale (CES)* de Moos e Trickett (1974), traduzido e validado para a população portuguesa sob a designação de *Escala de Clima Social na Escola*. O trabalho de aferição para o nosso país foi iniciado

por Paúl (1994) a que se seguiram os estudos com diferentes amostras de Bastos, Paúl e Sousa (1996) e de Santos (1996). Este último, assenta num estudo feito com uma amostra de 575 estudantes do ensino superior, 243 do sexo masculino e 332 do sexo feminino, que frequentavam várias escolas superiores das áreas da saúde, educação e engenharia, do Instituto Politécnico de Coimbra. Desenvolvido a partir de um quadro de referência de interacção pessoa-meio que caracteriza o modelo ecológico de Moos (1987; citado por Bastos, 1998), permite explorar as características sócio-ambientais e as relações interpessoais na escola, através da identificação de aspectos psicossociais do ambiente educativo relevantes para alunos e professores, tendo como três grandes variáveis: o relacionamento, a auto-realização e a estabilidade/mudança (Santos, 1996). Desenvolvido por R. H. Moos e seus colaboradores, na Universidade de Stanford (Califórnia), a partir dos princípios teóricos de Henry Murray (1938) e da sua conceptualização de pressão ambiental, parte do pressuposto básico de que o “relacionamento entre as pessoas, ao mesmo tempo que caracteriza o ambiente, constitui uma medida de clima social e que este clima exerce uma influência directa sobre o comportamento” (Santos, 1996, p. 147).

A CES pode ser utilizada em três formatos: a forma real, a forma ideal ou a forma expectativa, possibilitando a leitura de perfis distintos do clima de uma instituição, sendo considerado um importante instrumento para a avaliação e intervenção em contextos educativos de todos os níveis de ensino.

A CES é um questionário de 90 itens, de respostas dicotómica (verdadeiro/falso), distribuídos por 9 escalas com 10 itens cada uma, que se organizam em torno de três dimensões: (1) a dimensão do relacionamento, que engloba as subescalas *envolvimento*, *afiliação* e *apoio do professor*, avalia o grau em que os alunos estão envolvidos na escola, se apoiam entre si, a amizade entre os alunos e como o

professor os apoia; (2) a dimensão de desenvolvimento pessoal, que inclui as subescalas de *orientação para as tarefas e competitividade*, avalia a importância que se concede na escola à realização de tarefas e às temáticas das disciplinas; e (3) a dimensão de estabilidade/mudança que abrange as subescalas de *ordem e organização*, *clareza das normas*, *controlo do professor* e *inovação*, avalia as actividades relativas ao cumprimento de objectivos, nomeadamente o funcionamento adequado da turma, a organização, clareza e coerência da classe, como também o grau de diversidade e de novidade das actividades que aí se praticam.

No quadro 4.13 apresentamos uma breve descrição de cada subescala da CES e exemplos dos itens, conforme definido por Moos e Trickett (1974) e traduzido por Bastos, Paúl e Sousa (1996). A subescala de *apoio do professor* avalia o modo como o professor apoia e se relaciona com os estudantes através de cinco itens cotados como verdadeiros e outros tantos como falsos. A subescala de *orientação para as tarefas* valoriza a relevância que ocupa na escola a realização de tarefas e integra seis itens cotados como verdadeiros e os outros quatro como falsos. A subescala de *controlo do professor* está associada às actividades relativas ao cumprimento dos objectivos, que se traduzem na observância do cumprimento das regras estabelecidas proporcionando uma clareza no funcionamento das classes/turmas e a sua classificação é igual à da escala anterior. No nosso estudo, o item “Aqui, é mais fácil termos problemas do que em outras turmas” viu a sua formulação ligeiramente alterada, passando para “...outras escolas”, uma vez que o nosso objectivo não incluía a avaliação diferenciada da atitude do professor face a um grupo específico de alunos (turma), nem a comparação dentro de uma mesma escola, mas sim uma avaliação mais abrangente da percepção que o professor tem do clima numa determinada instituição, permitindo verificar,

eventualmente, a existência de diferenças ao nível da escolaridade, do tipo de estabelecimento de ensino ou do tipo de curso.

Quadro 4.13 – Descrição das escalas de Apoio do Professor (AP), Orientação para as Tarefas (OT) e Controlo do Professor (CP) da CES.

Escalas	Descrição	Exemplo de itens
AP	Relativa ao grau de ajuda, interesse, confiança, preocupação e amizade que os professores demonstram pelos alunos.	Os professores gastam muito pouco tempo a conversar com os estudantes.
OT	Relativa à importância dada ao cumprimento das actividades planeadas e orientadas para os assuntos ou matérias em estudo.	As aulas são mais um tempo de convívio social do que de aprendizagem.
CP	Relativa à forma como o professor impõe e observa o cumprimento das normas e aplica penalizações aos infractores .	Os professores não são muito rigorosos.

Fonte: Santos (1996), de acordo com Moos (1987).

Ainda, nesta lógica, salientamos que a nossa opção por estas três escalas da CES resulta do facto de querermos avaliar a percepção do professor sobre o clima escolar, especificamente, quanto às variáveis que estão associadas ao relacionamento entre professor e aluno, pelo que não consideramos adequado considerar as restantes escalas, uma vez que estas estão relacionadas com o envolvimento do aluno nas actividades lectivas, a amizade entre alunos, a competitividade entre alunos, ou outras.

No estudo de validação da CES foram considerados por Santos (1996) três procedimentos: análise factorial psicométrica, consistência interna e feita uma análise psicométrica dos itens com cálculo da correlação item-total para cada uma das subescalas. A análise factorial exploratória revelou uma estrutura não interpretável e a forçada revelou uma dispersão dos itens em cada um dos factores, pelo que a opção dos investigadores portugueses foi a de não alterar a estrutural original, sobrevalorizando-se

os construtos que deram origem ao instrumento em detrimento dos resultados estatísticos obtidos, seguindo a linha de pensamento dos próprios autores.

A CES tem sido utilizada em diversos estudos, individualmente ou em conjunto com outros instrumentos, tendo-se tornado um instrumento de eleição na avaliação das características e consequentes impactos dos diferentes contextos escolares. Em Portugal são de salientar os estudos efectuados por Paúl (1994); Bastos, Paúl e Sousa (1996), Santos (1996) e Bastos (1998). O primeiro (Paúl, 1994) decorreu num estabelecimento de ensino superior público com uma amostra de 56 estudantes, que frequentavam o 3º ano do curso de Medicina, e 6 professores do mesmo ano, para estudo da percepção real e da ideal do ambiente da escola. O segundo (Bastos *et al.*, 1996), foi realizado junto de 130 alunos (43 do sexo masculino e 85 do sexo feminino) dos ensinos superior politécnico e universitário dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo, que frequentavam os cursos de Gestão, Psicologia, Formação de Professores ou Medicina. O terceiro (Santos, 1996), foi efectuado com 575 alunos do ensino superior, bem como o quarto (Bastos, 1998) com uma amostra de 314 estudantes (71 do sexo masculino e 243 do sexo feminino) de duas instituições do ensino superior (politécnico e universitário) que frequentavam diversos cursos e anos de formação.

No estrangeiro, tem sido utilizada em diversas investigações, nomeadamente, tendo sido sucessivamente revista pelos seus autores Trickett e Moos (1995). Para além destas aplicações, refira-se, ainda, os estudos espanhóis de Fernández-Ballesteros (1987), citados por Santos (1996) e por Bastos (1998), onde se verificaram algumas limitações nas análises factoriais, à semelhança do verificado nos estudos atrás citados, levados a cabo em Portugal, em que, por vezes, surge uma estrutura factorial com indicadores estatísticos bastante válidos, mas sem qualquer sentido psicológico, e outras aparece uma estrutura factorial sem grande possibilidade de interpretação à luz do

quadro teórico de referência. Todavia, os indicadores estatísticos obtidos, nestes estudos, são bastantes aceitáveis, conforme dados de consistência interna (*alpha* de Cronbach) das subescalas apresentados no Quadro 4.14, à excepção da subescala da *orientação para as tarefas* que apresenta uma consistência interna muito baixa (.24). Apesar disso, uma vez que a análise das relações entre as diversas subescalas apresenta resultados com valores no sentido esperado, entendeu-se, à semelhança dos anteriores estudos efectuados em Portugal, manter as diversas subescalas, pois, “parece-nos que as diversas subescalas que constituem a CES poderão fornecer-nos alguns indicadores relativamente ao conhecimento dos ambientes sociais” (Bastos, 1998, p. 322), todavia, conscientes de que as interpretações e conclusões decorrentes da sub-escala da *orientação para as tarefas* devem ser cautelosas.

Se já Santos (1996) tinha alertado para algumas limitações nas qualidades psicométricas das escalas, Bastos, Paúl e Sousa (1996) explicam que o facto de algumas escalas não apresentarem valores *alpha* muito consistentes (o valor mais alto que encontraram foi .54) poderá estar relacionado com o reduzido número da amostra, os procedimentos estatísticos utilizados e a própria diversidade cultural, uma vez que os contextos académicos americanos e europeus são substancialmente distintos.

Quadro 4.14 – Coeficientes de consistência interna (alfa de *Cronbach*) das escalas AP, OT e CP obtidas por Moos e Trickett (1974), Moos et al. (1989), Santos (1996) e no estudo actual.

Escalas	Amostras			
	Moos e Trickett (1974)	Santos (1996)	Moos <i>et al.</i> (1989)	Estudo Actual (N=526)
Apoio do Professor (AP)	.84	.72	.81	.60
Orientação para as tarefas (OT)	.84	.24	.25	.47
Controlo do Professor (CP)	.86	.67	.60	.53

Foram calculados os coeficientes de fidelidade (*alfas* de Cronbach) para cada uma das escalas do clima escolar aplicadas. Conforme se pode observar no quadro 4.14, a comparação dos coeficientes de consistência interna entre as amostras portuguesas com a americana revela que esta última apresenta valores de *alpha* mais elevados nas três escalas, tanto mais que, no nosso estudo, os coeficientes são relativamente baixos, de .60 no apoio do professor, de .47 na orientação para as tarefas e de .53 no controlo do professor.

Apesar da maioria dos autores que se têm dedicado aos requisitos para a construção de instrumentos de avaliação psicológica afirmarem que um instrumento é considerado adequado para avaliar a variável que pretende medir se apresentar um coeficiente superior a .70, na literatura são, por diversas vezes, apresentados instrumentos cuja consistência interna se situa abaixo daquele valor. Há, inclusive, autores que consideram que um coeficiente alfa é baixo se for inferior a .60 (e.g., Pettegrew & Wolf, 1982).

Conforme já referido a consistência interna das medidas por nós seleccionadas para avaliar o clima escolar apresentam índices relativamente baixos à semelhança do observado em outros estudos realizados em Portugal, levantando-nos a pergunta se deveriam ou não ser considerados adequadas para avaliar as variáveis em causa. Decidimos manter as nossas escolhas tendo em consideração: (1) o conteúdo das escalas seleccionadas para a presente investigação; (2) que o nosso objectivo não consistia numa avaliação global do clima escolar, isto é, não incidia numa perspectiva de estudo de psicologia ambiental, mas tão só avaliar algumas dimensões desse clima, nomeadamente, aqueles que, pelo teor dos itens e por aquilo que avaliam, aparentam estar mais relacionadas com algumas características da relação pedagógica no sentido professor-aluno; (3) porque não é objectivo desta investigação construir ou validar um

instrumento de avaliação psicológica, no caso sobre o domínio do clima escolar, onde a verificação deste requisito psicométrico constitui condição essencial.

Diversos modelos teóricos da Psicologia Vocacional, bem como muitos estudos na área da educação e da satisfação profissional dos docentes, têm salientado a importância dos contextos como um dos factores a considerar na avaliação da realização pessoal e profissional. Tomando em consideração a multiplicidade de variáveis que se cruzam nos contextos de vida, tomamos unicamente como referência o modo como o professor percebe o clima social da instituição de pertença no que diz respeito a dimensões directamente ligadas à sua participação e dos seus pares, dado que supomos que o modo como o professor percebe o ambiente em que interage poderá fornecer-nos algumas pistas para a intervenção psicológica.

4.4.6. Escala de Atitude Afectiva da *Time Attitude Scale*

A escala da Atitude Afectiva (AA) é uma das 6 escalas da *Time Attitude Scale* (TAS; Nuttin, 1972), adaptada para Portugal por Santos (1992), que permite avaliar a atitude dos sujeitos em relação ao seu passado, presente e futuro. Esta escala é constituída por um conjunto de cinco pares de adjectivos colocados em cada extremo de uma escala graduada de 1 a 7 e aplica-se pedindo aos sujeitos que avaliem, em função de cada par de adjectivos, o modo como representam ou o seu passado, ou o seu presente, ou o seu futuro. No nosso estudo solicitou-se ao participante que assinalasse o grau de acordo com o adjectivo que melhor caracteriza a maneira como encara ou sente, no momento, a relação pedagógica.

A versão inicial da TAS era composta por 19 pares de adjectivos. Segundo Santos (1992), alguns estudos preliminares revelaram que era possível isolar um grupo de itens que avaliavam, mais especificamente, a atitude afectiva. A versão revista da

TAS é constituída por 58 pares de adjectivos de forma a integrar itens que se poderiam relacionar com outros factores para além da atitude afectiva, ou seja, tem uma estrutura multifactorial que integra 6 factores (a estrutura, o controlo interno, o grau de dificuldade, o valor, a distância temporal e a avaliação afectiva global), com grupos de 4 pares de adjectivos cada, excepto para a avaliação afectiva global que contém 5 pares, constituindo 25 pares de adjectivos do tipo “agradável – desagradável”. Nuttin e Lens (1985), citados por Santos (1992), encontraram um índice de consistência interna (Kr20) na avaliação afectiva global de .85.

Santos (1992) apresenta os dados de diversas investigações realizadas para avaliação da fiabilidade da TAS na forma do passado, do presente e do futuro, com diferentes períodos (e.g., 6 meses, 3 a 4 semanas), nas quais se encontraram coeficientes de consistência interna que oscilam entre .44 e .94. Apresenta, ainda, outros estudos acerca das diferenças temáticas na atitude temporal medida pela TAS como sejam, por exemplo, a atitude global, as actividades escolares, as actividades profissionais, as relações sociais ou o desenvolvimento da personalidade. A título de exemplo refira-se o estudo de Van Calster, Lens e Nuttin (1987), citado por Jesus, que “verificaram que os estudantes do ensino secundário que apresentam uma atitude afectiva mais positiva em relação ao seu futuro pessoal e uma maior percepção do estudo como instrumental para o seu sucesso futuro, manifestam também uma maior motivação para o estudo e melhores resultados escolares, independentemente do seu nível intelectual” (1996, p. 92 e 93).

Os resultados obtidos por Santos (1992) foram consonantes com os postulados teóricos da teoria relacional de Nuttin, tendo verificado que as atitudes afectivas face ao futuro pessoal permitem prever a variância do funcionamento motivacional inerente à

construção de projectos em diversas situações psicológicas, nomeadamente de frustração, de depressão, de exploração cognitiva e de exploração territorial.

No nosso estudo utilizamos apenas os cinco pares da escala de atitude afectiva na forma presente, solicitando-se aos professores que assinalassem o grau de acordo com o adjectivo que melhor caracterize a maneira como sente a relação pedagógica que estabelece com os alunos. Tendo por base os resultados obtidos no presente estudo obtivemos um coeficiente de consistência interna (*alpha* de Cronbach) de .86 na escala da atitude afectiva.

4.4.7. Escalas de Afectividade Positiva e Afectividade Negativa

As Escalas de Afectividade Positiva e Afectividade Negativa (*Positive Affect and Negative Affect Schedule* ou PANAS), desenvolvidas por Watson, Clark e Tellegen (1988), foram traduzidas e validadas, pela primeira vez, para a população portuguesa por Simões (1993) e, conforme o próprio nome sugere, têm como finalidade avaliar a componente afectiva do bem-estar subjectivo.

A versão original da escala é composta por 20 itens, metade dos quais para avaliar a componente positiva e a outra metade para avaliar a componente negativa da afectividade. A versão portuguesa que aqui nos iremos reportar é constituída por 22 itens, onze para cada uma das escalas, uma vez que pareceu a Simões (1993) que alguns itens originais não ficavam adequadamente traduzidos em termos de conteúdo. Inclusive, o autor pôde verificar que a sua inclusão melhorava os *alphas* e que os itens acrescentados revelaram boas correlações item/total, nalguns casos até melhores que os originais.

O trabalho de aferição foi feito com uma amostra de 226 alunos de diversas faculdades da Universidade de Coimbra, maioritariamente constituída por raparigas

(186 participantes, contra 39 do sexo masculino e 3 casos omissos) e com idades compreendidas entre os 6 e os 44 anos, com uma média de 21.54 ($DP=4.93$) anos. A validade foi avaliada por Simões, tendo em conta, nomeadamente, que a PANAS deve correlacionar-se com a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), bem como que cada uma das escalas PA e NA correlacionar-se, respectivamente, com os factores de personalidade dominantes da extroversão e da ansiedade/neuroticismo, uma vez que as duas dimensões da afectividade devem ser independentes. Para além disso, calcularam e correlacionaram o resultado global da afectividade, calculado através da fórmula: $PN=PA-NA$, com as mesmas medidas. Neste sentido, o autor aplicou e cruzou os resultados obtidos através da versão portuguesa do Questionário de Agressividade (*The Agression Questionnaire* ou AQ), cujos resultados obtidos dêmos a conhecer no Capítulo 1.

A aplicação da PANAS permite a adaptação de diferentes referências temporais, por exemplo, “neste momento”; “no dia de hoje”; “na última semana”; “durante o último ano”; “geralmente”; etc. No nosso estudo foi dado, como referência temporal, “durante a última semana de aulas”, isto é, pedia-se aos sujeitos que indicassem, numa escala de cinco níveis – *muito pouco ou nada* (1), *pouco* (2), *assim, assim* (3), *muito* (4) e *muitíssimo* (5) – até que ponto experimentaram os sentimentos ou emoções, a que diz respeito cada um dos itens.

A nossa opção pelo tempo na última semana de aulas foi tomada tendo em consideração que a proximidade das emoções medidas às emoções experimentadas aumenta a validade da recolha, uma vez que as emoções que estão na origem de um determinado nível de BES têm uma temporalidade e gozam de processo dinâmico que, após o efeito, tende a dissipar-se com o tempo (Larsen & Fredrickson, 1999). A opção pelo tempo, dia de hoje, provavelmente mais fiável na avaliação das emoções dada a

associação possível das emoções ao contexto da relação pedagógica, não foi a escolhida, uma vez que só faria sentido adoptá-la se fosse possível, em termos procedimentais e logísticos, garantir que todos os participantes responderiam em dia em que tenham tido actividade lectiva (aulas), facto que não nos era possível controlar face aos procedimentos que adoptámos.

Ainda em relação a estas escalas (PANAS) refira-se que um outro estudo de aferição foi efectuado por Galinha e Pais Ribeiro (2005b). As duas versões são muito semelhantes na validade de conteúdo dos itens, todavia apresentam duas diferenças. Esta versão mantém o número de 10 itens para cada escala, como na versão original, e apresenta algumas diferenças na tradução dos afectos ou emoções em alguns itens. Estas diferenças, em nosso entender, são compreensíveis na medida em que Galinha e Pais Ribeiro, ao invés de traduzirem a versão reduzida dos 20 itens, optaram por desenvolver “...um processo similar ao da construção da escala original, replicando a metodologia seguida pelos autores da escala, procurando chegar assim aos 20 descritores das emoções positivas e negativas, que fossem as mais representativas do léxico emocional dos portugueses e que, simultaneamente, fossem fiéis à estrutura da escala original” (2005, p. 219), o que levou a que esta versão em português integre itens que são iguais à versão original, itens que não sendo iguais fazem parte da mesma categoria de conteúdos, ou mesmo, itens pertencentes a categorias de conteúdo distintos do original, o que originou a que esta versão contenha quatro itens que representam quatro categorias adicionais, três na escala da afectividade positiva (divertido, simpático, e surpreendido) e um na escala da afectividade negativa (repulsa).

Apesar desta segunda versão em português da PANAS ter sido publicada depois de termos iniciado a recolha dos nossos dados consideramos pertinente referi-la como

mais um exemplo do interesse que o tema da avaliação dos afectos e que a utilização deste instrumento tem suscitado na comunidade científica, em particular.

Os *alphas* na versão original oscilam entre .86 a .90 para a PA e entre .84 a .87 para a NA, consoante as instruções temporais. No quadro 4.15 apresentamos os coeficientes de consistência interna obtidos em Watson *et al.* (1988), Simões (1993), Galinha e Pais Ribeiro (2005) e na nossa amostra. Os valores de consistência interna encontrados nos diversos estudos são de magnitude idêntica à versão original, embora o nosso estudo revele uma magnitude ligeiramente mais baixa na afectividade negativa ($\alpha=.84$) e superior na afectividade positiva ($\alpha=.87$) que os valores obtidos por Simões (1993), isto é, que os valores obtidos com a mesma versão.

Quadro 4.15 – Coeficientes de consistência interna (alfa de *Cronbach*) das escalas de Afectividade Positiva (PA) e de Afectividade Negativa (NA) em diversas amostras.

PANAS	Amostras			
	Watson <i>et al.</i> (1988)	Simões (1993) (N=226)	Galinha e Pais Ribeiro (2005)	Estudo Actual (N=526)
Afectividade Positiva	.88	.82	.86	.87
Afectividade Negativa	.87	.85	.89	.84

4.4.8. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

A *Escala de Satisfação com a Vida* (*Satisfaction With Life Scale*; SWLS), elaborada por Diener e colaboradores (1985), teve uma última revisão da tradução e validação para a população portuguesa efectuada por Simões (1992), depois de um primeiro estudo de validade efectuada por Neto, Barros e Barros (1990) com uma amostra de 308 professores do ensino básico e secundário – 151 do 1º ciclo do ensino básico e 157 do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do secundário – que confirmou, através da análise factorial dos resultados, a emergência de um constructo unitário. O trabalho

de validade de Simões procurou estender a validação do instrumento a populações de outros níveis etários e culturais, pelo que o investigador entendeu pertinente o retoque na tradução “de forma a tornar o conteúdo mais compreensível, por parte das populações de nível cultural inferior ao da amostra de professores” (1992, p. 505).

O estudo de Simões (1992) foi feito com recurso a uma amostra de 203 sujeitos (64 homens e 139 mulheres), alunos da licenciatura de Psicologia ou do mestrado em Ciências da Educação e adultos de diversas categorias profissionais, com uma idade média de 40.89 anos. Dos 203 sujeitos, 139 encontravam-se situados entre os 19 e os 45 anos (primeira adultez), 38 entre os 46 e 65 anos (meia-idade) e 26 entre os 66 e os 89 anos (última adultez). Foi encontrado um *alpha* de Cronbach de .77 e vários índices de validade tais como correlações significativas com a satisfação diária, a felicidade, o teste da escada de Cantril (AS) e com a recordação diferencial. A análise de consistência interna no nosso estudo revela uma magnitude superior ($\alpha=.83$) à obtida por Simões (1992).

A análise dos efeitos do sexo e da idade sobre os resultados de satisfação com a vida revelou que, no que diz respeito ao sexo a diferença vai no sentido de os homens obterem resultados superiores aos das mulheres (média de 17.22 contra 15.85) e no que concerne às diferenças de idades os testes *post hoc* revelaram que apenas os jovens adultos diferem do grupo de meia-idade, a favor dos mais novos (média de 16.78 contra 14.95), não havendo diferenças significativas entre estes grupos e o grupo dos mais velhos. Uma vez que as diferenças observadas não são comuns nos estudos, Simões (1992) pondera que talvez estes resultados possam ser atribuídos a alguma característica da amostra, em que mais do que a idade, em si mesma, as diferenças possam estar relacionadas com os períodos do ciclo da vida, passíveis de representarem exigências e recompensas características para os indivíduos. O mesmo autor considera interessante

que os mais velhos não mostrem um nível de satisfação inferior ao dos outros grupos etários, o que contraria alguns estereótipos, mas vai de encontro a alguns estudos que refere.

A *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS) é o instrumento mais frequentemente utilizado para avaliação da componente cognitiva do bem-estar subjectivo. A escala é composta por cinco itens, para os quais se oferece, nesta segunda versão portuguesa, cinco alternativas de resposta: *discordo muito* (1), *discordo pouco* (2), *não concordo, nem discordo* (3), *concordo um pouco* (4) e *concordo muito* (5). Os resultados possíveis de obter oscilam entre um mínimo de 5 e um máximo de 25, indicando tanto maior satisfação com vida, quanto mais elevado for o resultado obtido.

À semelhança do observado por Neto, Barros e Barros (1990), a análise factorial em componentes principais pôs em evidência uma estrutura unifactorial que explica 53.1% da variância total (em ambos os estudos). Simões (1992) pôde ainda verificar, em conformidade com a literatura, que a apreciação subjectiva que o sujeito faz do seu estado de saúde e da sua situação económica são razoáveis preditores da satisfação com a vida. As características psicométricas da escala SWLS apontadas por Neto, Barros e Barros (1990) são reforçadas no estudo de Simões (1992), cujos resultados parecem indicar que a SWLS revela boas qualidades psicométricas para avaliar a satisfação com a vida.

4.5. Procedimento

Considerando o nosso intuito em incluir no estudo uma amostra de professores dos diferentes territórios administrativos do país, solicitámos, previamente, através de ofício dirigido aos presidentes dos conselhos executivos das escolas/das direcções das escolas, autorização para a recolha de dados para a investigação. As escolas que manifestaram disponibilidade foram contactadas e foi acordada entrevista²⁵, no sentido de nos ser possível explicar, de forma pormenorizada, o âmbito e os objectivos da presente investigação, prestar alguns esclarecimentos sobre a tipologia dos instrumentos, bem como da natureza da participação dos professores. Obtida a devida autorização prévia, por parte do director ou presidente do conselho executivo de cada estabelecimento de ensino, era definido o número de questionários, a metodologia para a distribuição e acordada a data para recolha das respostas.

De acordo com a sugestão do elemento do órgão de gestão de cada escola, foilhes entregue/endereçado, ou a pessoa por eles designada (delegado de grupo, responsável por departamento ou outro elemento nomeado para o efeito, por exemplo, o psicólogo da escola) e procurando abranger o maior número possível de participantes, um envelope com os instrumentos destinados a cada participante.

Cada bateria de instrumentos era constituída pelos seguintes documentos:

- Uma *folha introdutória* com uma breve apresentação da natureza e objectivo do estudo, e onde se procurava motivar o professor, realçando a importância da sua participação, traduzida no registo das suas respostas em relação a um conjunto de afirmações. Evidenciava-se, ainda, que se desejavam opiniões sinceras, não havendo, por isso, respostas certas ou erradas (cf. Anexo 4);

²⁵ Nos casos em que não se manifestava exequível a realização de entrevista a explicação mais pormenorizada foi efectuada por contacto telefónico.

- Uma *folha de dados pessoais e profissionais*, a partir da qual se pretendia recolher informações importantes para a caracterização da amostra (cf. Anexo 5);
- O conjunto dos *7 instrumentos de avaliação psicológica*, não se fornecendo informação objectiva sobre os constructos psicológicos subjacentes às medidas, procurando, desta forma, reduzir a probabilidade de enviesamento das respostas, no entanto, cada instrumento era precedido de uma breve descrição onde se davam as instruções de preenchimento respectivas (cf. Anexos 6 a 12).

Assim, cada participante recebia um envelope onde, acompanhando os instrumentos, seguia uma carta que explicava a importância da investigação, os seus objectivos e onde era fornecida a necessária informação para um correcto preenchimento dos diversos testes. Para cada instituição foi definido um prazo de 15 dias para as respostas. Findo este período solicitava-se aos participantes que entregassem à pessoa da instituição indigitada para o efeito, o envelope com o material de *testing*. Posteriormente, um dos investigadores passava pela escola para fazer a recolha do material, ou o mesmo era enviado por correio para os investigadores, conforme previamente acordado. Refira-se, ainda, que a ordem de apresentação dos diversos instrumentos que integram a bateria distribuída aos professores foi alternada a fim de se poderem controlar os efeitos de contaminação dos instrumentos e de eventual cansaço de resposta (Freeman, 1980).

Algumas investigações indicam ser preferível a administração colectiva durante um período de tempo idêntico para todos os participantes, uma vez que permite controlar o efeito da situação de resposta. No entanto, dado a nossa amostra incidir

sobre profissionais de educação, esta opção metodológica colocava-nos diversas limitações, uma vez que é bastante difícil encontrar um momento onde estejam disponíveis na escola um número representativo dos seus professores, dadas as características inerentes à actividade profissional. Para além da razão apresentada, há a acrescentar que o facto de considerarmos no estudo participantes das diversas regiões da administração escolar tornava financeira e logisticamente difícil fazer a recolha de dados por administração colectiva, tendo-se optado pela aplicação individual a professores de diversas escolas dos ensinos básico e secundário, durante o primeiro semestre de 2005. Nalguns casos, inclusive, optou-se pelo envio por correspondência para a escola, à semelhança do que acontece com grande parte das investigações realizadas com professores (e.g., Jesus, 1996).

Embora a taxa de respostas tenha variado de escola para escola, a adesão dos professores foi bastante satisfatória, tendo-se obtido uma percentagem de devolução de 65% dos questionários entregues, assim como foi muito positiva e mesmo crucial para a prossecução dos propósitos da investigação, a colaboração e o empenho das pessoas encarregues de conduzir o processo em cada escola, a quem em grande parte se deve a boa participação no projecto. Na verdade, o índice de respostas que obtivemos surpreenderam-nos de forma positiva, tanto mais que em algumas investigações a taxa de respostas chega a ser inferior a 40% dos inicialmente contactados. No nosso caso obtivemos uma resposta de 543 professores dos 835 inicialmente contactados. Este índice de respostas poderá estar associado ao facto do contacto directo com o professor ter sido efectuado através de elemento da própria escola à qual pertencia cada professor que ficava, como já vimos anteriormente, responsável pela distribuição e recolha dos questionários.

Considerando que os dados recolhidos na região do Algarve corresponderam à disponibilidade que os órgãos de gestão manifestaram para que se procedesse à recolha de dados nessas instituições e que nas outras regiões do país, para além da mesma disponibilidade, as escolas contactadas estão relacionadas com o conhecimento pessoal dos investigadores, entendemos que os participantes deste estudo formam uma amostra de conveniência constituída na base do voluntariado dos professores.

Ao concluirmos a descrição dos procedimentos metodológicos importa salientar algumas opções que tomámos tendo em consideração os princípios teóricos apresentados na primeira parte deste trabalho.

Apesar de não se tratar de uma investigação da personalidade do professor, o presente estudo é, de certo modo, um “estudo de personalidades”, na medida em que adoptamos o conceito de Holland (1997) de que os interesses vocacionais são a expressão da personalidade, “os ambientes têm personalidades únicas” (Moos, 1974, p. 35) e que no bem-estar subjectivo a personalidade assume um papel preditivo de relevância (e.g., Simões *et al.*, 2000, 2001).

Conforme referido na fundamentação teórica e na apresentação dos instrumentos PANAS e SWLS, eles constituem o conjunto de instrumentos mais frequentemente utilizado para avaliar o BES. O primeiro avalia a componente afectiva, quer no seu lado positivo quer no seu lado negativo, e o segundo, a parte cognitiva do bem-estar subjectivo. Considerando, por um lado, que o bem-estar subjectivo é um constructo que integra três componentes distintas e, por outro lado, que um indivíduo com um elevado bem-estar subjectivo apresenta um predomínio de afectos positivos por comparação com os negativos e faz uma apreciação global da vida favorável, a apresentação dos

resultados (capítulo seguinte) relativos ao bem-estar subjectivo incluirá dois níveis de abordagem.

Primeiro, faremos uma análise por cada uma das dimensões (PA, NA e SWLS) e, em segundo lugar, uma análise do BES, enquanto medida compósita obtida através da aplicação da seguinte fórmula: $BES=(PA-NA)+SWLS$. Enquanto que para o primeiro caso serão apresentados os resultados brutos, no segundo caso a aplicação da fórmula passa por três momentos distintos: (1) padronização dos resultados obtidos em cada uma das escalas; (2) subtracção ao valor padronizado da afectividade positiva o resultado obtido na afectividade negativa; e (3) adição do valor padronizado da satisfação com a vida.

Capítulo 5

Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Estatísticas iniciais

5.2. Estatísticas bivariadas

5.3. Estatísticas multivariadas

5.4. Síntese de resultados e implicações práticas

- 5.1. Estatísticas iniciais
- 5.2. Estatísticas bivariadas
 - 5.2.1. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis pessoais
 - 5.2.2. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis do clima escolar
 - 5.2.3. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis da relação pedagógica
 - 5.2.4. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis do bem-estar subjectivo
 - 5.2.5. Diferenças nas medidas por tipo de vínculo profissional
 - 5.2.6. Relações entre as medidas
 - 5.2.6.1. As variáveis pessoais e as associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo
 - 5.2.6.2. As variáveis do clima escolar e as associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo
 - 5.2.6.3. As variáveis da relação pedagógica e as associações com as medidas do bem-estar subjectivo
 - 5.2.6.4. Outras variáveis e suas associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo
 - 5.2.6.5. As associações entre as medidas de bem-estar subjectivo
- 5.3. Estatísticas multivariadas
 - 5.3.1. Contributos das variáveis pessoais, do clima escolar e sociodemográficas para cada componente da relação pedagógica.
 - 5.3.1.1. Discussão das principais conclusões da regressão hierárquica para a relação pedagógica
 - 5.3.2. Contributos das variáveis de pessoais, do clima escolar, da relação pedagógica e sociodemográficas para cada componente e medida global do bem-estar subjectivo
 - 5.3.2.1. Discussão das principais conclusões da regressão hierárquica para o bem-estar subjectivo

Capítulo 5

Apresentação e discussão dos resultados

Após termos abordado as principais questões metodológicas no capítulo precedente, nomeadamente a definição dos objectivos da investigação, a formulação das hipóteses, gerais e específicas, a descrição das amostras e a natureza dos instrumentos utilizados, é chegado o momento de apresentarmos os resultados obtidos, procurando verificar se estes confirmam ou não as hipóteses formuladas. Seguir-se-á a ordem pela qual as variáveis foram abordadas no capítulo 4 e conforme apresentado no modelo: as variáveis de natureza pessoal, as variáveis do clima escolar, as variáveis da relação pedagógica e as variáveis do bem-estar subjectivo.

Num primeiro momento apresentam-se as estatísticas iniciais que incluem a análise preliminar dos dados (*outliers*) e a verificação do requisito da normalidade na distribuição dos mesmos, à qual se seguem as estatísticas descritivas com medidas de tendência central e medidas de dispersão para cada uma das variáveis abordadas. Num segundo momento são apresentadas as estatísticas bivariadas, que incluem, num primeiro nível, as diferenças entre grupos (sexo, região do país, tipo de ensino, nível de ensino, experiência profissional, tipo de curso e da área científica) e, num segundo nível, as medidas de correlação. No terceiro momento são apresentados os estudos preditivos onde se dá conta da influência conjunta de algumas variáveis independentes, seleccionadas para o efeito, sobre variável dependente, através do cálculo da regressão múltipla hierárquica. Num primeiro nível, apresentamos a relação causal das variáveis pessoais, variáveis contextuais e sociodemográficas sobre cada uma das variáveis da relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva). Num segundo nível, apresentamos a relação causal das variáveis pessoais,

variáveis contextuais, variáveis da relação pedagógica e sociodemográficas sobre o bem-estar subjectivo, quer quanto a cada uma das suas dimensões, quer para a medida global de BES, para tentar compreender como as variáveis independentes se relacionam com a variável dependente.

5.1. Estatísticas iniciais

Antes da realização dos cálculos estatísticos, foram feitas análises preliminares, que abrangeram as diversas variáveis. Um primeiro procedimento consistiu no exame detalhado dos dados obtidos, procurando-se averiguar a existência de “*outliers*”, isto é, “...observações extremas, não-características, que apresentam resíduos que são consideravelmente superiores aos resíduos das outras observações (e.g. mais de dois desvios-padrão relativamente à média) (Marroco, 2003, p. 397) e que podem ser devidos a erros na recolha, na codificação ou no registo dos dados. Estes valores não usuais podem afectar a normalidade da distribuição dos dados, bem como influenciar os resultados de técnicas bivariadas e multivariadas (Bryman & Cramer, 1992; Hair *et al.*, 1995; Newton & Rudestam, 1999).

Para a detecção dos *outliers*, procedemos, em primeiro lugar, à análise da tabela dos valores extremos em cada uma das variáveis e dos respectivos *boxplots*. Foram considerados como tais, as respostas, cujo valor fosse igual ou superior a três sigmas. Conforme se apresenta, no Quadro 5.1, existem 53 *outliers*, nas diversas medidas utilizadas no estudo. Assinala-se, ainda, seis casos em mais do que uma escala: o caso 11, nas escalas afectividade interpessoal e na atitude afectiva; o caso 125, na escala de interesse convencional e na tolerância; o caso 444, na escala de apoio do professor e na afectividade negativa; o caso 502, na escala de interesse convencional e na atitude

afectiva; o caso 519, na medida de projecto profissional e na satisfação com a vida; e o caso 520, no projecto profissional e na motivação intrínseca.

Quadro 5.1 – Síntese dos *outliers* e respectivos valores de sigma.

Variáveis	Outliers – Caso (sigma)	
	Com valores elevados	Com valores baixos
Projecto Profissional		520, 519, 282, 281 e 194 (-3.21)
Motivação Inicial		428 (-4.97); 364, 92 e 21 (-3.56)
Realista		
Investigador		
Artístico		
Social		119 (-3.63) e 109 (-3.30)
Empreendedor		
Convencional	125, 258, 380, 502 e 510 (3.11)	
Inovação		
Afectividade Interpessoal		417 (-4.06) e 12 (-3.17)
Tolerância		125 (-3.70)
Apoio do Professor		444 e 100 (-3.70); 526 e 497 (-3.17)
Orientação Tarefas		366, 212 e 211 (-3.39)
Controlo Professor		179 (-3.00)
Motivação Intrínseca		435 (-5.05); 363 (-4.23); 358 (-3.95), 520 (-3.41) e 395 (-3.13)
Empenhamento Profissional		455 (-3.83)
Atitude Afectiva		478 (-4.86); 502, 474, 234 (-3.88); e 284, 164 e 11 (-3.63)
Afectividade Positiva		43 (-4.23) e 214 (-3.12)
Afectividade Negativa	136 (4.55); 445 (4.02); 307 (3.85); 423 (3.67); 236, 373 e 444 (3.49); 43 (3.32); e 81 (3.14)	
Satisfação com a vida		59 (-3.43); 519 e 180 (-3.18)

Outlier se $\sigma \geq |3|$

Identificados os *outliers* procedemos à verificação e conferência dos questionários, tendo-se constatado que todos os participantes os haviam preenchido correctamente e que não existiam erros na codificação e registo dos dados. Procurou-se, então, analisar o comportamento das variáveis com e sem *outliers*, verificando-se que a sua exclusão não registava alterações significativas na normalidade dos resultados.

Assim, tornou-se legítimo supor tratar-se, apenas, de não usuais, pelo que decidimos conservá-los.

De mencionar, ainda, que a verificação da normalidade foi efectuada através da inspecção visual da distribuição das variáveis, nomeadamente pela análise dos respectivos histogramas, diagramas de caule e folhas – *stem and leaf plots*, gráficos de probabilidades normais (*normal Q-Q plots*) e *detrended normal Q-Q plots*, assim como foi aplicado o teste *Kolmogorov-Smirnov*, com a correcção de *Lilliefors*.

A análise dos histogramas permitiu ter uma primeira ideia sobre a normalidade na distribuição dos resultados nas variáveis, registando-se que as variáveis apresentam uma tendência para curvas assimétricas, umas vezes para a direita (projecto profissional, motivação inicial, motivação intrínseca, investigador, artístico, social, inovação, afectividade interpessoal, apoio do professor, atitude afectiva e satisfação com a vida), outras para a esquerda (realista, empreendedor, convencional e afectividade negativa), e que as variáveis de orientação para as tarefas, controlo do professor, afectividade positiva e bem-estar subjectivo apresentam uma distribuição tendencialmente normal. A análise dos *stem and leaf plots* vem ao encontro destas observações.

A aplicação do teste de *Lilliefors* revelou valores de significância de $p < 0.05$ para todas as variáveis, o que permite rejeitar a hipótese nula, isto é, a hipótese de que as variáveis seguem uma distribuição normal (cf. Quadro 5.2). Este facto não é de estranhar se atendermos ao tamanho da nossa amostra, 526 participantes, uma vez que este teste se revela muito sensível a amostras de grande dimensão. Para além disso, importa referir que a questão da normalidade é contornável quando o tamanho da amostra é suficientemente grande (Reis *et al.*, 1996).

Quadro 5.2 – Resultados obtidos no teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* com a correcção de *Lilliefors*.

Medidas	Valor do teste de normalidade	df (N)	Sig
Projecto Profissional	.267	526	.000
Motivação Inicial	.112	526	.000
Realista	.122	526	.000
Investigador	.109	526	.000
Artístico	.110	526	.000
Social	.131	526	.000
Empreendedor	.075	526	.000
Convencional	.124	526	.000
Inovação	.122	526	.000
Afectividade interpessoal	.138	526	.000
Tolerância	.089	526	.000
Apoio do professor	.189	526	.000
Orientação para as tarefas	.158	526	.000
Controlo do professor	.117	526	.000
Motivação intrínseca	.083	526	.000
Empenhamento profissional	.071	526	.000
Atitude afectiva	.103	526	.000
Afectividade Positiva	.076	526	.000
Afectividade Negativa	.139	526	.000
Satisfação com a Vida	.097	526	.000
Bem-estar Subjectivo	.047	526	.008

Após a análise exploratória dos dados, iremos descrever, sucintamente, as variáveis que entram no estudo. Para a análise descritiva dos resultados obtidos nas diversas variáveis em estudo, calculámos a média, o desvio-padrão, a mediana, a moda e os valores mínimos e máximos obtidos em cada medida, apresentados no quadro 5.3. Conforme se pode verificar, os valores da média e da mediana estão muito próximos, ou são praticamente coincidentes, na maior parte das variáveis em estudo. Apenas no caso das variáveis interesses artísticos, interesses convencionais, inovação, motivação

intrínseca e afectividade negativa existe uma pequena diferença nesses valores, todavia bastante diminuta. Quanto à moda, verifica-se que ela tem um valor próximo dos valores da tendência central (média e mediana), exceptuando-se as variáveis: interesses realistas, que apresenta múltiplas modas; interesses investigadores; interesses artísticos; interesses sociais; interesses convencionais; empenhamento profissional; e afectividade negativa, em que há uma diferença não negligenciável. Em resumo, podemos concluir que as medidas de tendência central estão relativamente próximas.

Quanto às medidas de dispersão, podemos observar que o desvio-padrão é, em geral, elevado, indicando que a amostra de professores é relativamente heterogénea no que diz respeito às variáveis observadas. Todavia, uma vez que as variáveis não são quantificadas do mesmo modo, tornou-se necessário calcularmos o coeficiente de variação (CV) para que fossem comparáveis, tendo-se verificado que os maiores desvios em relação à média ocorrem nas variáveis bem-estar subjectivo (0.41), afectividade negativa (0.33), projecto profissional (0.31), interesses realistas (0.31), interesses convencionais (0.29), interesses empreendedores (0.28), inovação (0.28), controlo do professor (0.28) e apoio do professor (0.27).

Uma análise mais detalhada dos resultados na amostra das medidas aplicadas no estudo permite-nos verificar o seguinte. Ao nível dos resultados das seis escalas RIASEC do *IIV-r*, o valor mais elevado da média encontra-se na escala que avalia os interesses de natureza *Social* ($M=26.29$; $DP=3.112$) seguido de *Investigador* ($M=23.51$; $DP=4,858$) e *Artístico* ($M=22.92$; $DP=5.515$), e os valores mais baixos são obtidos nas escalas *Convencional* ($M=15.66$; $DP=4.612$) e *Realista* ($M=17.61$; $DP=5.506$). Os valores da amplitude apontam para uma notória positividade dos resultados, uma vez que se aproximam dos extremos dos valores da variação teórica de 10 e 30 em todas as escalas, atingindo-se mesmo o valor extremo superior na totalidade das escalas e o

limite inferior em quatro das seis escalas (*Realista, Artístico, Empreendedor e Convencional*).

Quadro 5.3 – Estatística descritiva dos resultados na amostra obtidos nas diversas medidas aplicadas.

		Medidas	Média	Mediana	Moda	DP	Amplitude
Variáveis Pessoais		Projecto Profissional	4.79	5	6	1.494	0 – 6
		Motivação Inicial	21.10	21	22	2.838	7 – 25
	Interesses	Realista	17.61	17	10 ^{a)}	5.506	10 – 30
		Investigador	23.51	24	30	4.858	11 – 30
		Artístico	22.92	24	30	5.515	10 – 30
		Social	26.29	27	30	3.112	15 – 30
		Empreendedor	18.13	18	18	5.078	10 – 30
		Convencional	15.66	15	10	4.612	10 – 30
	Personalidade	Inovação	14.00	15	14	3.898	3 – 20
		Afectividade interpessoal	14.61	15	17	3.348	1 – 20
Tolerância		12.35	12	13	2.801	2 – 19	
Variáveis situacionais	Clima escolar	Apoio do professor	6.93	7	8	1.872	0 – 10
		Orientação para as tarefas	6.65	7	7	1.667	1 – 10
		Controlo do professor	6.19	6	6	1.730	1 – 10
Variáveis da Relação Pedagógica		Motivação intrínseca	22.43	23	24	3.650	4 – 28
		Empenhamento profissional	62.66	63	67	8.003	32 – 77
		Atitude afectiva	27.78	28	30	4.067	8 – 35
Bem-estar Subjectivo		Afectividade Positiva	37.81	38	36	6.344	11 – 55
		Afectividade Negativa	17.16	16	11	5.677	11 – 43
		Satisfação com a Vida	18.64	19	19	3.973	5 – 25

a) Existem múltiplas modas. É apresentado o valor mais baixo, as outras têm os valores 12 e 14.

A leitura dos resultados das variáveis projecto profissional e motivação inicial para a profissão de professor revela, na primeira, uma média de 4.79 ($DP=1.494$) e uma moda de 6 e, na segunda, uma média de 21.10 ($DP=2.838$) e uma moda de 22, demonstrando uma tendência semelhante ao observado por Jesus (1996). Os valores da

amplitude nestas duas medidas apontam para uma notória positividade dos resultados, atingindo mesmo o extremo inferior e superior na escala do projecto profissional e o extremo superior na motivação inicial, além de registar um valor próximo do extremo inferior teórico desta escala (5). Os resultados da moda nestas duas escalas sugerem que, para a maioria dos professores, a escolha desta profissão corresponde a uma opção consentânea com os seus objectivos profissionais, quer em termos de início de actividade, quer quanto à manutenção desta actividade. Deste modo, os resultados sugerem que a profissão que exercem responde às expectativas formuladas aquando da tomada de decisão, bem como ao que projectam para o futuro profissional.

Relativamente às médias e desvios-padrão para as três escalas do *IPJ* pode verificar-se que as tendências são semelhantes às que se encontram na amostra de Ferreira (1991b), nomeadamente no que diz respeito ao facto de os resultados nas três escalas se encontrarem mais próximos do ponto médio de 10. É de notar, no entanto, que os escores no estudo que efectuamos são mais elevados nas três escalas. No nosso estudo, a média mais elevada regista-se na escala da afectividade interpessoal ($M=14.61$; $DP=3.348$) seguindo-se a escala de inovação ($M=14.00$; $DP=3.898$) e, por último, a escala de tolerância com 12.35 ($DP=2.801$).

A análise dos resultados nas medidas de clima escolar revela-nos valores relativamente próximos entre as três medidas consideradas, com médias, por ordem decrescente, de 6.93 ($DP=1.872$) no apoio do professor, de 6.65 ($DP=1.667$) na orientação para as tarefas e de 6.19 ($DP=1.730$) no controlo do professor. Os valores da amplitude revelam uma elevada positividade dos resultados nestas três medidas, atingindo o valor máximo previsto em todas as escalas e o valor mínimo no apoio do professor e próximo nas outras duas escalas.

Nas medidas da relação pedagógica observamos (cf. Quadro 5.3) na motivação intrínseca uma média de 22.43 ($DP=3.650$), no empenhamento profissional uma média de 62.66 ($DP=8.003$) e na atitude afectiva uma média de 27.78 ($DP=4.067$). Em termos de amplitude os resultados aproximam-se da variação teórica, alcançando o extremo superior nas três medidas e, também, o inferior na motivação intrínseca. Os resultados relativos à motivação intrínseca e ao empenhamento profissional são equivalentes aos obtidos no estudo de Jesus (1996).

A análise descritiva dos resultados nas medidas de bem-estar subjectivo revela-nos que os participantes obtêm pontuações superiores na afectividade positiva ($M=37.81$; $DP=6.344$) comparativamente às obtidas na afectividade negativa ($M=17.16$; $DP=5.677$), bem como estes valores estão, respectivamente, um pouco acima e ligeiramente abaixo do ponto médio dos valores possíveis em cada uma das escalas. Na satisfação com a vida, observamos uma média de 18.64 ($DP=3.973$). Em termos de amplitude, estes valores apontam para uma notória positividade dos resultados, dado que atingem os extremos da previsão teórica na afectividade positiva e na satisfação com a vida, e o limite inferior na afectividade negativa. Estes resultados vão no mesmo sentido do observado por Simões e colaboradores (2003) no estudo sobre o BES com adultos²⁶, todavia com valores mais baixos na afectividade negativa e mais próximos, nas três medidas, dos valores obtidos pelos indivíduos com idade igual ou inferior a 30 anos de idade.

A leitura dos dados obtidos nas medidas de bem-estar subjectivo permite-nos corroborar a nossa primeira hipótese. Na verdade, os professores manifestam-se

²⁶ Valores obtidos no estudo de Simões *et al.* (2003) nas amostras de 473 jovens adultos (com 30 ou menos anos de idade) e de 616 indivíduos de meia-idade (com mais de 30 e menos de 65 anos), respectivamente, na afectividade positiva 37.25 e 35.15; na afectividade negativa 25.50 e 22.68; e na satisfação com a vida 17.21 e 16.05.

razoavelmente satisfeitos com a vida e revelam uma apreciação afectiva da sua vida predominantemente positiva.

5.2. Estatísticas bivariadas

Os cálculos da estatística bivariada irão ser apresentados em duas etapas. Primeiro, far-se-á a apresentação da variabilidade dos resultados por grupos com indicação dos valores mais altos e mais baixos obtidos para cada uma das medidas, bem como se descreverão e discutirão as diferenças observadas; depois, na segunda etapa, apresentar-se-ão as intercorrelações entre as diversas medidas utilizadas, bem como as relações destas com as variáveis sociodemográficas: sexo, idade e tempo de serviço. Ainda em relação às diferenças entre grupos, seguiremos a seguinte ordem de comparação: sexo, região do país (Algarve e resto do país), tipo de ensino (público e privado), níveis de ensino (básico e secundário), tipo de curso (científico-humanístico, tecnológico e profissional) e área científica (ciências económicas e sociais, humanidades, artes e motricidade, ciências exactas e da terra e tecnologias e técnicas).

5.2.1. Diferenças entre grupos nas medidas das *variáveis pessoais*

No quadro 5.4 são apresentados a média e o desvio-padrão dos resultados na amostra nas medidas das variáveis pessoais, por sexo e por região de Portugal.

Relativamente ao primeiro factor, o sexo, a leitura dos resultados obtidos pelos participantes do sexo feminino (N=350) e sexo masculino (N=176) nas medidas projecto profissional e motivação inicial para a profissão docente revela que são os professores do sexo feminino os que apresentam os valores mais elevados em ambas as variáveis, 4.91 (DP=1.406) e 21.25 (DP=2.870) respectivamente, contra 4.56 (DP=1.634) e 20.80 (DP=2.755) obtidos pelos professores do sexo masculino.

Na análise de resultados nas medidas dos interesses vocacionais nas amostras, feminino e masculino, apresentados no mesmo quadro, observamos que é na escala *Social* que se registam as médias mais elevadas em ambos os grupos com 27.01

($DP=2.693$) e 24.85 ($DP=3.386$), respectivamente. Todavia, é nos participantes do sexo feminino que a escala que avalia os interesses *sociais* mais se destaca. A este resultado poderá estar associado o facto de ser este grupo de docentes (professoras), aqueles que constituem a quase totalidade de professores das áreas “não técnicas”, nomeadamente na área científica de humanidades conforme referido na caracterização da amostra (cf. Quadro 4.6). Observamos, ainda, que a média mais baixa nas amostras por sexo é obtida na mesma escala que na amostra, escala *Convencional*, com 15.84 ($DP=4.583$) nos professores do sexo feminino e 15.31 ($DP=4.663$) nos professores do sexo masculino. Estes resultados vão no mesmo sentido do que se tem observado em outros estudos realizados com outras populações, verificando-se, em regra, uma tendência geral, em termos de resultados brutos, para que os indivíduos manifestem maior concordância com as afirmações associadas aos interesses sociais (e.g., Holland, 1997) e uma menor atracção pelas que se relacionam com actividades convencionais.

Quanto às seguintes posições mais elevadas, regista-se a continuação de homogeneidade dos resultados obtidos pelos indivíduos de ambos os sexos. No entanto, os participantes do sexo feminino apresentam valores mais altos em quatro das seis escalas, enquanto que os indivíduos do sexo masculino revelam, apenas, resultados mais elevados nas escalas *Realista* e *Empreendedor* quando comparados com os participantes do sexo feminino. Especificamente, observamos que a escala que avalia os interesses *Investigadores* aparece na segunda posição mais elevada com 23.59 ($DP=4.854$) nos professores do sexo feminino e 23.36 ($DP=4.876$) nos do sexo masculino, seguido da escala que avalia os interesses *Artísticos*, com o terceiro resultado mais elevado em ambos os sexos, 23.28 ($DP=5.447$) nas mulheres e 22,20 ($DP=5.594$) nos homens. Nas restantes escalas, ainda não analisadas, observa-se uma diferenciação dos resultados obtidos pelos indivíduos de cada um dos sexos, com inversão de posicionamento das

escalas entre cada um dos grupos. A escala que avalia os interesses *Realistas* aparece, nos participantes do sexo feminino, na segunda posição mais baixa ($M=16.25$; $DP=4.880$) – na amostra masculina esta escala está situada na terceira posição ($M=20.34$; $DP=5.681$), – enquanto que na amostra do sexo masculino esta posição é ocupada pela escala que avalia os interesses *Empreendedores* ($M=19.07$; $DP=5.014$) – na amostra do sexo feminino esta escala surge na terceira posição ($M=17.65$; $DP=5.050$) dos valores mais baixos.

Apesar das semelhanças com os resultados encontrados na amostra de Ferreira (1991b)²⁷ nas medidas de personalidade e já referidas anteriormente, é possível observar algumas diferenças entre sexos, quando comparamos os resultados dos dois estudos. Primeiro, os sujeitos de ambos os sexos do nosso estudo apresentam escores superiores nas três escalas aos dos participantes de equivalente grupo no estudo de Ferreira; segundo, os docentes do sexo feminino apresentam escores superiores na escala de Afectividade Interpessoal ($M=15.21$; $DP=3.073$) enquanto as jovens estudantes do estudo de validação do instrumento apresentam valores superiores nesta escala e na de Inovação. No nosso caso, a escala de inovação regista o resultado superior na amostra de professores do sexo masculino ($M=14.33$; $DP=3.830$). Os sujeitos do sexo feminino e masculino apresentam os escores mais baixos na escala de tolerância, com 12.20 ($DP=2.804$) e 12.66 ($DP=2.779$), respectivamente.

Da análise de resultados obtidos nas subamostras (masculino e feminino) em comparação com os resultados da amostra verificamos, por um lado, que é na escala *Social* onde se registam as médias mais elevadas em todos os grupos e, por outro lado, que as médias mais baixas na amostra e nos professores do sexo feminino surgem nas

²⁷ Em Ferreira (1991) os indivíduos do sexo feminino ($N=119$) e do sexo masculino ($N=51$) registaram, respectivamente, os seguintes resultados: na escala de inovação ($M=13.13$; $DP=4.05$ / $M=12.98$; $DP=4.67$), de afectividade interpessoal ($M=13.13$; $DP=3.46$ / $M=11.31$; $DP=3.76$) e de tolerância ($M=11.63$; $DP=3.81$ / $M=10.20$; $DP=3.63$).

mesmas escalas (*Convencional* e *Realista*), enquanto que nos professores do sexo masculino os valores mais baixo ocorrem nas escalas de interesses *Convencional* e *Empreendedor*.

Quadro 5.4 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por sexo e por região.

Amostras	Sexo					Região				
	Feminino (N=350)		Masculino (N=176)		<i>t</i>	Algarve (N=231)		Resto do País (N=295)		<i>t</i>
Variáveis	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PP	4.91	1.406	4.56	1.634	2.604**	4.97	1.381	4.66	1.565	2.388*
MI	21.25	2.870	20.80	2.755	1.720	20.91	2.861	21.24	2.816	-1.300
R	16.25	4.880	20.34	5.681	-8.575***	17.55	5.637	17.66	5.411	-.237
I	23.59	4.854	23.36	4.876	.520	23.79	4.559	23.29	5.077	1.165
A	23.28	5.447	22.20	5.594	2.123*	22.94	5.430	22.91	5.589	.048
S	27.01	2.693	24.85	3.386	7.950***	26.17	3.119	26.37	3.110	-.730
E	17.65	5.050	19.07	5.014	-3.062**	17.04	4.914	18.97	5.051	-4.400***
C	15.84	4.583	15.31	4.663	1.252	14.86	4.376	16.29	4.701	-3.579***
In	13.83	3.926	14.33	3.830	-1.392	13.95	3.968	14.03	3.849	-.228
AI	15.21	3.073	13.41	3.554	6.007***	14.85	3.099	14.41	3.524	1.495
TI	12.20	2.804	12.66	2.779	-1.788	12.55	2.758	12.20	2.830	1.405

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Abreviaturas: PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, R–realista, I–investigador, A–artístico, S–social, E–empreendedor, C–convencional, In–inovação, AI–afectividade interpessoal e TI–tolerância.

A análise da variância dos escores obtidos nas variáveis pessoais por sexo, com recurso ao *Teste-t*, revela a existência de quatro diferenças estatisticamente significativas favoráveis às professoras e duas a favor dos professores. Encontramos duas diferenças significativas, ao nível de $p < 0.001$, favoráveis aos professores do sexo feminino, uma nos interesses vocacionais na escala *Social* ($t=7.950$; $p < 0.000$) e outra na medida de personalidade da *afectividade interpessoal* ($t=6.007$; $p < 0.000$), uma diferença significativa, ao nível de $p < 0.01$, na escala que avalia o *projecto profissional* ($t=2.604$; $p=0.009$) e, por último, uma ao nível de $p < 0.05$, na escala que avalia os

interesses *Artísticos* ($t=2.123$; $p=0.034$). A favor dos professores do sexo masculino confirmamos duas diferenças significativas nas medidas de interesses vocacionais, uma ao nível de $p<0.001$, na escala que avalia os interesses *Realista* ($t=-8.575$; $p<0.000$), e outra ao nível de $p<0.01$, na escala de interesses *empreendedores* ($t=-3.062$; $p=0.002$).

Nesta análise da variância dos escores entre sexo não encontramos diferenças estatisticamente significativas nas medidas de motivação inicial para a profissão docente ($t=1.720$; $p=0.086$), de interesses investigador ($t=.520$; $p=0.603$) e convencional ($t=1.252$; $p=0.211$), bem como nas variáveis de personalidade, de inovação ($t=-1.392$; $p=0.164$) e de tolerância ($t=-1.788$; $p=0.074$).

Estes resultados confirmam parcialmente a nossa hipótese H2.1 de que os interesses vocacionais diferem entre géneros. Estes resultados nos interesses vocacionais por sexo vão no mesmo sentido que o apontado pela literatura sobre a temática (e.g., Gottfredson, 2005; Holland, 1997). Gottfredson através da “...Theory of Circumscription and Compromise focuses on how young people gradually come to recognize and deal with, or fail to deal with, the array of vocational choices their society provides” (2005, p. 71) Na sua abordagem teórica é possível observar que a avaliação das aspirações profissionais em função do sexo, em crianças e adolescentes, indica-nos que os alunos do ensino básico, os de *elementary school* (6 a 8 anos de idade) ou de *middle school* (9 a 13 anos de idade) organizam as preferências em função dos papéis sexuais, do lado dos papéis masculino, por exemplo bombeiro, motorista de camião e doutor e nos papéis femininos, por exemplo enfermeira, professor e secretária, bem como no nível secundário (*high school and beyond*), uma vez que consideram as profissões associadas ao trabalho de natureza Social mais próximas dos papéis femininos após as de natureza Convencional (e.g., atendimento ao público, balconista) que se encontra com maior tendência para o extremo feminino. Refira-se, ainda, que no

polo oposto, as profissões mais conotadas com o sexo masculino são as Realistas (e.g., mineiro) seguido das actividades Empreendedoras (e.g., gestão e comerciais). O domínio mais neutral de todos é o Artístico, facto verificado na forma como a nossa amostra é constituída na área das artes e motricidade (cf. Quadro 4.6), apesar da diferença estatisticamente significativa favorável às mulheres nestes interesses.

Recentes investigações referidas por Zunker e Osborn (2002) sugerem que existem diferenças de interesses entre homens e mulheres, sendo que as diferenças se acentuam quando o tipo dominante é R ou S, mas diminuem de força quando estes tipos de personalidade ocupam a segunda posição no código do perfil de interesses. Enquanto uns estudos sugerem que os homens valorizam as profissões mais prestigiadas, outros concluem que as diferenças advêm da forma como homens ou mulheres percebem o mundo do trabalho. Assim, os estudos sugerem que as diferenças de género são um factor nas preferências vocacionais.

Uma vez que não se verificam diferenças significativas ao nível dos interesses *investigadores* e *convencionais*, podemos afirmar que, parcialmente, os interesses dos professores variam em função do sexo. Em relação à diferença significativa a favor dos docentes do sexo masculino nas escalas que avaliam os interesses *realistas* e *empreendedores* não será, eventualmente, alheio o facto de socialmente se atribuírem aos homens estereótipos sociais e profissionais conotados com o exercício de actividades que apelam, fundamentalmente, à objectividade e à utilização do pensamento prático, que requerem o recurso à força física, bem como são uma resposta à expectativa, ou mesmo, imposição (ou limitação) social que confere ao homem um papel mais interventivo, participativo e empreendedor na sociedade.

Por outro lado, as diferenças significativas favoráveis às professoras, nas escalas que avaliam os interesses *sociais* e *artísticos*, poderão estar relacionadas com os papéis

sociais habitualmente atribuídos aos indivíduos do sexo feminino, onde se incluem as actividades na e de educação, que apelam de maneira mais evidente à componente social, muitas vezes, conotadas com o desenvolvimento pessoal, social, moral e, por vezes, artístico dos alunos.

Apesar das diferenças verificadas nas variáveis pessoais sugerirem uma maior “identificação” dos professores do sexo feminino com a profissão professor, em consequência das diferenças que lhes são favoráveis no projecto profissional, nos interesses sociais e na afectividade interpessoal, parece-nos não ser possível afirmar que a nossa amostra feminina revele maior vocação para a profissão que a masculina, tanto mais que não encontramos diferenças estatisticamente significativas na motivação inicial para a docência. Assim, estes resultados sugerem: (1) que o desejo de prosseguir a actividade de professor por parte dos participantes do sexo feminino poderá estar relacionado com os papéis sociais habitualmente atribuídos aos indivíduos do sexo feminino, onde se incluem as actividades no sector da educação; (2) que os professores do sexo feminino além de manifestarem um maior interesse pelas actividades que implicam o relacionamento interpessoal, também se manifestam mais próximas dos outros e dos seus problemas; (3) que a avaliação da vocação para a profissão professor não é independente da área de docência em causa, dadas as diferenças que verificamos nos interesses vocacionais em função do sexo.

No quadro 5.4 são apresentadas, ainda, as médias e os desvios-padrão dos resultados nas variáveis pessoais para cada região do país considerada.

Relativamente à distribuição dos resultados em função da região, a leitura dos valores nas medidas projecto profissional e motivação inicial para a profissão docente

revela que os professores que leccionam no Algarve apresentam resultados superiores aos do resto do país no projecto profissional ($M=4.97$; $DP=1.381$), contudo os das outras regiões revelam o escore mais elevado na motivação inicial para a profissão docente ($M=21.24$; $DP=2.816$).

Quanto aos resultados obtidos nas variáveis dos interesses vocacionais observamos o seguinte. O resultado com a média mais elevada surge na escala *Social*, quer com os professores do Resto do País ($M=26.37$; $DP=3.110$) quer nos professores do Algarve ($M=26.17$; $DP=3.119$). As médias mais baixas registam-se na escala *Convencional*, também em ambos os grupos, com os valores de 14.86 ($DP=4.376$) nos professores da região algarvia e 16.29 ($DP=4.701$) nos professores das outras regiões. Os resultados nas outras medidas apresentam o mesmo posicionamento nos dois grupos, à excepção dos segundos valores mais baixos, isto é, na amostra de professores do Algarve o segundo valor mais baixo é obtido na escala *Empreendedor* ($M=17.04$; $DP=4.914$), enquanto que nos professores do Resto do País isto se verifica na escala *Realista* ($M=17.66$; $DP=5.411$), pelo que os professores do Algarve revelam uma distribuição semelhante ao observado nos professores do sexo masculino e os professores do resto do país uma ordenação igual à dos professores do sexo feminino.

Em suma, na comparação por escalas entre regiões verificamos que os professores do Algarve apresentam valores superiores nas escalas Investigador e Artístico e os professores do Resto do País nas restantes (Realista, Social, Empreendedor e Convencional).

Quanto às variáveis de personalidade, podemos observar (cf. Quadro 5.4) que os resultados obtidos pelos sujeitos de ambas as regiões são muito idênticos e revelam a mesma ordenação, afectividade interpessoal, inovação e tolerância, por ordem decrescente. No entanto, os professores do Algarve registam escores superiores nas

medidas, afectividade interpessoal ($M=14.85$; $DP=3.099$) e tolerância ($M=2.758$; $DP=2.830$), enquanto que os professores do Resto do País apresentam um valor ligeiramente mais alto na escala de inovação ($M=14.03$; $DP=3.849$).

A análise da variância dos escores por região revela, apenas, a existência de três diferenças estatisticamente significativas nas variáveis pessoais. Duas diferenças significativas, ao nível de $p<0.001$, favoráveis aos professores do resto do país, uma na escala que avalia os interesses *empreendedores* ($t=-4.400$; $p<0.000$) e outra na escala que avalia os interesses *convencionais* ($t=-3.579$; $p<0.000$), e uma diferença significativa, ao nível de $p<0.05$, favorável aos professores do Algarve na escala que avalia o *projecto profissional* ($t=2.388$; $p=0.017$). Não se observam diferenças estatisticamente significativas em função do local de origem profissional do professor na motivação inicial para a profissão docente ($t=-1.300$; $p=0.194$), nas restantes escalas de interesses – realista ($t=-.237$; $p=0.813$), investigador ($t=1.165$; $p=0.244$), artístico ($t=.048$; $p=0.962$) e social ($t=-.730$; $p=0.466$) – nem em nenhuma das medidas de personalidade²⁸.

Muito provavelmente as diferenças observadas nos interesses empreendedor e convencional, favoráveis aos professores do Resto do País, estarão associadas ao facto de, quase em exclusivo, os professores das áreas económicas e administrativas predominarem nas escolas fora da região algarvia, conforme dados apresentados na caracterização da amostra (cf. Quadro 4.6).

Relativamente ao *projecto profissional*, os resultados aqui observados parecem indicar que: (1) a nossa amostra de professores de escolas do Algarve é constituída, predominante, por indivíduos com interesses profissionais conotados com o exercício da profissão professor; (2) o recurso à função docente, em resposta a dificuldades de

²⁸ Variância dos resultados por região nas medidas de personalidade: inovação ($t=-.228$; $p=.820$), afectividade interpessoal ($t=1.495$; $p=.136$) e tolerância ($t=.405$; $p=.161$).

inserção profissional noutras profissões será, eventualmente, menor na região algarvia quando comparado com o resto do país.

Estes resultados poderão encontrar explicação na relação que se estabelece entre dois tipos de factores. De um lado, as dificuldades de emprego em determinadas áreas científicas e as características do processo de colocação de professores no ensino público português, do outro as características sociais, económicas e demográficas da região algarvia e o desenvolvimento que ali se tem observado nas últimas décadas. Da conjugação destes factores terá resultado, eventualmente, um menor recurso à actividade docente como alternativa a dificuldades de emprego em áreas mais desejadas, bem como se regista uma maior atracção por parte daqueles que desejavam exercê-la, mesmo que isso tenha implicado a deslocação da sua área de residência habitual.

De qualquer forma esta diferença não nos permite afirmar que os professores que leccionam na região algarvia apresentam maior vocação para a profissão que os professores das outras regiões, tanto mais que não se observaram diferenças estatisticamente significativas na motivação inicial, nem diferem na maioria das medidas de interesses, nomeadamente nos interesses sociais, nem em nenhum traço de personalidade.

No quadro 5.5 são apresentadas as médias e desvios-padrão dos resultados nas variáveis pessoais para cada tipo e nível de ensino estudados. Iniciamos a apresentação de resultados para o tipo de ensino (público *versus* privado) e depois fazemos a leitura para o nível de ensino (básico *versus* secundário).

Nas variáveis de interesses vocacionais o escore médio mais elevado surge na escala Social em ambos os grupos, com os valores, por ordem decrescente, de 26.54 ($DP=3.163$) nos professores do ensino privado e 26.10 ($DP=3.067$) nos professores do

ensino público. Os valores mais baixos são obtidos na escala Convencional, com os dois valores inferiores a surgirem, por ordem crescente, primeiro nos professores do ensino público ($M=15.01$; $DP=4.358$) e depois nos professores do ensino privado ($M=15.01$; $DP=4.358$). Quanto às restantes quatro escalas de interesses, os escores apresentam posicionamento diferenciado entre os dois grupos, assim como, os professores do ensino público registam escores mais elevados nas escalas investigador ($M=23.74$; $DP=4.668$) e artístico ($M=23.07$; $DP=5.500$), enquanto que os professores do ensino privado apresentam resultados superiores nos interesses empreendedores ($M=19.89$; $DP=4.895$), bastante acima da média 16.84 ($DP=4.823$) dos seus colegas do ensino público, e realista ($M=17.53$; $DP=5.474$). Em suma, os professores do ensino público apresentam escores superiores nos interesses investigador e artístico e, por sua vez, os professores do ensino privado nos interesses realista, social, empreendedor e convencional.

Relativamente às outras duas variáveis de natureza vocacional, podemos observar que os professores do ensino público registam resultado superior no projecto profissional ($M=4.95$; $DP=1.441$), enquanto que a motivação inicial para a profissão docente é maior nos professores do ensino privado ($M=21.22$; $DP=2.935$).

Já quanto às médias e desvios-padrão dos resultados nas medidas da personalidade, verificamos que os resultados mais elevados são obtidos na escala que avalia a afectividade interpessoal (público, $M=14.61$; $DP= 3.206$ e privado, $M=14.60$; $DP=3.541$) e os mais baixos na escala que mede a tolerância (privado, $M=12.37$; $DP=2.767$ e público, $M=12.34$; $DP=2.831$), quer nos professores do ensino público quer nos professores do ensino privado, assim como, que os resultados são muito idênticos entre os dois grupos, excepção feita aos obtidos na escala de inovação: 14.48 ($DP=3.667$) nos professores do ensino privado contra 13.64 ($DP=4.027$) nos professores do ensino público. Assim, verifica-se, igualmente, que os escores superiores estão

distribuídos pelos dois grupos, os professores do ensino privado apresentam valores mais elevados na inovação e na tolerância, e os professores do ensino público revelam-no na afectividade interpessoal.

Quadro 5.5 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por tipo e nível de ensino.

Amostras	Tipo de Ensino					Nível de Ensino				
	Público (N=304)		Privado (N=222)		<i>t</i>	Básico (N=204)		Secundário (N=322)		<i>t</i>
Variáveis	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PP	4.95	1.441	4.59	1.543	2.760**	4.85	1.468	4.76	1.511	.712
MI	21.01	2.766	21.22	2.935	-.837	21.01	2.842	21.15	2.838	-.548
R	17.53	5.537	17.73	5.474	-.427	17.10	5.121	17.94	5.720	-1.714
I	23.74	4.668	23.20	5.102	1.254	23.47	4.792	23.54	4.907	-.179
A	23.07	5.500	22.72	5.541	.731	22.96	5.223	22.90	5.699	.112
S	26.10	3.067	26.54	3.163	-1.582	26.12	2.981	26.39	3.193	-.954
E	16.84	4.823	19.89	4.895	-7.114***	17.44	4.899	18.56	5.148	-2.490*
C	15.01	4.358	16.56	4.806	-3.862***	15.33	4.407	15.87	4.732	-1.320
In	13.64	4.027	14.48	3.667	-2.454*	13.50	4.053	14.31	3.768	-2.357*
AI	14.61	3.206	14.60	3.541	.043	14.51	3.235	14.67	3.421	-.527
TI	12.34	2.831	12.37	2.767	-.123	12.24	2.728	12.42	2.848	-.726

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Abreviaturas: PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, R–realista, I–investigador, A–artístico, S–social, E–empreendedor, C–convencional, In–inovação, AI–afectividade interpessoal e TI–tolerância.

Dos valores atrás mencionados, obtidos nas medidas das variáveis pessoais por tipo de ensino (público *versus* privado), encontramos, com recurso ao *Teste-t*, quatro diferenças estatisticamente significativas, uma favorável aos professores que leccionam em escolas públicas e as restantes a favor dos que leccionam em estabelecimentos de ensino privado.

A favor dos professores do ensino público encontramos uma diferença significativa, ao nível de $p < 0.01$, na escala que avalia o *projecto profissional* ($t=2.760$; $p=0.006$). A favor dos professores do ensino privado verificamos duas diferenças

significativas, ao nível de $p < 0.001$, nas escalas que avaliam os interesses *empreendedor* ($t = -7.114$; $p < 0.000$) e *convencional* ($t = -3.862$; $p < 0.000$) e uma diferença significativa, ao nível de $p < 0.05$, nas medidas de personalidade na escala de *inovação* ($t = -2.454$; $p = 0.014$).

A análise da variância dos escores entre tipos de ensino nas variáveis pessoais não revela diferenças estatisticamente significativas: na motivação inicial para a profissão docente ($t = -.837$; $p = 0.403$); nos interesses, realista ($t = -.427$; $p = 0.669$), investigador ($t = 1.254$; $p = 0.211$), artístico ($t = .731$; $p = 0.465$) e social ($t = -1.582$; $p = 0.114$); na afectividade interpessoal ($t = .043$; $p = 0.966$); e na tolerância ($t = -.123$; $p = 0.902$).

A diferença favorável aos professores do ensino público no projecto profissional talvez esteja associada às características do processo de admissão de professores de cada um dos tipos de escolas e à natureza das formações que oferecem. Ou seja, enquanto que o sistema público é mais restritivo no recrutamento de professores, admitindo apenas indivíduos com formação inicial no ramo educacional, o sistema privado poderá revelar-se mais permeável a este respeito, nomeadamente por forma a garantir a existência de técnicos oriundos de outras áreas que não as exclusivamente associadas ao ensino, dada a natureza de formações que oferece, assim como integrar nos seus quadros profissionais que exercem em simultâneo outras actividades para além da docência, logo, para quem o projecto profissional não passa apenas pelo ser professor.

As diferenças observadas ao nível dos interesses (empreendedor e convencional) e da inovação poderão estar relacionadas com as características da amostra e dos tipos de ensino. Em relação ao primeiro aspecto, as diferenças nos interesses empreendedores e convencionais poderão estar associadas ao facto de os professores das áreas das

ciências económicas e sociais serem dominantes no ensino privado. Quanto ao facto dos professores do ensino privado serem mais criativos e motivados para desenvolver soluções inovadoras poderá resultar da autonomia das escolas, recrutando professores com este perfil face às características dos seus projectos educativos.

Contrariamente ao que temos vindo a observar até este momento, os resultados obtidos no factor nível de ensino (básico *versus* secundário) revelam uma total homogeneidade de posicionamento dos resultados das medidas de interesses em ambos os grupos, revelando a seguinte ordenação em sentido decrescente: social, investigador, artístico, empreendedor, realista e convencional. Assim, o escore médio mais elevado surge na escala de interesse Social com 26.39 ($DP=3.193$) e 26.12 ($DP=2.981$), respectivamente, para os professores dos ensinos secundário e básico, e o mais baixo na escala Convencional, 15.87 ($DP=4.732$) e 15.33 ($DP=4.407$), pela mesma ordem. Para além dos resultados já apresentados, os professores do ensino secundário revelam, ainda, escores mais elevados que os seus colegas do ensino básico nos interesses Investigador ($M=23.54$; $DP=4.907$), Empreendedor ($M=18.56$; $DP=5.148$) e Realista ($M=17.94$; $DP=5.720$). Por sua vez, os professores do ensino básico revelam um resultado mais elevado nos interesses artísticos ($M=22.96$; $DP=5.223$).

Relativamente às restantes variáveis directamente associadas à componente vocacional, observamos que o valor médio mais elevado no projecto profissional recai nos professores do ensino básico ($M=4.85$; $DP=1.468$), enquanto que os do ensino secundário apresentam os valores mais altos na medida da motivação inicial para a profissão docente ($M=21.15$; $DP=2.838$).

À semelhança do que acabámos de descrever e ao invés do observado na leitura por tipo de ensino, agora (nível de ensino) os escores superiores nas medidas de

personalidade estão concentrados num único grupo, nos professores do ensino secundário. O valor mais alto nestas variáveis regista-se na afectividade interpessoal ($M=14.67$; $DP=3.421$) seguindo-se, por ordem decrescente, inovação ($M=14.31$; $DP=3.768$) e tolerância ($M=12.42$; $DP=2.848$).

Da análise da variância dos resultados obtidos nas medidas pessoais em função do nível de ensino (básico *versus* secundário) encontramos, com recurso ao *Teste-t*, duas diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p<0.05$, favoráveis aos professores do *ensino secundário*, isto é, uma na escala que avalia os interesses *empreendedores* ($t=-2.490$; $p=0.013$) e outra na *inovação* ($t=-2.357$; $p=0.019$).

Muito provavelmente, as diferenças observadas nos interesses empreendedor e no traço de personalidade inovação talvez estejam associadas ao domínio científico dos professores, uma vez que os do ensino secundário representam a quase totalidade da amostra de professores nas áreas económicas, assim como, o nível de ensino secundário parece ser mais apelativo aos indivíduos criativos, inventivos e mais capazes quanto ao pensamento divergente.

No quadro 5.6 indicam-se os resultados das médias e desvios-padrão nas medidas que avaliam as variáveis pessoais em função das etapas de desenvolvimento profissional, conforme definidas por Huberman (1992). À semelhança das análises precedentes, a escala *Social* aparece com os resultados mais elevados das médias nos cinco grupos, com valores que oscilam entre 26.03 ($DP=3.563$) nos professores com 4 a 6 anos de experiência e 26.73 ($DP=2.762$) para os que exercem a actividade profissional há menos tempo (de 0 a 3 anos de experiência). A escala que avalia os interesses

investigadores surge na segunda posição com as médias mais elevadas na maioria dos professores, com médias entre 22.94 ($DP=5.407$) nos professores com 4 a 6 anos de serviço e 24.14 ($DP=4.179$) para os que têm entre 26 a 35 anos, à excepção daqueles que têm 36 ou mais anos de experiência profissional, em que esta posição é ocupada pelas escalas que avaliam os interesses *realistas* ($M=18.33$; $DP=6.506$) e pelos interesses *artísticos* ($M=18.33$; $DP=10.214$). As médias mais baixas surgem na escala *Convencional* em todos os grupos, oscilando entre 16.69 ($DP=5,014$) nos docentes em início de actividade profissional (0 a 3 anos) e decrescendo à medida que aumenta a experiência profissional, registando o valor de 10.33 ($DP=0.577$) nos professores com mais experiência (36 a 40 anos).

Quadro 5.6 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *F*s nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por etapa do desenvolvimento profissional.

Var.	<i>F</i>	0 – 3 (N=96)		4 – 6 (N=86)		7 – 25 (N=313)		26 – 35 (N=28)		36 – 40 (N=3)	
		M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>
PP	1.477	4.61	1.482	4.77	1.461	4.83	1.516	5.25	1.076	3.67	3.215
MI	.918	21.02	2.550	21.62	3.026	21.01	2.846	20.79	3.071	20.67	3.055
R	.374	17.07	5.083	17.99	5.506	17.69	5.611	17.36	5.877	18.33	6.506
I	2.308	23.61	4.987	22.94	5.407	23.65	4.683	24.14	4.179	16.00	2.646
A	2.295	21.98	5.942	22.53	5.257	23.45	5.351	21.93	5.591	18.33	10.214
S	.675	26.73	2.762	26.03	3.563	26.22	3.071	26.21	3.270	26.67	3.512
E	5.494***	19.75	4.726	18.35	5.142	17.82	5.010	16.04	5.364	11.33	2.309
C	2.870*	16.69	5.014	15.78	4.595	15.48	4.519	14.43	3.716	10.33	.577
In	.821	14.17	3.675	14.23	4.294	13.99	3.833	12.79	3.891	13.33	6.429
AI	.097	14.68	3.556	14.58	3.334	14.61	3.299	14.32	3.518	15.33	1.528
TI	.945	12.18	2.806	12.58	2.659	12.42	2.782	11.50	3.469	12.00	1.000

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: Var.–variáveis, PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, R–realista, I–investigador, A–artístico, S–social, E–empreendedor, C–convencional, In–inovação, AI–afectividade interpessoal e TI–tolerância.

Nas restantes variáveis mais directamente conotadas com a componente de carreira, observamos que o resultado mais elevado no projecto profissional é alcançado

pelos professores com 26 a 35 anos de experiência docente ($M=5.25$; $DP=1.076$) enquanto que na motivação inicial o valor mais alto é obtido pelos professores com 4 a 6 anos de actividade ($M=21.62$; $DP=3.026$).

Nas medidas de personalidade os resultados mais elevados estão distribuídos pelos dois grupos de professores com menor experiência profissional, ou seja, os com 0 a 3 anos de actividade apresentam o valor mais alto na escala que mede a afectividade interpessoal ($M=14.68$; $DP=3.556$) e os com 4 a 6 anos registam os valores mais elevados nas restantes medidas, Inovação ($M=14.23$; $DP=4.294$) e Tolerância ($M=12.58$; $DP=2.659$). Pelo contrário, os valores mais baixos são obtidos pelo mesmo grupo, e recaem nos professores com 26 a 35 anos de experiência profissional, com os valores 12.79 ($DP=3.891$), 14.32 ($DP=3.518$) e 11.50 ($DP=3.469$) nas escalas de inovação, afectividade interpessoal e tolerância, respectivamente.

Da análise comparativa das médias e dos desvios-padrão das medidas que avaliam as variáveis pessoais por anos de experiência docente, verificamos diferenças estatisticamente significativas nas escalas de interesses, *Empreendedor* ($F(4, 521)=5.494$; $p<0.000$) e *Convencional* ($F(4, 521)=2.870$; $p=0.023$). Com recurso ao método de contraste (*Teste de Tukey*) constatamos existirem diferenças significativas nos interesses empreendedores, ao nível de $p<0.05$, entre os professores com menor experiência profissional (0 a 3 anos) e os com 7 a 25 ($p=0.009$); com 26 a 35 ($p=0.005$); e com 36 a 40 ($p=0.034$) anos de experiência profissional, sempre a favor dos que agora iniciaram a sua actividade profissional (19.75). O teste *Post-Hoc* não é confirmatório para as diferenças nos interesses *convencionais*, no entanto, confirma a diferença marginal observada nos interesses *investigadores* ($F(4, 521)=2.308$; $p=0.057$) favorável aos professores com 26 a 35 anos de experiência ($p=0.045$) quando comparados com o

grupo que lhes sucede (36 a 40 anos). Apesar de na escala artístico ($F(4, 521)=2.295$; $p=0.058$) também se ter observado uma diferença marginal, o teste de contraste aplicado não confirma qualquer diferença.

Por fim, não observamos diferenças estatisticamente significativas nas restantes medidas utilizadas para avaliar as variáveis pessoais, apesar das diferenças nos resultados observados entre os grupos, por exemplo ao nível do projecto profissional ($F(4, 521)=1.477$; $p=0.208$), parecerem fazer supor que tal poderia acontecer.

A diferença significativa ao nível dos interesses *empreendedores*, favorável aos professores que integram o grupo com menor experiência profissional (0 a 3 anos), poderá estar relacionada com o próprio comportamento dos docentes, isto é, para além de terem menos experiência profissional também são, tendencialmente, mais jovens, facto que poderá contribuir para assumirem uma maior atracção pelas acções que apelam à utilização de capacidades de iniciativa, de liderança e de poder, em prol do desenvolvimento de um projecto profissional que contribuirá, ou mesmo, constituirá a concretização de um papel de vida com função preponderante na sua realização pessoal.

Assim, a diferença observada ao nível dos interesses em função dos anos de experiência profissional encontra fundamentação no modelo de etapas de desenvolvimento de carreira de Huberman (2000), bem como nos princípios que norteiam a teoria de desenvolvimento de carreira de Super (1985; 1996). Para o primeiro, a etapa de exploração é descrita como uma fase de empenhamento na experimentação de papéis e de avaliação da sua competência profissional. O segundo considera que o indivíduo ao longo da sua vida ocupa diferentes posições em relação à profissão. Para além disto, segundo Holland (1997), os indivíduos de tipo empreendedor manifestam preferências pelos desafios e pelas tarefas que exigem o uso das sua

aptidões verbais para dirigir, o que é consentâneo com as novas experiências com que o professor em início de carreira tem que encetar.

A diferença observada nos interesses *investigadores* a favor dos professores com 26 a 35 anos, na etapa da serenidade / conservadorismo, quando comparados com os professores em final de carreira, poderá estar relacionada com as características da amostra, uma vez que os segundos não leccionam disciplinas da área das ciências exactas.

Considerando as razões apresentadas para a diferença marginal nos interesses *investigadores*; que a diferença nos interesses *convencionais* não é confirmada; que nas restantes escalas *Realista*, *Artístico* e *Social* não se observam diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes etapas do desenvolvimento profissional; e que estas etapas representam diferentes grupos etários, então os resultados obtidos confirmam, de um modo geral, a estabilidade dos interesses ao longo da vida do indivíduo defendida por Holland (1997).

No quadro 5.7, são apresentadas as médias e desvios-padrão dos resultados nas medidas aplicadas para avaliar as variáveis pessoais para cada tipo de curso estudado.

Ao nível das medidas dos interesses, o resultado com a média mais elevada surge na escala *Social*, com os valores, por ordem decrescente, de 26.58 ($DP=3.219$) nos professores dos cursos profissionais, de 26.14 ($DP=3.035$) nos dos cursos científico-humanísticos e de 25.92 ($DP=3.040$) para os que leccionam nos cursos tecnológicos. As médias mais baixas registam-se, à semelhança do observado nas análises anteriores, na escala *Convencional*, com os valores de 14.90 ($DP=4.231$) nos professores dos cursos gerais, de 16.20 ($DP=5.310$) nos dos cursos tecnológicos e de 16.47 ($DP=4.719$) nos dos cursos profissionais.

A distribuição das médias e dos desvios-padrão dos resultados por tipo de curso (cf. Quadro 5.7), nas medidas de projecto profissional e da motivação inicial para a profissão docente, apresenta uma disposição inversa entre dois grupos, isto é, os professores dos cursos tecnológicos apresentam a média mais alta no projecto profissional ($M=5.11$; $DP=1.427$) e a mais baixa na motivação inicial ($M=20.77$; $DP=3.258$), enquanto que os professores dos cursos profissionais apresentam o valor mais elevado na motivação inicial ($M=21.30$; $DP=2.910$) e o mais baixo na medida do projecto profissional ($M=4.59$; $DP=1.562$).

Quadro 5.7 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *F*s nas escalas utilizadas para medir as variáveis pessoais por tipo de curso.

Variáveis	Tipo de Curso	Científico Humanísticos (N=261)		Cursos Tecnológicos (N=61)		Cursos Profissionais (N=204)	
		M	DP	M	DP	M	DP
PP	3.826*	4.88	1.438	5.11	1.427	4.59	1.562
MI	1.039	21.01	2.671	20.77	3.258	21.30	2.910
R	4.674*	17.07	5.390	19.41	5.702	17.77	5.497
I	1.210	23.75	4.625	23.89	5.057	23.10	5.080
A	.104	23.01	5.211	23.02	6.523	22.78	5.591
S	1.657	26.14	3.035	25.92	3.040	26.58	3.219
E	24.700***	16.70	4.804	18.28	5.096	19.90	4.868
C	7.236**	14.90	4.231	16.20	5.310	16.47	4.719
In	3.491*	13.55	3.938	14.33	4.126	14.47	3.725
AI	.270	14.59	3.212	14.34	3.162	14.71	3.576
TI	5.473**	12.09	2.769	13.39	2.806	12.38	2.781

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, R–realista, I–investigador, A–artístico, S–social, E–empreendedor, C–convencional, In–inovação, AI–afectividade interpessoal e TI–tolerância.

As médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas de personalidade por tipo de curso apresentam a seguinte distribuição. Os professores que leccionam nos cursos profissionais apresentam os valores mais elevados na inovação ($M=14.47$;

$DP=3.725$) e na afectividade interpessoal ($M=14.71$; $DP=3.576$), enquanto que os professores que leccionam nos cursos tecnológicos revelam o resultado mais elevado na tolerância ($M=13.39$; $DP=2.806$).

A análise da variância nas medidas de interesses vocacionais revelou diferenças estatisticamente significativas entre os vários tipos de cursos na escala *Realista* ($F(2, 523)=4.674$; $p=0.010$), na escala *Empreendedor* ($F(2, 523)=24.700$; $p<0.000$) e na escala *Convencional* ($F(2, 523)=7.236$; $p=0.001$). A análise da comparação de médias com recurso ao método de contraste (*Teste de Scheffé*), revelou existirem diferenças significativas, ao nível de $p<0.05$, entre os professores dos *cursos científico-humanísticos* e os dos *cursos tecnológicos*, a favor dos segundos nos interesses *realistas* ($p=0.011$). Verificamos, ainda, diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos professores dos *cursos profissionais*, quando comparados com os professores dos *cursos científico-humanísticos*, quer ao nível dos interesses *empreendedores* ($p<0.000$), quer nos interesses *convencionais* ($p=0.001$). Não se verificam diferenças significativas entre os professores dos cursos tecnológicos e os professores dos cursos profissionais em nenhuma das medidas analisadas.

Da análise comparativa dos escores nas medidas de personalidade por tipo de curso verificamos, ainda, diferenças estatisticamente significativas na *inovação* ($F(2, 523)=3.491$; $p=0.031$) e na *tolerância* ($F(2, 523)=5.473$; $p=0.004$). Com recurso ao *Teste de Scheffé* constatamos existirem três diferenças significativas, ao nível de $p<0.05$, uma entre os professores dos cursos profissionais e os professores dos cursos científico-humanísticos ($p=0.040$), favorável aos primeiros na *inovação* ($M=14.47$), e duas favoráveis aos professores dos cursos tecnológicos, na medida da tolerância ($M=13.39$), uma na comparação com os professores dos cursos científico-humanísticos

($p=0.005$) e outra quando comparados com os professores dos cursos profissionais ($p=0.044$).

Apesar da análise comparativa das médias e dos desvios-padrão dos resultados nas variáveis pessoais por tipo de curso indicar, ainda, a existência de uma diferença estatisticamente significativa no projecto profissional ($F(2, 523)=3.826$; $p=0.022$), a aplicação do método de contraste não a confirma. Para além destas, a análise da variância dos escores por tipo de curso não revela a existência de diferenças estatisticamente significativas nas restantes medidas das variáveis pessoais: investigador ($F(2, 523)=1.210$; $p=0.299$), artístico ($F(2, 523)=.104$; $p=0.902$), social ($F(2, 523)=1.657$; $p=0.192$), motivação inicial ($F(2, 523)=1.039$; $p=0.354$) e afectividade interpessoal ($F(2, 523)=.279$; $p=0.756$).

Muito provavelmente, as diferenças observadas nos interesses vocacionais (Realista, Empreendedor e Convencional) estão relacionadas com o domínio científico ou técnico onde os professores exercem a sua actividade, ou seja, os dos cursos tecnológicos pertencem a grupos de docência onde se faz um maior apelo às actividades objectivas, à coordenação motora e à manipulação de equipamentos e ferramentas que requerem, principalmente, o pensamento prático em detrimento de um pensamento mais abstracto e teórico. As áreas de docência onde se incide, por um lado, em actividades que fomentam a liderança, a supervisão e a assunção do poder e, por outro lado, na formação em áreas que implicam a sistematização e a manipulação de dados fortemente relacionados com o recurso aos meios informáticos em detrimento das tarefas pouco sistematizadas e espontâneas ou que façam apelo a capacidades artísticas são predominantemente ocupadas por professores dos cursos profissionais.

Para além das justificações já mencionadas, as diferenças encontradas ao nível da personalidade parecem indicar que os professores do ensino profissional são tendencialmente mais criativos e procuram desenvolver novas soluções para as situações quando comparados com os professores dos cursos científico-humanísticos. Por outro lado, os resultados sugerem que os professores dos cursos tecnológicos da nossa amostra revelam uma maior capacidade de aceitação do outro comparativamente aos professores dos restantes cursos (científico-humanístico e profissional).

A apresentação dos resultados e diferenças por área científica de docência dos professores, nas medidas das variáveis pessoais, será feita em dois níveis distintos. Primeiro, a apresentação dos resultados nas medidas dos interesses vocacionais e, num segundo nível, a apresentação dos escores obtidos nas restantes medidas das variáveis pessoais. A pertinência desta divisão, com vista a uma análise mais detalhada ao nível dos interesses vocacionais, justifica-se tendo em consideração a temática do presente estudo e a relevância que o conhecimento dos interesses vocacionais representa para a compreensão do desenvolvimento de carreira e realização dos professores. Nesse sentido apresentamos, num momento inicial, as diferenças em função dos domínios curriculares de docência, conforme distribuição apresentada no quadro 4.5 do capítulo da metodologia, que antecederá a apresentação dos resultados por área científica de docência. A análise dos resultados pelos domínios curriculares permitir-nos-á identificar os perfis dos professores para cada uma dos domínios considerados, bem como através dos códigos encontrados a identificação do tipo dominante, que nos possibilitará a criação de uma nova variável: a congruência entre os interesses vocacionais e a área de docência, conforme definido por Holland.

No quadro 5.8 são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos resultados padronizados para cada um dos domínios curriculares de docência estudados. A sua leitura permite-nos verificar que o resultado com a média mais elevada é obtido na escala *Convencional*, mas unicamente para os professores de Administração e Contabilidade, contrariamente ao observado nas análises precedentes (amostra, sexo, região, tipo de ensino, nível de ensino, tempo de serviço e tipo de curso), onde a escala de interesses que surgia com valores mais elevados era a *Social*.

Analisando as médias mais elevadas dos resultados padronizados para cada um dos domínios curriculares de docência, podemos observar que na área de Administração e Contabilidade (AC), após o resultado mais elevado na escala *Convencional* (M=66.19; DP=8.80), surgem as escalas de interesses *empreendedor* (M=60.03; DP=11.00) e *realista* (M=49.20; DP=9.54), todavia, todas elas muito distantes umas das outras.

Quanto ao docentes de Biologia e Ambiente (BA) a média mais elevada está colocada na escala que avalia os interesses *investigadores* (M=59.71; DP=2.96) seguida, mas já muito afastado, do resultado na escala *Realista* (M=50.55; DP=9.76) e, depois, de *social* (M=49.36; DP=6.88) e *artístico* (M=49.26; DP=9.08) com valores relativamente próximos entre si.

Os professores das Ciências Humanas e Educação (CHE) revelam resultados mais elevados nas escalas *Social* (M=53.43; DP=10.45), seguido da escala de interesses *artísticos* (M=50.25; DP=10.45) e das escalas *realista* (M=47.82; DP=10.96) e *convencional* (M=47.67; DP=9.88), com valores próximos.

Já em relação aos professores do domínio curricular Económico – Jurídico e Sociais (EJS) observamos uma situação inversa à verificada com o primeiro grupo de professores – Administração e Contabilidade – uma vez que, agora, a escala que avalia os interesses *empreendedores* (M=60.65; DP=7.74) surge em primeiro lugar, seguida da

escala *convencional* (M=55.36; DP=11.67) e, em terceiro lugar, da escala *social* (M=52.30; DP=10.71).

Quadro 5.8 – Médias e desvios-padrão dos resultados padronizados (resultados *T*) e *F* nas escalas *IIV-r* por domínio curricular de docência.

Escalas		R		I		A		S		E		C	
DCD	N	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AC	23	49.20 ^{bc}	9.54	45.27 ^d	11.17	41.71 ^d	10.51	46.29 ^{bcdef}	12.00	60.03 ^{ab}	11.00	66.19 ^a	8.80
BA	35	50.55 ^{bc}	9.76	59.71 ^a	2.96	49.26 ^{bcd}	9.08	49.36 ^{bcdef}	8.30	48.23 ^d	9.36	47.20 ^{cd}	6.88
CHE	17	47.82 ^{bc}	10.96	43.86 ^d	12.12	50.25 ^{abc}	10.45	53.43 ^{abcde}	7.78	47.44 ^{cd}	8.42	47.67 ^{bcd}	9.88
EJS	30	50.94 ^{bc}	9.46	46.68 ^d	10.53	48.45 ^{bcd}	9.62	52.30 ^{abcde}	10.71	60.65 ^a	7.74	55.36 ^b	11.67
EF	31	50.99 ^{bc}	9.52	47.48 ^d	9.99	50.55 ^{abc}	9.26	49.81 ^{abcde}	10.01	46.96 ^d	8.61	45.42 ^d	8.71
EAD	36	51.26 ^{bc}	8.68	46.60 ^d	8.62	58.60 ^a	4.63	51.85 ^{abcde}	7.45	48.17 ^d	6.98	49.94 ^{cd}	6.75
EHC	39	45.95 ^c	8.85	48.20 ^d	9.11	53.26 ^{ab}	7.52	53.86 ^{ab}	6.99	48.44 ^d	8.87	50.18 ^{bcd}	8.92
F	24	46.01 ^{bc}	10.90	50.32 ^{bcd}	9.80	54.30 ^{ab}	9.39	53.50 ^{abcd}	9.61	50.41 ^{cd}	7.72	47.12 ^{bcd}	7.69
FQ	30	54.76 ^{ab}	9.79	58.00 ^{abc}	5.15	44.40 ^{cd}	10.04	45.44 ^{cdef}	10.80	49.16 ^{cd}	9.94	46.18 ^{cd}	7.48
GPR	16	52.18 ^{abc}	12.66	51.13 ^{bcd}	9.37	50.82 ^{abcd}	8.55	50.09 ^{abcdef}	10.34	50.12 ^{bcd}	9.60	49.51 ^{bcd}	10.23
IC	30	54.82 ^{ab}	8.38	50.32 ^{bcd}	9.16	47.48 ^{bcd}	11.64	44.59 ^{ef}	10.69	56.25 ^{abc}	11.00	54.13 ^{bc}	11.68
LGP	60	45.49 ^c	8.54	47.61 ^d	9.98	53.44 ^{ab}	7.28	56.21 ^a	6.07	48.21 ^d	9.72	51.31 ^{bcd}	9.50
LR	55	47.60 ^{bc}	9.14	49.06 ^d	10.02	52.68 ^{ab}	8.38	52.59 ^{abc}	9.07	45.67 ^d	6.90	51.05 ^{bcd}	8.17
M	52	50.04 ^{bc}	10.43	50.01 ^d	9.80	44.81 ^{cd}	11.16	46.18 ^{def}	9.29	49.15 ^{cd}	10.33	47.73 ^{cd}	9.84
MCN	21	49.23 ^{bc}	7.68	58.75 ^{ab}	4.31	46.86 ^{bcd}	8.48	45.26 ^{def}	12.26	50.41 ^{cd}	10.85	48.36 ^{bcd}	10.88
TP	27	60.39 ^a	8.25	49.25 ^d	9.53	46.85 ^{bcd}	11.36	41.35 ^f	9.44	49.39 ^{cd}	9.41	47.52 ^{bcd}	8.74
<i>F</i>		5.364***		7.494***		7.347***		7.152***		6.951***		8.054***	

Abreviaturas: DCD – domínio curricular de docência, AC – Administração e Contabilidade, BA – Biologia e Ambiente, CHE – Ciências humanas e educação, EJS – Econômico-Jurídico e sociais, EF – Educação Física, EAD – Estudos Artísticos e Design, EHC – Estudos Históricos e Culturais, F – Filosofia, FQ – Física e Química, GPR – Geografia e Planejamento Regional, IC – Informática e Computação, LGP – Línguas Germânicas e Português, LR – Línguas Românicas, M – Matemática, MCN – Matemática e Ciências da Natureza e TP – Tecnologias e Práticas.

Notas:*** Todos os *F* apresentam valores de $p < 0.001$. As médias assinaladas com a mesma letra dentro da mesma escala não são significativamente diferentes ao nível de $p < 0.05$.

Os professores de Educação Física (EF) apresentam resultados mais elevados nas escalas *Realista*, *Artístico* e *Social*, com valores muito próximos entre elas, 50.99 (DP=9.52), 50.55 (DP=9.26) e 49.81 (DP=10.01), respectivamente.

Nos professores do domínio curricular de Estudos Artísticos e Design (EAD), a média mais elevada situa-se na escala *Artístico* ($M=58.60$; $DP=4.63$), seguido, mas com valores distantes desta, da escala *Social* ($M=51.85$; $DP=7.45$) e da escala *Realista* ($M=51.26$; $DP=8.68$). Situação idêntica mas, agora, com valores próximos, estão os resultados mais altos obtidos pelos professores de Filosofia (F), em que as escalas de *Artístico* e *Social* surgem, respectivamente, com as médias de 54.30 ($DP=9.39$) e 53.50 ($DP=9.61$), seguidas das escalas, empreendedor ($M=50.41$; $DP=7.72$) e investigador ($M=46.01$; $DP=10.90$).

Nos professores das disciplinas de Física e Química (FQ), as médias mais elevadas estão distribuídas pelas escalas que avaliam os interesses *Investigador* ($M=58.00$; $DP=5.15$), *Realista* ($M=54.76$; $DP=9.79$) e *Empreendedor* ($M=49.16$; $DP=9.94$). Nos professores de Geografia e Planeamento Regional (GPR), observamos uma situação inversa à anterior, com as médias mais altas, primeiro na escala *Realista* ($M=52.18$; $DP=12.66$), seguido de *Investigador* ($M=51.13$; $DP=9.37$), e com valores sensivelmente muito próximos nas restantes escalas, e destas, a que revela um valor superior é a escala *Artístico* ($M=50.82$; $DP=8.55$).

Os professores da área de Estudos Históricos e Culturais (EHC) apresentam resultados mais elevados na escala *Social* ($M=53.86$; $DP=6.99$), na escala *Artístico* ($M=53.26$; $DP=7.52$) e na escala Convencional ($M=50.18$; $DP=8.92$), bem como os professores de Línguas Germânicas e Português (LGP) mas agora com valores ligeiramente mais altos, na escala *Social* ($M=56.21$; $DP=6.07$), seguido dos interesses artísticos ($M=53.44$; $DP=7.28$) e de *Convencional* ($M=51.31$; $DP=9.50$), enquanto que os resultados dos professores de Línguas Românicas (LR) revelam escores inversos nas duas escalas mais pontuadas e com valores muito próximos entre elas (*Artístico*,

M=52.68; DP=8.38 e *Social*, M=52.59; DP=9.07), seguidas, à semelhança dos professores dos grupos anteriores, de *Convencional* (M=51.05; DP=8.17).

Nos professores de Informática e Computação (IC), o resultado mais elevado é observado na escala que avalia os interesses *empreendedores* (M=56.25; DP=11.00) seguido das escalas que avaliam os interesses, *Realista* (M=54.82; DP=8.38) e *Convencional* (M=54.13; DP=11.68).

As médias mais altas nos professores de Matemática (M) distribuem-se com valores muito próximos entre as escalas *Realista* (M=50.04; DP=10.43), *Investigador* (M=50.01; DP=9.80) e *Empreendedor* (M=49.15; DP=10.33), enquanto que os professores de Matemática e Ciências da Natureza (MCN) revelam um resultado mais elevado, e destacado das demais, na escala *Investigador* (M=58.75; DP=4.31), seguido dos valores obtidos nas escalas *Empreendedor* (M=50.41; DP=10.85) e *Realista* (M=49.23; DP=7.68).

Por fim, os professores de Tecnologias e Práticas (TP) apresentam, igualmente, um distanciamento bastante grande entre as médias mais altas mas, agora, entre a escala *Realista* (M=60.39; DP=8.25) e as escalas, *Empreendedor* (M=49.39; DP=9.41) e *Investigador* (M=49.25; DP=9.53).

Os resultados das médias mais baixas revelam a seguinte distribuição segundo as escalas RIASEC. Registam resultados mais baixos na escala de interesses *realistas* os professores de estudos históricos e culturais (M=45.95; DP=8.85), de filosofia (M=46.01; DP=10.90) e línguas germânicas e português (M=45.49; DP=8.54). Na escala de interesses *Investigadores* os professores de CHE (M=43.86; DP=12.12), EJS (M=46.68; DP=10.53) e EAD (M=46.60; DP=8.62). Na escala de interesses *Artísticos* os professores das áreas de AC (M=41.71; DP=10.51), FQ (M=44.40; DP=10.04) e M (M=44.81; DP=11.16). Na escala de interesses *Sociais* os professores de IC (M=44.59;

$DP=10.69$), MCN ($M=45.26$; $DP=12.26$) e de TP ($M=41.35$; $DP=9.44$). Na escala de interesses *empreendedores* os professores de línguas românicas ($M=45.67$; $DP=6.90$) e, por último, na escala de interesses *convencionais* os professores das áreas de BA ($M=47.20$; $DP=6.88$), educação física ($M=45.42$; $DP=8.71$) e de geografia e planeamento regional ($M=41.35$; $DP=9.44$).

A análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre os vários domínios curriculares de docência em todas as escalas RIASEC do *IIV-r*: na escala Realista ($F=5,364$; $p=0,000$); na escala Investigador ($F=7,494$; $p=0,000$); na escala Artístico ($F=7,347$; $p=0,000$); na escala Social ($F=7,152$; $p=0,000$); na escala Empreendedor ($F=6,951$; $p=0,000$) e na Convencional ($F=8,054$; $p=0,000$).

A análise da comparação múltipla das médias, através da aplicação do teste *Post-Hoc* (*Teste de Tukey*), confirmou a presença de diversas diferenças estatisticamente significativas, entre os diversos domínios curriculares de docência.

Na escala *Realista* encontramos diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p<0.05$, a favor dos professores do domínio curricular:

- de *física e química* quando comparados com os professores de línguas germânicas e português ($p=0.001$) e com os professores de estudos históricos e culturais ($p=0.013$);
- de *informática e computação* quando comparados com os professores de línguas germânicas e português ($p=0.001$) e com os professores de estudos históricos e culturais ($p=0.012$);
- de *tecnologias e técnicas* quando comparados com os professores de todos os outros domínios curriculares, à excepção dos de física e química, geografia e planeamento regional e com os de informática e computação. Ou seja,

diferenças significativas quando comparadas com os professores de administração e contabilidade ($p=0.004$), biologia e ambiente ($p=0.005$), ciências humanas e educação ($p=0.002$), económico-jurídico e sociais ($p=0.016$), educação física ($p=0.016$), estudos artísticos e design ($p=0.015$), estudos históricos e culturais ($p<0.000$), filosofia ($p<0.000$), línguas germânicas e português ($p<0.000$), línguas românicas ($p<0.000$), matemática ($p=0.001$) e matemática e ciências da natureza ($p=0.006$).

A comparação entre grupos dos resultados obtidos na escala *Investigador* revelou diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos professores do domínio curricular:

- de **biologia e ambiente** quando comparados com os professores dos domínios de administração e contabilidade ($p<0.000$), ciências humanas e educação ($p<0.000$), económico-jurídico e sociais ($p<0.000$), educação física ($p<0.000$), estudos artísticos e design ($p<0.000$), estudos históricos e culturais ($p<0.000$), filosofia ($p=0.012$), informática e computação ($p=0.005$), línguas germânicas e português ($p<0.000$), línguas românicas ($p<0.000$), matemática ($p<0.000$) e tecnologias e práticas ($p=0.001$). Ou seja, só não revela diferenças significativas apenas com os professores dos domínios de física e química, de geografia e planeamento regional e de matemática e ciências da natureza;
- de **física e química** quando comparados com os professores dos domínios de administração e contabilidade ($p<0.000$), ciências humanas e educação ($p<0.000$), económico-jurídico e sociais ($p<0.000$), educação física ($p=0.001$), estudos artísticos e design ($p<0.000$), estudos históricos e culturais ($p=0.001$),

línguas germânicas e português ($p<0.000$), línguas românicas ($p=0.002$), matemática ($p=0.015$) e tecnologias e técnicas ($p=0.031$);

- de **matemática e ciências da natureza** quando comparados com os professores dos domínios de administração e contabilidade ($p<0.000$), ciências humanas e educação ($p<0.000$), económico-jurídico e sociais ($p=0.001$), educação física ($p=0.002$), estudos artísticos e design ($p<0.000$), estudos históricos e culturais ($p=0.003$), línguas germânicas e português($p<0.000$), línguas românicas ($p=0.005$), matemática ($p=0.023$), tecnologias e técnicas ($p=0.035$).

Na escala *Artístico* encontramos diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p<0.05$, a favor dos professores do domínio curricular:

- de **estudos artísticos e design** quando comparados com os professores dos domínios curriculares de administração e contabilidade ($p<0.000$), biologia e ambiente ($p=0.002$), ciências humanas e educação ($p=0.001$), educação física ($p=0.033$), física e química ($p<0.000$), informática e computação ($p<0.000$), matemática ($p<0.000$), matemática e ciências da natureza ($p<0.000$) e tecnologias e técnicas ($p<0.000$);
- de **educação física** quando comparados com os de administração e contabilidade ($p=0.043$);
- de **estudos históricos e culturais** quando comparados com os de administração e contabilidade ($p<0.000$), física e química ($p=0.008$) e matemática ($p=0.002$);
- de **filosofia** quando comparados com os de administração e contabilidade ($p<0.000$), física e química ($p=0.009$) e matemática ($p=0.004$);

- de *línguas germânicas e português* quando comparados com os de administração e contabilidade ($p<0.000$), física e química ($p=0.001$) e matemática ($p<0.000$);
- e de *línguas românicas* quando comparados com os de administração e contabilidade ($p<0.000$), física e química ($p=0.008$) e matemática ($p=0.001$).

Na escala *Social* encontramos diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p<0.05$, a favor dos professores do domínio curricular:

- de *línguas germânicas e português* quando comparados com os professores de administração e contabilidade ($p=0.002$), biologia e ambiente ($p=0.043$), física e química ($p<0.000$), informática e computação ($p<0.000$), matemática ($p<0.000$), matemática e ciências da natureza ($p<0.000$) e tecnologias e técnicas ($p<0.000$);
- de *estudos históricos e culturais* quando comparados com os professores dos domínios de física e química ($p=0.017$), informática e computação ($p=0.004$), matemática ($p=0.009$), matemática e ciências da natureza ($p=0.049$) e tecnologias e técnicas ($p<0.000$);
- de *línguas românicas* quando comparados com os professores dos domínios de informática e computação ($p=0.014$), matemática ($p=0.031$) e tecnologias e técnicas ($p<0.000$);
- de *filosofia* quando comparados com os professores de informática e computação ($p=0.038$) e com os de tecnologias e técnicas ($p<0.000$);
- e ainda, para os dos domínios curriculares de *estudos artísticos e design* ($p=0.001$), de *ciências humanas e educação* ($p=0.003$), de *económico-jurídico*

sociais ($p=0.001$) e de *educação física* ($p=0.044$) quando comparados com os professores de tecnologias e técnicas.

A comparação entre grupos dos resultados obtidos na escala *Empreendedor* revelou diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos professores do domínio curricular:

- de *administração e contabilidade* quando comparados com os professores de biologia e ambiente ($p=0.000$), ciências humanas e educação ($p=0.003$), educação física ($p<0.000$), estudos artísticos e *design* ($p<0.000$), estudos históricos e culturais ($p<0.000$), filosofia ($p=0.034$), física e química ($p=0.003$), línguas germânicas e português ($p<0.000$), línguas românicas ($p<0.000$), matemática ($p<0.000$), matemática e ciências da natureza ($p=0.049$) e tecnologias e técnicas ($p=0.006$), isto é, apenas não apresentam diferenças na comparação com os professores dos domínios económico-jurídico e sociais, geografia e planeamento regional e de informática e computação;
- de *económico jurídico e sociais* quando comparados com todos grupos à excepção dos que integram os domínios de administração e contabilidade e de informática e computação. Ou seja, apresentam diferenças significativas quando comparados com os professores dos domínios de biologia e ambiente ($p<0.000$), ciências humanas e educação ($p<0.000$), estudos artísticos e *design* ($p<0.000$), estudos históricos e culturais ($p<0.000$), filosofia ($p=0.006$), física e química ($p<0.000$), geografia e planeamento regional ($p=0.023$), línguas germânicas e português ($p<0.000$), línguas românicas ($p<0.000$), matemática ($p<0.000$), matemática e ciências da natureza ($p=0.011$) e tecnologias e técnicas ($p=0.001$);

- de **informática e computação** quando comparados com os dos domínios de biologia e ambiente ($p=0.044$), educação física ($p<0.010$), estudos artísticos e design ($p<0.037$), estudos históricos e culturais ($p=0.045$), línguas germânicas e português ($p<0.011$) e línguas românicas ($p<0.000$).

Por último, a comparação entre grupos dos resultados obtidos na escala *Convencional* revelou diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos professores do domínio curricular:

- de **administração e contabilidade** quando comparados com os professores de todos os outros domínios – biologia e ambiente ($p<0.000$), ciências humanas e educação ($p<0.000$), económico-jurídico e sociais ($p=0.002$), educação física ($p<0.000$), estudos artísticos e design ($p<0.000$), estudos históricos e culturais ($p<0.000$), filosofia ($p=0.000$), física e química ($p<0.000$), geografia e planeamento regional ($p<0.000$), informática e computação ($p=0.000$), línguas germânicas e português ($p<0.000$), línguas românicas ($p<0.000$), matemática ($p<0.000$), matemática e ciências da natureza ($p<0.000$) e tecnologias e técnicas ($p<0.000$);
- de **económico-jurídico e sociais** quando comparados com os professores dos domínios de biologia e ambiente ($p=0.031$), educação física ($p=0.003$), estudos artísticos e design ($p=0.019$), física e química ($p=0.011$) e matemática ($p=0.026$);
- e de **informática e computação** quando comparados com os professores de educação física ($p=0.019$).

Da análise efectuada podemos concluir que os resultados obtidos vão no sentido esperado, segundo a teoria de Holland, e confirmam parcialmente a nossa hipótese (H2.2) de que existem diferenças significativas ao nível dos interesses em função do domínio curricular de docência. Constituindo um dos objectivos do presente trabalho, o procurar identificar e descrever, com algum detalhe, os perfis de interesses dos professores portugueses das diversas disciplinas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a representação dos interesses dos professores, segundo o modelo RIASEC, aponta para perfis com os seguintes códigos: CER para Administração e Contabilidade; IRS para Biologia e Ambiente; SAR para Ciências Humanas e Educação; ECS para Económico-jurídico e Sociais; RAS para Educação Física; ASR para Estudos Artísticos e Design; SAC para Estudos Históricos e Culturais; ASE para Filosofia; IRE para Física e Química; ERC para Informática e Computação; SAC para Línguas Germânicas e Português; ASC para Línguas Românicas; IER para Matemática e Ciências da Natureza; e REI para Tecnologias e Prática.

Apesar dos resultados sugerirem um perfil com o código R/IE para os professores do domínio curricular de Matemática e com o código RIA para os de Geografia e Planeamento Regional é de salientar que a análise da variância não revelou qualquer diferença estatisticamente significativa, em qualquer uma das escalas RIASEC, favorável aos docentes destes domínios. Provavelmente este facto está relacionado, quanto aos professores de Matemática, com o vastíssimo leque de formações académicas que conferem habilitação para a docência desta disciplina, abrangendo áreas cujos perfis de interesses são bastante distintos. Em relação aos professores de Geografia e Planeamento Regional é possível que esta situação resulte de uma divisão dos interesses vocacionais dos professores deste domínio por dois núcleos

com um certo grau de especificidade, uns com maior interesse na geografia humana e outros com interesses predominantes na geografia física.

Depois da análise dos resultados por domínio curricular de docência, passar-se-á à apresentação dos resultados em função das cinco áreas científicas definidas.

No quadro 5.9 são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos resultados padronizados para cada uma das cinco áreas científicas. A sua leitura permite-nos identificar qual a distribuição dos resultados em cada uma das escalas RIASEC para cada área científica, bem como quais as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Relativamente ao primeiro aspecto observamos que os resultados superiores nos professores das **ciências económicas e sociais** se registam nas escalas de interesses *empreendedores* (M=58.00; DP=10.20), *convencionais* (M= 57.62; DP=12.20) e *realistas* (M=50.65; DP=10.21), esta última com resultados um pouco distanciados dos obtidos nas duas escalas anteriores, enquanto que os resultados mais baixos recaem nas escalas de interesses *artísticos* (M=46.75; DP=10.25) e de interesses *investigadores* (M=47.24; DP=10.58).

Para os professores de **humanidades** as medidas com resultados mais elevados registam-se nas escalas de interesses *sociais* (M=54.14; DP=7.86), na de interesses *artísticos* (M=53.01; DP=8.20) e na de interesses *convencionais* (M=50.18; DP=8.89) e, no sentido oposto, as medidas com valores mais baixos são em interesses *realistas* (M=46.44; DP=9.25) e nos interesses *empreendedores* (M=47.74; DP=8.76).

Os professores da área científica das **artes e motricidade** apresentam resultados mais elevados nas escalas de interesses *artísticos* (M=54.88; DP=8.16), seguido, mas já com alguma distanciamento, dos resultados obtidos nas escalas de interesses *realistas* (M=51.13; DP=9.01) e *sociais* (M=50.91; DP=8.72), e os resultados mais baixos

ocorrem nas escalas de interesses *convencionais* ($M=46.24$; $DP=7.69$) e nos interesses *investigadores* ($M=47.01$; $DP=9.22$) seguido, com valores idênticos, pela escala de interesses *empreendedores* ($M=47.61$; $DP=7.74$).

Quadro 5.9 – Médias e desvios-padrão dos resultados padronizados (T -Scores) e F s nas escalas do $IIV-r$ por área científica de docência.

Área Científica de Docência	Vr	F***	Ciências Económicas e Sociais (N=69)		Humanidades (N=195)		Artes e Motricidade (N=67)		Ciências Exactas e da Terra (N=138)		Tecnologias e Técnicas (N=57)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
R	16.512		50.65 ^b	10.21	46.44 ^c	9.25	51.13 ^b	9.01	51.07 ^b	9.85	57.46 ^a	8.71
I	16.900		47.24 ^b	10.58	48.14 ^b	10.03	47.01 ^b	9.22	55.54 ^a	8.08	49.81 ^b	9.27
A	18.671		46.75 ^b	10.25	53.01 ^a	8.20	54.88 ^a	8.16	46.16 ^b	10.13	47.18 ^b	11.41
S	22.291		49.78 ^{bc}	11.22	54.14 ^a	7.86	50.91 ^{ab}	8.72	46.69 ^{cd}	9.92	43.05 ^d	10.16
E	18.134		58.00 ^a	10.20	47.74 ^c	8.76	47.61 ^c	7.74	49.11 ^{bc}	10.00	53.00 ^b	10.76
C	16.740		57.62 ^a	12.20	50.18 ^b	8.89	46.24 ^c	7.69	47.36 ^{bc}	8.80	51.00 ^b	10.83

*** Todos os F apresentam valores de $p < 0.001$.

Abreviaturas: Vr-variáveis; R–realista, I–investigador, A–artístico, S–social, E–empreendedor, C–convencional.

Notas: As médias assinaladas com a mesma letra dentro da mesma escala (a leitura da letras deverá ser feita na horizontal para cada medida e comparando os diferentes grupos de área científica de docência) não são significativamente diferentes ao nível de $p < 0.05$.

As médias e desvios-padrão mais elevados dos professores das **ciências exactas e da terra** são obtidos nas escalas de interesses *investigadores* ($M=55.54$; $DP=8.08$), de interesses *realistas* ($M=51.07$; $DP=9.85$) e de interesses *empreendedores* ($M=49.11$; $DP=10.00$), enquanto que os valores mais baixos recaem nas escalas de interesses *artísticos* ($M=46.16$; $DP=10.13$) e de interesses *sociais* ($M=46.69$; $DP=10.13$).

Por fim, os professores da área científica das **tecnologias e técnicas** revela resultados mais altos na escala de interesses *realistas* ($M=57.46$; $DP=8.71$), seguida, mas já um pouco afastado, dos resultados nas escalas de interesses *empreendedor* ($M=53.00$; $DP=10.76$) e *convencional* ($M=51.00$; $DP=10.83$), enquanto que os valores

mais baixos são obtidos nas escalas de interesses *sociais* ($M=43.05$; $DP=10.16$) e dos interesses *artísticos* ($M=47.18$; $DP=11.41$).

A análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre as várias áreas científicas de docência em todas as escalas RIASEC, a aplicação do *Post-Hoc* (*Teste de Tukey*) permitir-nos-á identificar, em específico, a ocorrência e sentido dessas diferenças. Nos resultados obtidos na escala que avalia os interesses *Realistas*, a análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre as várias áreas científicas ($F(4, 521)=16.512$; $p<0.000$). A análise da comparação de médias revelou existirem diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p<0.05$, entre os professores de *humanidades* com os das *ciências económicas e sociais* ($p=0.014$); com os professores das *artes e motricidade* ($p=0.005$); e com os professores das *ciências exactas e da terra* ($p=0.000$) sempre em favor dos segundos e, entre os professores das *tecnologias e técnicas* com os professores das *ciências económicas e sociais* ($p=0.001$); das *humanidades* ($p<0.000$); das *artes e motricidade* ($p=0.009$) e das *ciências exactas e da terra* ($p=0.001$), a favor dos primeiros. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os professores das *ciências económicas e sociais* com os professores de *artes e motricidade* ($p=0.998$), bem como dos primeiros com os professores de *ciências exactas e da terra* ($p=0.998$) e, ainda, entre os últimos com os professores de *artes e motricidade* ($p=1.000$).

Em relação à escala *Investigador*, a análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre as várias áreas científicas ($F(4, 521)=16.900$; $p<0.000$). A análise da comparação das médias apresenta diferenças significativas favoráveis aos professores das *ciências exactas e da terra* quando comparados com os professores das *ciências económicas e sociais* ($p<0.000$); com os professores de

humanidades ($p < 0.000$); com os professores de *artes e motricidade* ($p < 0.000$) e com os professores das *tecnologias e técnicas* ($p = 0.001$). Não se verificam diferenças significativas entre os professores das ciências económicas e sociais com os das artes ($p = 1.000$) e com os das tecnologias e técnicas ($p = 0.821$), entre os professores de humanidades com os das ciências económicas e sociais ($p = 0.643$) e com os das artes e motricidade ($p = 0.650$) e, por último, entre os professores das tecnologias e técnicas com os professores de humanidades ($p = 0.691$) e os de artes e motricidade ($p = 0.827$).

Quanto aos resultados obtidos na escala que avalia os interesses *Artísticos*, a análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre as áreas científicas de docência ($F(4, 521) = 18.671$; $p < 0.000$). A comparação entre grupos revelou diferenças significativas favoráveis aos professores de *humanidades* e das *artes e motricidade* quando comparados, para ambos os casos, com os professores das *ciências económicas e sociais* ($p < 0.000$; $p < 0.000$); com os professores das *ciências exactas e da terra* ($p < 0.000$; $p < 0.000$); e com os professores das *tecnologias e técnicas* ($p < 0.000$; $p < 0.000$). Não se verificam diferenças significativas entre os professores da área de ciências económicas e sociais com os das ciências exactas e da terra ($p = 0.993$), entre os professores de artes e motricidade com os de humanidades ($p = 0.627$); entre os professores de tecnologias e técnicas com os professores das ciências económicas e sociais ($p = 0.999$), bem como dos professores de tecnologias e técnicas com os professores de ciências exactas e da terra ($p = 0.958$).

Já em relação à escala *Social*, a análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre as várias áreas científicas ($F(4, 521) = 22.291$; $p < 0.000$). Na comparação entre grupos na escala Social verificamos diferenças significativas a favor dos professores das *ciências económicas e sociais* quando comparados com os das *tecnologias e técnicas* ($p = 0.001$); a favor dos professores de

artes e motricidade quando comparados com os professores das *ciências exactas e da terra* ($p=0.020$), bem como com os professores das *tecnologias e técnicas* ($p<0.000$) e, por fim, a favor dos professores de *humanidades* quando comparados com os professores das *ciências económicas e sociais* ($p=0.008$), com os professores das *ciências exactas e da terra* ($p=0.000$) e com os professores da área científica das *tecnologias e técnicas* ($p=0.000$). Não se verificam diferenças significativas entre a área das *ciências económicas e sociais* e as *ciências exactas e da terra* ($p=0.158$), entre a área de *humanidades* e a de *artes e motricidade* ($p=0.101$), entre a área de *artes e motricidade* e a área de *ciências económicas e sociais* ($p=0.955$) e, ainda, entre a área das *ciências exactas e da terra* e a de *tecnologias e técnicas* ($p=0.095$).

A análise da variância aplicada à escala *Empreendedor* revelou diferenças estatisticamente significativas entre as várias áreas científicas ($F(4, 521)=18.134$; $p<0.000$). Na comparação entre grupos verificamos diferenças significativas favoráveis aos professores das *ciências económicas e sociais* e aos professores das *tecnologias e técnicas*. O teste *Post-Hoc* revela diferenças favoráveis aos professores da área de *ciências económicas e sociais* quando comparados com os professores de *humanidades* ($p<0.000$); de *artes e motricidade* ($p<0.000$); das *ciências exactas e da terra* ($p<0.000$); e das *tecnologias e técnicas* ($p=0.026$). Os professores de *tecnologias e técnicas* apresentam diferenças significativas que lhe são favoráveis, quando comparados com os professores de *humanidades* ($p=0.002$) e com os professores de *artes e motricidade* ($p=0.013$). Não se verificam diferenças significativas nas restantes quatro comparações, isto é, entre os professores de *humanidades* quando comparados com os de *artes e motricidade* ($p=1.000$), os de *ciências exactas e da terra* em comparação com os de *humanidades* ($p=0.687$), na comparação entre os professores de *ciências exactas e da terra* com os professores de *artes e motricidade* ($p=0.820$) e, por fim, quando os

professores de tecnologias e técnicas são comparados com os de ciências exactas e da terra ($p=0.067$).

Por último, a análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre as várias áreas científicas na escala de interesses *Convencional* ($F(4, 521)=16.740$; $p<0.000$). Na análise da comparação entre grupos registamos diferenças significativas a favor dos professores das *ciências económicas e sociais* quando comparados com os professores de *humanidades* ($p<0.000$); com os de *artes e motricidade* ($p<0.000$); com os das *ciências exactas e da terra* ($p<0.000$); e com os professores das *tecnologias e técnicas* ($p<0.001$). Confirmamos, ainda, diferenças significativas a favor dos professores de *humanidades* quando comparados com os professores de *artes e motricidade* ($p=0.028$) e, entre estes últimos, quando comparados com os professores de *tecnologias e técnicas* ($p=0.042$), a favor destes. Não se verificam diferenças significativas nas restantes quatro comparações entre grupos, ou seja, entre os professores de *humanidades* quando comparados com os de *ciências exactas e da terra* ($p=0.058$); na comparação entre os das *ciências exactas e da terra* com os das *artes e motricidade* ($p=0.932$); entre os professores de *tecnologias e técnicas* quando comparados com os de *humanidades* ($p=0.978$) e, por fim, na comparação entre os professores de *tecnologias* com os professores de *ciências exactas e da terra* ($p=0.104$).

Da análise efectuada podemos concluir que os resultados obtidos vão no sentido esperado, segundo a teoria de Holland, e confirmam parcialmente a nossa hipótese (H2.3) de investigação de que existem diferenças significativas ao nível dos interesses em função da área científica de docência.

As diferenças que temos vindo a descrever estão representadas na figura 5.1 que ilustra a distribuição dos professores pelos tipos RIASEC segundo cada uma das áreas científicas.

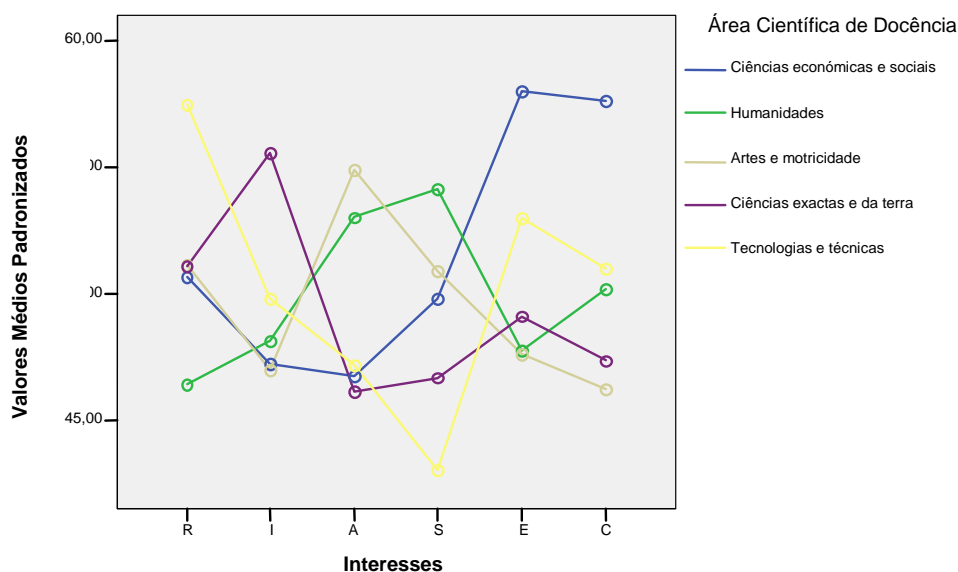


Figura 5.1 Representação gráfica da distribuição dos interesses vocacionais dos professores segundo a área científica de docência.

Constituindo um dos objectivos do presente trabalho de investigação procurar identificar e descrever, com algum detalhe, os perfis de interesses dos professores portugueses das diversas disciplinas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a representação dos interesses dos professores segundo o modelo RIASEC aponta para perfis distintos, apesar de todos os sujeitos exercerem a mesma actividade profissional, a de professor.

Assim, podemos afirmar que o perfil dos professores que leccionam disciplinas da área científica das *Ciências Económicas e Sociais*, nomeadamente, contabilidade e administração, economia, gestão, geografia e ordenamento do território, direito e sociologia, onde a componente formativa de conceitos económicos e sociais é bastante

relevante, é composto por resultados mais elevados, e segundo uma ordem decrescente, nas escalas *Empreendedor*, *Convencional* e *Realista*. Refira-se, ainda, que a proximidade dos valores entre as duas primeiras, encontra fundamentação teórica no facto de a escala *Convencional* vir como adjacente da escala *Empreendedor* (maior proximidade) no modelo de Holland.

Para os professores que leccionam disciplinas de língua nacional e/ou estrangeira, história, estudos sociais, área de integração, área de estudos da comunidade, educação de infância, psicologia, filosofia e educação moral e religião católica, ou seja, disciplinas da área científica de docência de *Humanidades*, o perfil encontrado é constituído por valores superiores nas escalas *Social*, *Artístico* e *Convencional*, com valores relativamente próximos entre as duas primeiras. Este facto é facilmente compreensível no âmbito da teoria de Holland, uma vez que a escala artística vem como adjacente à escala social pelo que, mais uma vez, os resultados obtidos estão no sentido esperado. Considerando que os conteúdos programáticos das disciplinas incluídas nesta área científica integram, a par dos aspectos específicos dos saberes que lhe estão conferidos, o desenvolvimento de competências de natureza social, isto é, fortemente conotados com a expressão do sentido de cooperação, de humanidade e de empatia, logo grandemente associadas ao relacionamento interpessoal, os resultados obtidos vão no sentido da caracterização de Holland para este grupo de interesses.

Os professores que leccionam disciplinas de educação musical, educação visual, desenho, artes gráficas e multimédia, teatro e expressão dramática, história de arte e educação física, entre outras, isto é, que leccionam disciplinas da área científica de *Artes e Motricidade*, apresentam resultados mais elevados nas escalas de interesses *Artísticos*, *Realista* e *Social*. A significativa distância entre a primeira escala e as restantes é

compreensível dado o facto de o perfil de formação das disciplinas desta área fomentarem a que o professor utilize em grande escala as suas capacidades criativas, o seu potencial artístico e o seu sentido estético. A presença das restantes duas escalas está relacionada com dois aspectos principais. Primeiro, a presença da escala realista justifica-se pelo facto de as disciplinas envolvidas nesta área fazerem um grande apelo ao ensino-aprendizagem de técnicas específicas. Segundo, a componente social justifica-se tendo em consideração que a expressão, assume um lugar de destaque quer na educação física, quer em outros domínios de arte aqui considerados, daí, que inclusive alguns designem a associação das artes à motricidade como a área das expressões.

Para os professores que leccionam disciplinas da área científica de *Ciências Exactas e da Terra*, nomeadamente, matemática, física, química, ciências da natureza e/ou biologia, produção vegetal e hortofloricultura, onde a componente laboratorial e/ou experimental é bastante relevante, o perfil de interesses dos professores nesta área é composto por pontuações superiores, segundo uma ordem decrescente, nas escalas *Investigador*, *Realista* e *Empreendedor*. A significativa distância entre a primeira escala e as restantes, justifica-se pelo facto de as disciplinas desta área científica apelarem, fundamentalmente, ao pensamento abstracto, logo, grandemente associadas aos interesses por actividades analíticas e inventivas em detrimento de soluções concretas.

Por último, o perfil de interesses dos professores que leccionam disciplinas de informática e multimédia, tecnologias de informação e comunicação, educação tecnológica, electrotecnia, metalomecânica, restauração e construção civil, isto é, que leccionam disciplinas da área científica de *Tecnologias e Técnicas*, apresentam resultados mais elevados nas escalas de interesses *Realista*, *Empreendedor* e *Convencional*. O resultado superior nestas escalas justifica-se na medida em que as

disciplinas desta área apelam a uma forte aplicação e ensino de técnicas e procedimentos objectivos e sistematizados, onde predomina a utilização do pensamento prático em detrimento, apesar de necessário, de uma elevada utilização das capacidades analíticas. Por outro lado, não podemos esquecer que a resolução de problemas exige uma comportamento empreendedor, logo, fortemente associado à autonomia e à liderança.

Em resumo, a representação dos interesses dos professores segundo o modelo RIASEC aponta para perfis com os seguintes códigos: ECR para ciências económicas e sociais; SAC para Humanidades; ARS para artes e motricidade; IRE para ciências exactas e da terra; e REC para tecnologias e técnicas. Considerando a definição do conceito de consistência (cf. Capítulo 2) de Holland, verificamos que os pares EC, SA e IR, respectivamente, dos códigos dos perfis dos professores das áreas de ciências económicas e sociais, humanidades e ciências exactas e da terra apresentam um nível elevado de consistência, enquanto que os pares AR e RE dos perfis encontrados, respectivamente, nos professores de artes e motricidade e tecnologias e técnicas, revelam um nível médio de consistência. Eventualmente, a menor consistência neste dois grupos está relacionada com a diversidade de perfis de interesses dos professores que as integram. Por exemplo, a área científica das artes e motricidade integra os professores dos domínios curriculares de estudos artísticos e *design* e de educação física, que apresentam perfis de interesses distintos, respectivamente, ASR e RAS, conforme analisado anteriormente.

No quadro 5.10 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas restantes medidas das variáveis pessoais por área científica. Os professores da área científica das ciências exactas e da terra apresentam valores superiores nas medidas de

projecto profissional ($M=4.97$; $DP=1.220$) e tolerância ($M=12.59$; $DP=2.616$) e os professores que leccionam disciplinas de humanidades registam o valor mais elevado na motivação inicial ($M=21.58$; $DP=3.022$) e um valor muito próximo do escore obtido pelos colegas no projecto profissional ($M=4.95$; $DP=1.469$).

Os professores da área das ciências económicas e sociais apresentam os valores mais elevados na escala da afectividade interpessoal ($M=15.13$; $DP=3.101$), enquanto que é nos professores de artes e motricidade que registamos o valor mais elevado na medida de inovação ($M=14.63$; $DP=4.495$). Os professores de tecnologias e técnicas não registam qualquer valor superior nas medidas em análise, pelo contrário recai sobre eles o maior número de resultados mais baixos: projecto profissional ($M=4.39$; $DP=1.740$); motivação inicial ($M=20.51$; $DP=2.928$); e afectividade interpessoal ($M=13.18$; $DP=3.496$). Os valores mais baixos nas restantes medidas estão distribuídos pelas áreas de ciências exactas e da terra, inovação ($M=13.40$; $DP=3.783$) e humanidades, tolerância ($M=12.21$; $DP=2.983$).

Quadro 5.10 – Médias e desvios-padrão dos resultados e F s nas medidas de projecto profissional, motivação inicial e de personalidade por área científica.

Área Científica de Docência	F	Ciências Económicas e Sociais (N=69)		Humanidades (N=195)		Artes e Motricidade (N=67)		Ciências Exactas e da Terra (N=138)		Tecnologias e Técnicas (N=57)	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PP	3.036*	4.51	1.651	4.95	1.469	4.61	1.595	4.97	1.220	4.39	1.740
MI	2.551*	20.97	2.733	21.58	3.022	20.96	2.727	20.78	2.557	20.51	2.928
In	1.384	14.04	3.909	14.19	3.818	14.63	4.495	13.40	3.783	13.96	3.610
AI	3.098**	15.13	3.101	14.96	3.201	14.19	3.577	14.64	3.357	13.18	3.496
TI	.373	12.30	3.140	12.21	2.983	12.36	2.398	12.59	2.616	12.32	2.654

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: Vr–variáveis; PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, In–inovação, AI–afectividade interpessoal e TI–tolerância.

A análise comparativa das médias e dos desvios-padrão por área científica das medidas das variáveis pessoais, para além das medidas dos interesses já analisada, revela a existência de diferenças estatisticamente significativas nas escalas que avaliam o projecto profissional ($F(4, 521)=3.036; p=0.017$), a motivação inicial ($F(4, 521)=2.551; p=0.038$) e a afectividade interpessoal ($F(4, 521)=3.908; p=0.004$).

Para além de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas nas medidas de personalidade, inovação ($F=1.384; p=0.238$) e tolerância ($F=.373; p=0.828$), a aplicação do *Teste de Tukey* não confirmou as diferenças significativas, ao nível de $p<0.05$, no projecto profissional e na motivação inicial para a profissão de professor.

A aplicação do método de contraste aos resultados na *afectividade interpessoal* revelou existirem, então, três diferenças significativas, ao nível de $p<0.05$, na comparação entre os professores das tecnologias e técnicas, e sempre em desfavor destes, com os professores de *ciências económicas e sociais* ($p=0.009$); com os professores de *humanidades* ($p=0.003$) e com os professores de *ciências exactas e da terra* ($p=0.042$).

Este resultados sugerem que os professores da área das tecnologias e técnicas da nossa amostra apresentam uma menor proximidade com os alunos e com os seus problemas, revelando uma preferência pelas actividades mais impessoais, quando comparados com os outros professores, excepção feita aos de artes e motricidade, o que é coerente com os seus perfil de interesses, conforme analisado anteriormente.

5.2.2. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis do clima escolar

No quadro 5.11 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados das medidas de clima escolar por sexo e por região do país. Na análise por género,

verificamos que os professores do sexo feminino apresentam os resultados mais elevados no apoio do professor ($M=7.01$; $DP=1.808$) e no controlo do professor ($M=6.22$; $DP=1.757$), assim como, obtêm um valor idêntico aos do sexo masculino na orientação para as tarefas, 6.66 ($DP=1.648$) para os professores e 6.65 ($DP=1.679$) para as professoras. Todavia, a análise da variância em função do sexo, com recurso ao *teste-t*, não revela diferenças estatisticamente significativas nas medidas de clima escolar²⁹, pelo que estes resultados sugerem que a percepção do clima escolar não difere em função do género do professor.

Quadro 5.11 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas medidas de clima escolar por sexo e por região.

Amostras	Sexo					Região				
	Feminino (N=350)		Masculino (N=176)		<i>t</i>	Algarve (N=231)		Resto do País (N=295)		<i>t</i>
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
AP	7.01	1.808	6.75	1.987	1.530	6.84	1.817	6.99	1.915	-.932
OT	6.65	1.679	6.66	1.648	-.105	6.39	1.756	6.86	1.566	-3.248**
CP	6.22	1.757	6.14	1.678	.505	6.03	1.813	6.31	1.655	-1.828

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor.

Ao nível da região do país, os professores que leccionam em outras zonas do resto do país apresentam os valores mais elevados em todas as medidas do clima escolar: apoio do professor ($M=6.99$; $DP=1.915$); orientação para as tarefas ($M=6.86$; $DP=1.566$); e controlo do professor ($M=6.31$; $DP=1.655$), quando comparados com os professores que exercem a sua actividade profissional no Algarve.

A análise da variância em função da região com recurso ao *teste-t* apresenta uma diferença estatisticamente significativa, ao nível de $p<0.05$, na escala que avalia a orientação para as tarefas ($t=-3,248$; $p=0.001$) favorável aos professores do resto do

²⁹ Análise da variância dos escores nas medidas de clima escolar em função do sexo: apoio do professor ($t=1.530$; $p=.127$), orientação para as tarefas ($t=-.105$; $p=.916$) e controlo do professor ($t=.505$; $p=.614$).

país. Nas restantes duas medidas utilizadas não se observam diferenças significativas: apoio do professor ($t=-.932$; $p=0.352$) e controlo do professor ($t=-1.828$; $p=0.068$).

A diferença observada sugere que os professores do resto do país descrevem o clima escolar das suas escolas como mais orientado para a execução das tarefas programadas comparativamente aos seus colegas que leccionam em escolas algarvias. Este facto poderá estar associado às características da própria amostra, quer pelo número de estabelecimentos de ensino abrangidos no estudo (21 escolas do Algarve e 37 do resto do país), quer pela tipologia de escola, registando-se um número muito superior de professores de escolas profissionais na amostra do resto do país. A análise dos resultados nas restantes variáveis sociodemográficas poderá facilitar a nossa interpretação.

No quadro 5.12 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas de clima escolar por tipo de ensino e por nível de ensino. Em relação ao primeira grupo, tipo de ensino, podemos observar que os professores do ensino privado registam valores superiores aos do ensino público nas três medidas aplicadas: apoio do professor ($M=7.27$; $DP=1.650$), orientação para as tarefas ($M=6.94$; $DP=1.533$) e controlo do professor ($M=6.25$; $DP=1.625$).

A análise da variância em função do tipo de ensino, com recurso ao *teste-t*, revela duas diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p<0.05$, favoráveis aos professores do ensino privado; uma na escala que avalia o apoio do professor ($t=-3,648$; $p<0.000$) e outra na orientação para as tarefas ($t=-3,359$; $p=0.001$).

Estes resultados sugerem que os professores do ensino privado da nossa amostra apresentam um maior grau de ajuda, interesse e preocupação pelos alunos, assim como uma maior preocupação com o cumprimento das tarefas planeadas para o processo de

ensino-aprendizagem, comparativamente aos professores da nossa amostra do ensino público. Este resultado poderá, eventualmente, explicar parte da diferença por vezes apontada a favor dos estabelecimentos de ensino privado em termos de qualidade de ensino e de sucesso educativo.

Quadro 5.12 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas medidas de clima escolar por tipo e nível de ensino.

Amostras	Tipo de Ensino				<i>t</i>	Nível de Ensino				<i>t</i>
	Público (N=304)		Privado (N=222)			Básico (N=204)		Secundário (N=322)		
Variáveis	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
AP	6.67	1.984	7.27	1.650	-3.648***	6.91	1.836	6.93	1.897	-.137
OT	6.45	1.732	6.94	1.533	-3.359**	6.25	1.872	6.91	1.468	-4.561***
CP	6.14	1.804	6.25	1.625	-.704	6.27	1.782	6.14	1.697	.890

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Abreviaturas: AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor.

Quanto ao nível de ensino, observamos que os professores do ensino básico registam o valor mais elevado na variável controlo do professor ($M=6.27$; $DP=1.782$), enquanto que os professores do ensino secundário apresentam os valores superiores no apoio do professor ($M=6.93$; $DP=1.897$) e na orientação para as tarefas ($M=6.91$; $DP=1.468$).

A análise da variância em função do nível de ensino, com recurso ao teste-*t* apresenta uma diferença estatisticamente significativa, ao nível de $p < 0.05$, na escala que avalia a orientação para as tarefas ($t=-4,561$; $p < 0.000$) favorável aos professores do ensino secundário, não se confirmando diferenças significativas nas outras duas variáveis: apoio do professor ($t=-.137$; $p=0.891$) e controlo do professor ($t=.890$; $p=0.374$).

Considerando que a medida orientação para as tarefas é relativa à importância dada ao cumprimento das actividades planeadas e orientadas para os conteúdos programáticos previstos, a interpretação destes resultados poderá estar associada a dois aspectos. Do lado dos professores dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a pressão pelo cumprimento do programa tendo em consideração a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior ou, no caso de cursos predominantemente orientados para a inserção na vida activa, o modelo pedagógico subjacente que exige a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências previstas como requisito para a realização do estágio e da prova de aptidão profissional. Do lado dos professores do ensino básico, a eventual necessidade de dispensar maior atenção aos comportamentos e à gestão da sala de aula, bem como uma maior preocupação com o desenvolvimento do aluno noutras dimensões (por exemplo, enquanto pessoa, cidadão, etc.) favoreça o desvio da acção educativa dos assuntos previstos e do cumprimento das tarefas. Todavia, estas razões poderão não explicar uma parte relevante destas diferenças, revelando-se necessário averiguar de que forma se comportam estas medidas em função do tipo de curso, que analisaremos mais à frente.

No quadro 5.13 apresentamos as médias e os desvio-padrão dos resultados por tempo de serviço. Observamos que os professores com menor experiência profissional apresentam os resultados mais elevados em todas as medidas aplicadas para avaliar o clima escolar, com os seguintes valores: 7.15 ($DP=1.771$) no apoio do professor, 7.04 ($DP=1.609$) na orientação para as tarefas e 6.59 ($DP=1.533$) no controlo do professor. Pelo contrário, os grupos de professores com mais tempo de serviço são aqueles que apresentam os valores mais baixos, os que têm entre 26 a 35 anos de experiência

registam o valor mais baixo no apoio do professor ($M=6.14$; $DP=2.206$), enquanto que os que estão na última etapa do desenvolvimento profissional apresentam os valores inferiores na orientação para as tarefas ($M=4.33$; $DP=1.528$) e no controlo do professor ($M=5.67$; $DP=1.55$).

Quadro 5.13 - Médias e desvios-padrão dos resultados e F_s nas medidas de clima escolar nas etapas do desenvolvimento profissional.

ETC		0 – 3 (N=96)		4 – 6 (N=86)		7 – 25 (N=313)		26 – 35 (N=28)		36 – 40 (N=3)	
Var.	F	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AP	1.821	7.15	1.771	7.10	1.602	6.88	1.930	6.14	2.206	6.67	1.528
OT	3.837**	7.04	1.609	6.86	1.580	6.53	1.679	6.36	1.660	4.33	1.528
CP	2.430*	6.59	1.533	6.38	1.653	6.04	1.788	5.89	1.792	5.67	1.155

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: Var–variáveis, AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor.

A análise comparativa das médias e dos desvios-padrão por etapas do desenvolvimento profissional do professor revela a existência de diferenças significativas na escala que avalia a orientação para as tarefas ($F(4, 521)=3.837$; $p=0.004$) e na que mede o controlo do professor ($F(4, 521)=2,430$; $p=0.047$). Não se observam diferenças estatisticamente significativas na medida de apoio do professor ($F=1.821$; $p=0.123$).

Com recurso ao método de contraste (*Teste de Tukey*), verificamos existir uma diferença significativa, ao nível de $p<0.05$, favorável aos professores com 0 a 3 anos de actividade profissional quando comparados com os que têm 36 a 40 anos de serviço ($p=0.042$) na orientação para as tarefas. A aplicação do teste *Post-Hoc* não confirmou qualquer diferença significativa entre grupos no controlo do professor.

Estes resultados encontram fundamento teórico na definição de Huberman (2000) para cada uma destas etapas do desenvolvimento profissional, ao descrever a

etapa da exploração como a fase em que o professor experimenta e avalia a sua competência, pelo que o cumprimento das tarefas e objectivos previsto constitui indicador de desempenho adequado, enquanto que na fase do desinvestimento a preocupação central do professor reside no balanço da sua história, pelo que o investimento nas tarefas profissionais vai diminuindo.

No quadro 5.14 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas de clima escolar por tipo de curso ou modalidade de formação. Os professores dos cursos profissionais apresentam os valores mais elevados no apoio do professor ($M=7.24$; $DP=1.683$) e no controlo do professor ($M=6.22$; $DP=1.653$), enquanto que os professores dos cursos tecnológicos apresentam o resultado mais elevado na orientação para as tarefas ($M=6.90$; $DP=1.422$).

Quadro 5.14 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *F*s nas medidas de clima escolar por tipo de curso.

Variáveis	Tipo de Curso	Científico Humanísticos (N=261)		Cursos Tecnológicos (N=61)		Cursos Profissionais (N=204)	
		M	DP	M	DP	M	DP
	<i>F</i>						
AP	5.639**	6.80	1.925	6.43	2.093	7.24	1.683
OT	4.791**	6.43	1.806	6.90	1.422	6.87	1.511
CP	.183	6.20	1.814	6.07	1.632	6.22	1.653

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor.

Da análise comparativa das médias e dos desvios-padrão por tipo de curso verificamos diferenças estatisticamente significativas no apoio do professor ($F(2, 523)=5.639$; $p=0.004$) e na orientação para as tarefas ($F(2, 523)=4,791$; $p=0.009$), não se observando diferenças na medida de controlo do professor ($F(2,523)=.183$; $p=0.832$).

Com recurso ao método de contraste (*Teste de Scheffé*) constatamos existirem duas diferenças significativas, ao nível de $p < 0.05$, favoráveis aos professores dos cursos profissionais, na escala de apoio do professor ($M=7.24$), quando comparados com os professores dos cursos científico-humanísticos ($p=0.044$) e com os professores dos cursos tecnológicos ($p=0.012$). A comparação de grupos revela, ainda, outra diferença significativa, também a favor dos professores dos cursos profissionais, na escala de orientação para as tarefas ($M=6.87$) quando comparados com os professores dos cursos científico-humanísticos ($p=0.019$).

Uma vez que o grupo científico-humanístico é composto por professores do vulgarmente designado ensino regular, integrando os que leccionam a formação “geral” (planos de estudo do ensino básico), os dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário e os que leccionam em ambos os casos, procedeu-se a uma análise por subgrupo, por forma a melhor analisarmos e compreendermos as diferenças observadas. Assim, considerando a divisão dos professores dos cursos científico-humanísticos em 3 classes: gerais, científico-humanísticos e ambos, verificamos que a análise da variância revela existirem diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p < 0.05$, na medida de orientação para as tarefas ($F=7,691$; $p=0.000$). A aplicação do *Teste de Scheffé* para comparação de médias revela a existência de quatro diferenças significativas, sempre em desfavor dos professores dos cursos gerais quando comparados com os professores dos cursos científico-humanísticos ($p=0.007$); com os professores que leccionam simultaneamente nos cursos gerais e nos cursos científico-humanísticos ($p=0.040$); com os professores dos cursos tecnológicos ($p=0.023$); e com os professores dos cursos profissionais ($p < 0.000$).

Estes resultados, bem como os registados na análise por nível de ensino, parecem sugerir, com alguma surpresa para os investigadores, que os professores dos cursos gerais (professores do ensino básico), revelam uma menor orientação para as tarefas quando comparados com qualquer outro tipo de curso, no mesmo nível de ensino ou noutra.

Tratando-se de professores que leccionam em dois dos três ciclos do ensino básico, definido como nível estruturante do conhecimento e aquisição de competências das crianças e jovens, que deverá conferir as habilitações mínimas exigidas para qualquer aluno, assim como etapa base de formação que permitirá o prosseguimento para nível superior de formação de tipo diverso, seria expectável que se observasse, na globalidade das escolas avaliadas, uma maior preocupação, interesse e ajuda dos professores aos alunos, bem como uma maior importância no cumprimento das tarefas escolares programadas.

Para além dos objectivos consignados para este nível de ensino (básico), pelo nível de desenvolvimento / maturidade dos alunos que o integram, parece-nos que a orientação para as tarefas de ensino-aprendizagem deverá constituir uma preocupação mais relevante do ensino básico, quando comparado com outros níveis de ensino ou tipos de curso, onde o grau de autonomia e o apelo às competências de pesquisa autónoma, ou mesmo, de auto-formação é supostamente maior. Eventualmente, alguma desmotivação dos alunos do ensino básico poderá estar associada às diferenças observadas na nossa amostra.

No quadro 5.15 apresentamos as médias e os desvio-padrão dos resultados nas medidas de clima escolar por área científica. Os professores da área de tecnologias e técnicas apresentam os valores mais elevados em todas as escalas, apoio do professor

($M=7.32$; $DP=1.671$), orientação para as tarefas ($M=6.96$; $DP=1.783$) – medida que regista, ainda, um valor próximo nos professores das ciências económicas e sociais ($M=6.94$; $DP=1.474$) – e controlo do professor ($M=6.54$; $DP=1.659$).

Apesar desta concentração dos resultados superiores no mesmo grupo de professores a análise da variância das medidas de clima escolar por área científica não revela a existência de qualquer diferença estatisticamente significativa³⁰.

Quadro 5.15 – Médias e desvios-padrão dos resultados e F nas medidas de clima escolar por área científica.

Área Científica de Docência	F	Ciências Económicas e Sociais (N=69)		Humanidades (N=195)		Artes e Motricidade (N=67)		Ciências Exactas e da Terra (N=138)		Tecnologias e Técnicas (N=57)	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AP	1.110	6.86	2.251	6.88	1.908	6.64	1.920	7.00	1.652	7.32	1.671
OT	1.366	6.94	1.474	6.57	1.615	6.49	1.829	6.58	1.691	6.96	1.783
CP	.774	6.12	1.577	6.10	1.744	6.15	1.663	6.22	1.844	6.54	1.659

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: Vr–variáveis, AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor.

5.2.3. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis da relação pedagógica

No quadro 5.16 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas da relação pedagógica, por sexo e por região. A leitura dos escores na distribuição por sexo, revela que os professores do sexo feminino apresentam os resultados mais elevados na motivação intrínseca ($M=22.60$; $DP=3.603$) e no empenhamento profissional ($M=63.12$; $DP=7.806$), enquanto que os professores do

³⁰ Análise da variância dos escores nas medidas de clima escolar em função da área científica de docência: apoio do professor ($F(4, 521)=1.110$; $p=0.351$), orientação para as tarefas ($F(4, 521)=1.366$; $p=0.244$) e controlo do professor ($F(4, 521)=.774$; $p=0.542$).

sexo masculino registam um valor ligeiramente superior na medida de atitude afectiva ($M=27.82$; $DP=3.703$). A análise comparativa dos valores por sexo, através da aplicação do *Teste-t*, não revela a existência de diferenças estatisticamente significativas nas medidas da relação pedagógica³¹.

A análise da distribuição de resultados por região revela que os professores do resto do país apresentam valores ligeiramente superiores na motivação intrínseca ($M=22.73$; $DP=3.512$) e no empenhamento profissional ($M=63.24$; $DP=7.983$). Pelo contrário o resultado na medida atitude afectiva é praticamente igual entre os dois grupos, 27.79 ($DP=4.166$) para os professores do Algarve e 27.78 ($DP=3.994$) para os professores das restantes regiões.

Quadro 5.16 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas medidas da relação pedagógica, por sexo e por região.

Amostras	Sexo					Região				
	Feminino (N=350)		Masculino (N=176)		<i>t</i>	Algarve (N=231)		Resto do País (N=295)		<i>t</i>
Variáveis	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
MIt	22.60	3.603	22.10	3.727	1.503	22.06	3.793	22.73	3.512	-2.080*
EP	63.12	7.806	61.75	8.329	1.857	61.92	7.985	63.24	7.983	-1.891
AA	27.76	4.242	27.82	3.703	-.147	27.79	4.166	27.78	3.994	.032

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: MIt–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva.

A análise comparativa dos valores em função do local de origem profissional, através da aplicação do *Teste-t*, revela a existência de uma diferença significativa, ao nível de $p<0.05$, favorável aos professores do Resto do País na escala que avalia a motivação intrínseca ($t=-2,080$; $p=0.038$), não se verificando diferenças estatisticamente significativas no empenhamento profissional ($t=-1.891$; $p=0.059$) e na atitude afectiva ($t=.032$; $p=0.974$).

³¹ Variância dos resultados por sexo nas medidas: motivação intrínseca ($t=1.503$; $p=0.133$), empenhamento profissional ($t=1.857$; $p=0.064$), atitude afectiva ($t=-.147$; $p=0.883$).

Esta diferença na motivação intrínseca sugere que os professores da amostra do resto do país apresentam maior realização e desenvolvimento pessoal, bem como maior auto-estima e satisfação por exercerem a profissão professor que os professores que leccionam no Algarve. Este resultado suscitou-nos alguma surpresa na medida em que anteriormente verificámos uma diferença no projecto profissional favorável aos professores da região algarvia, pelo que seria de esperar que fossem os professores desta região a revelar um escore mais elevado na motivação intrínseca. Deste modo, estes dados parecem sugerir que apesar da possível menor motivação para a profissão dos professores do resto do país da nossa amostra são eles que revelam maior motivação intrínseca para o desempenho desta profissão. Eventualmente esta diferença pode estar relacionada com as características das metas pessoais e as possibilidades de as concretizar, quer em termos de distância entre a situação real e a situação desejada, quer em termos de congruência entre as metas e os interesses, valores e necessidades do indivíduo (Simões *et al.*, 1999).

No quadro 5.17 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas da relação pedagógica por tipo e por nível de ensino. Relativamente à leitura dos resultados do primeiro grupo, observamos que os professores do ensino privado apresentam os valores mais altos nas medidas da motivação intrínseca ($M=22.92$; $DP=3.294$) e no empenhamento profissional ($M=63.38$; $DP=7.891$), enquanto que na atitude afectiva o resultado mais elevado é obtido pelos professores do ensino público ($M=27.86$; $DP=4.234$).

A análise da variância dos resultados nas medidas da relação pedagógica em função do tipo de ensino, através da aplicação do *teste-t*, revela a ocorrência de uma diferença estatisticamente significativa, ao nível de $p<0.05$, favorável aos professores do

ensino privado na motivação intrínseca ($t=-2,646$; $p=0.008$), não se verificando diferenças significativas no empenhamento profissional ($t=-1.770$; $p=0.077$) ou na atitude afectiva ($t=.531$; $p=0.596$).

Este resultado sugere que os professores da nossa amostra encontram maior grau de realização pessoal no desempenho profissional nos estabelecimentos de ensino privado, isto é, haverá eventualmente uma maior possibilidade da actividade ali desenvolvida corresponder às expectativas e objectivos pessoais dos professores.

Quadro 5.17 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas medidas da relação pedagógica, por tipo de ensino e nível de ensino.

Amostras	Tipo de Ensino					Nível de Ensino				
	Público (N=304)		Privado (N=222)		<i>t</i>	Básico (N=204)		Secundário (N=322)		<i>t</i>
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
MIt	22.08	3.855	22.92	3.294	-2.646**	21.69	3.886	22.91	3.414	-3.784***
EP	62.13	8.057	63.38	7.891	-1.770	61.09	8.345	63.66	7.625	-3.630***
AA	27.86	4.234	27.67	3.832	.531	27.31	4.150	28.08	3.991	-2.128*

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: MIt–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva.

Quanto à distribuição dos escores nas medidas da relação pedagógica por nível de ensino (cf. Quadro 5.17), verificamos que os resultados superiores estão concentrados nos professores do ensino secundário, os quais apresentam as seguintes médias: 22.91 ($DP=3.414$) na motivação intrínseca; 63.66 ($DP=7.625$) no empenhamento profissional e 28.08 ($DP=3.991$) na atitude afectiva.

Da análise comparativa das médias e dos desvios-padrão por nível de ensino verificamos diferenças estatisticamente significativas, ao nível de $p<0.05$, em todas as medidas da relação pedagógica e, em todos os casos, favoráveis aos professores do ensino secundário, ou seja, na motivação intrínseca ($t=-3,784$; $p<0.000$), no

empenhamento profissional ($t=-3,630$; $p<0.000$) e na atitude afectiva ($t=-2,128$; $p=0.034$).

Estes resultados parecem indicar que o exercício da profissão docente no ensino secundário é susceptível de proporcionar mais oportunidades de realização do professor e de contribuir de maneira mais clara para o seu desenvolvimento pessoal, favorecendo um aumento da sua auto-estima e a obtenção de mais satisfação. As características e os desafios resultantes de situações de ensino/aprendizagem que obriguem a um maior detalhe científico e um maior rigor técnico, por exemplo no ensino secundário por comparação com o ensino básico, parecem reunir condições mais favoráveis para um maior empenho profissional por parte dos professores. Para estas manifestações contribuirá, muito provavelmente, para além da exigência científica que é própria de um nível de ensino mais avançado, a maturidade, a motivação e os conhecimentos dos alunos desse mesmo nível de ensino. As características do ensino secundário, eventualmente influenciadas pelo nível etário dos alunos deste grau de formação, parecem proporcionar uma atitude afectiva mais positiva dos professores.

No quadro 5.18 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas da relação pedagógica por experiência profissional. Os professores com 4 a 6 anos de actividade profissional apresentam os resultados mais elevados na motivação intrínseca ($M=23.12$; $DP=2.928$) e no empenhamento profissional ($M=63.53$; $DP=7.530$), enquanto que o valor mais alto na atitude afectiva ($M=27.88$; $DP=3.929$) é alcançado pelos professores com 7 a 25 anos de experiência profissional. Os valores mais baixos nestas medidas estão dispersos pelos professores com 0 a 3 anos de actividade no empenhamento profissional ($M=61.51$; $DP=8.406$), pelos que têm entre

26 a 35 anos de experiência na atitude afectiva ($M=27.04$; $DP=4.948$) e pelos que estão no final de carreira (36 a 40 anos) na motivação intrínseca ($M=20.33$; $DP=5.033$).

Quadro 5.18 - Médias e desvios-padrão dos resultados e *F*s nas variáveis da relação pedagógica por etapa do desenvolvimento profissional.

Etapas do Des. Profissional		0 – 3 (N=96)		4 – 6 (N=86)		7 – 25 (N=313)		26 – 35 (N=28)		36 – 40 (N=3)	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
MIt	2.670*	23.09	3.163	23.12	2.928	22.05	3.880	22.54	3.997	20.33	5.033
EP	.779	61.51	8.406	63.53	7.530	62.79	8.029	62.43	7.781	63.00	8.544
AA	.304	27.75	3.817	27.70	4.571	27.88	3.929	27.04	4.948	27.33	3.512

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: Var.–variáveis, MIt–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva.

A análise comparativa das médias e dos desvios-padrão por experiência profissional revela a existência de uma diferença estatisticamente significativa na motivação intrínseca ($F(4, 521)=2.670$; $p=0.032$), todavia a aplicação do teste *Post-hoc* para comparação de grupos não comprova essa diferença. Não se observam diferenças significativas no empenhamento profissional ($F(4, 521)=.779$; $p=.539$) nem na atitude afectiva ($F(4, 521)=.304$; $p=.875$) em função das etapas de desenvolvimento profissional do professor.

A distribuição das médias e dos desvio-padrão dos resultados por tipo de curso (cf. Quadro 5.19) é idêntica ao observado anteriormente, isto é, os resultados mais altos e mais baixos das variáveis relacionadas com a relação pedagógica não estão concentrados num único grupo. Os professores dos cursos tecnológicos apresentam as médias mais altas na motivação intrínseca ($M=23.02$; $DP=3.314$) e na atitude afectiva ($M=27.92$; $DP=4.352$), enquanto que os professores dos cursos profissionais

apresentam o resultado mais elevado na medida do empenhamento profissional ($M=63.67$; $DP=7.546$).

Quadro 5.19 – Médias e desvios-padrão dos resultados e F s nas medidas da relação pedagógica por tipo de curso.

Variáveis	Tipo de Curso	Científico Humanísticos (N=261)		Cursos Tecnológicos (N=61)		Cursos Profissionais (N=204)	
		M	DP	M	DP	M	DP
MI	5.965*	21.89	3.951	23.02	3.314	22.96	3.231
EP	2.659	62.06	8.327	61.87	7.856	63.67	7.546
AA	.113	27.83	4.153	27.92	4.352	27.68	3.880

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: MI–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva.

A análise comparativa das médias e dos desvios-padrão das medidas da relação pedagógica por tipo de curso revela a existência de diferenças significativas na escala que avalia a motivação intrínseca ($F(2, 523)=5.965$; $p=0.003$). O recurso ao *Teste de Scheffe* confirma a existência de uma diferença significativa, ao nível de $p<0.05$, entre os professores dos cursos científico-humanísticos e os professores dos cursos profissionais ($p=0.007$), a favor dos segundos na motivação intrínseca ($M=22.96$). Não verificamos diferenças estatisticamente significativas no empenhamento profissional ($F(2, 523)=2.659$; $p=0.071$) e na atitude afectiva ($F(2, 523)=.113$; $p=0.894$) em função do tipo de curso.

A diferença significativa ao nível da motivação intrínseca a favor dos professores dos cursos profissionais poderá ter explicação em factores de diversa natureza, que parecem contribuir para um maior desenvolvimento pessoal e realização profissional do professor. Estes factores poderão estar relacionados com o processo de

admissão dos professores nas escolas profissionais; com os objectivos desta modalidade de formação; com as características pedagógicas que lhe são subjacentes; bem como com a cultura organizacional das escolas onde este tipo de curso é ministrado, as escolas profissionais³².

Primeiro, quase em exclusivo, os professores que optam por esta modalidade de formação e pelas escolas onde ela é ministrada, fazem-no por opção pessoal, isto é, a admissão numa escola profissional não ocorre por colocação através de concurso nacional mas resulta de convite formulado pela escola ao professor ou de uma candidatura directa do professor àquela escola. Se a escola convida ou admite é porque reconhece competência naquele professor, se o professor aceita o convite ou concorre, é porque deseja ingressar naquela instituição, provavelmente, porque se identifica com aquele projecto educativo e porque crê que, dele fazendo parte, usufruirá de oportunidades que contribuirão para a sua realização profissional.

Segundo, as características pedagógicas que norteiam a organização e metodologias do processo de ensino/aprendizagem no ensino profissional, nomeadamente a organização modular dos currículos e a orientação de estágios e de projectos de aptidão profissional, criam condições favoráveis a que o professor assumia o papel de consultor, orientador e mediador das aprendizagens, proporcionando aos alunos situações em que as suas construções pessoais possam ser articuladas, desenvolvidas e confrontadas com contrutos formais cientificamente aceites. Desta forma, apela-se a que o professor restrinja ao essencial a sua acção de transmissão de saberes e transforme, predominantemente, a sua actividade docente em permanentes actos de investigação e de auto-formação.

³² Apesar da reforma do ensino secundário através do Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, prever a existência de cursos profissionais em escolas secundárias públicas, os professores do estudo que leccionam em cursos profissionais exercem a sua actividade em escolas profissionais privadas.

Em terceiro lugar, o facto das escolas profissionais serem, na sua maioria, escolas de pequena dimensão, possivelmente mais enraizadas na comunidade local e usufruindo de um significativo grau de autonomia, torna-as portadoras de um conjunto de condições favoráveis ao desenvolvimento do espírito de corpo e do sentimento de pertença por parte de todos os membros que a integram. A autonomia que é conferida a estas escolas exige e incentiva o trabalho em equipa, no qual se envolve toda a comunidade educativa, desde os membros directos da escola (alunos, docentes, pessoal não docente e outros técnicos), bem como outros que dela possam estar mais ou menos próximos, como sejam os encarregados de educação, técnicos e especialistas de áreas ministradas na escola, entre outras figuras da sociedade civil, cultural e económica com quem a escola se relaciona. Para além dos aspectos já referidos, ainda é de salientar outras solicitações decorrentes do próprio modelo de formação, tais como, o apelo que é feito à participação dos professores na elaboração/adequação de programas das disciplinas que leccionam e os recursos didácticos e tecnológicos habitualmente existentes nestas escolas.

Provavelmente as diferenças observadas no nível de ensino e no tipo de curso, favoráveis, respectivamente, aos professores do ensino secundário e aos dos cursos profissionais na motivação intrínseca, poderão estar relacionadas com a congruência das metas pessoais com as necessidades, os valores e os interesses (Brunstein *et al.*, 1998; Simões *et al.*, 1999) e com o *continuum* ou cultura (Herr, Cramer, & Niles, 2004) da escola, pelo que o esforço despendido na consecução das metas pessoais depende dessa congruência, e revela-se, igualmente, um factor condicionante de satisfação. Em relação ao primeiro caso, professores do ensino secundário, são as exigências associadas a um nível de ensino superior comparativamente ao ensino básico. Em relação aos

professores dos cursos profissionais, o facto de não existirem manuais e de a formação estar organizada segundo os princípios da estrutura modular coloca um conjunto de desafios que são congruentes com as motivações dos professores, isto é, apelando a um maior evidência do professor como profissional (Holly, 2000), levando-o a obter maior realização neste tipo de cursos do que noutros, onde o apelo à iniciativa é eventualmente menor e a autonomia não se revela de forma tão evidente. Os resultados que obtivemos poderão, eventualmente, sugerir que os princípios que sustentam o apelo a uma pedagogia de esforço com vista a um maior e melhor desenvolvimento do aluno, preconizada por Simões e colaboradores (1999), justificam que se sugira uma “acção pedagógica de esforço”, em que o professor não seja mero transmissor de conteúdos, exemplos ou exercícios definidos num programa estático ou inscritos num qualquer manual, antes, que se promova um modelo de orientação programática aberta e flexível, que fomente o equilíbrio entre os interesses do professor com o esforço na criação das condições necessárias à satisfação das orientações definidas pelos programas, em benefício de um ensino mais criativo (Woods, 1999).

No quadro 5.20 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas utilizadas para avaliar a relação pedagógica por área científica de docência. Os professores da área científica de humanidades apresentam os valores mais elevados na motivação intrínseca ($M=23.04$; $DP=3.601$) e no empenhamento profissional ($M=63.81$; $DP=7.786$), enquanto que os professores que leccionam as disciplinas das artes e motricidade apresentam o resultado mais alto na atitude afectiva ($M=28.10$; $DP=4.314$).

A análise comparativa das médias e dos desvios-padrão por área científica de docência revela a existência de diferenças significativas na escala que avalia a

motivação intrínseca ($F=3,605$; $p=0.007$). A aplicação do *Teste de Tukey* confirma a existência de diferenças significativas, ao nível de $p<0.05$, entre os professores de humanidades e os professores das disciplinas de tecnologias e técnicas ($p=0.008$), a favor dos primeiros na motivação intrínseca ($M=23.04$). Não se observam diferenças estatisticamente significativas no empenhamento profissional ($F(4, 521)=2.261$; $p=0.062$) e na atitude afectiva ($F(4, 521)=.792$; $p=0.531$).

Quadro 5.20 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *F*s nas variáveis da relação pedagógica por área científica.

Área Científica de Docência	<i>F</i>	Ciências Económicas e Sociais (N=69)		Humanidades (N=195)		Artes e Motricidade (N=67)		Ciências Exactas e da Terra (N=138)		Tecnologias e Técnicas (N=57)	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Vr											
MI	3,605*	22.74	3.588	23.04	3.601	21.93	3.909	22.17	3.516	21.23	3.566
EP	2,261	62.80	7.843	63.81	7.786	61.21	8.216	61.55	8.197	62.98	7.848
AA	0,792	27.54	4.276	27.98	4.056	28.10	4.314	27.78	3.677	27.02	4.462

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: Vr–variáveis, MI–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva.

Considerando que o tipo dominante de interesses dos professores de humanidades é social e o dos professores de tecnologias e técnicas é realista, talvez os primeiros encontrem uma maior congruência entre os seus interesses e o ambiente social da escola, pelo que revelam maior motivação intrínseca, isto é, maior realização e satisfação.

5.2.4. Diferenças entre grupos nas medidas das variáveis do bem-estar subjectivo.

No quadro 5.21, são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas de bem-estar subjectivo por sexo e por região de Portugal. Verificamos que

os resultados são superiores na componente da afectividade positiva (PA) nos dois grupos por oposição à afectividade negativa (NA).

A leitura dos escores obtidos nas medidas de bem-estar subjectivo em função do sexo revela-nos que os participantes do sexo masculino registam valores superiores aos do sexo feminino na escala PA ($M=38.43$; $DP=6.698$) e no BES ($M=.066$; $DP=2.090$). Por outro lado, a amostra de professores do sexo feminino apresenta os valores mais altos na afectividade negativa ($M=17.49$; $DP=5.865$) e na escala que avalia a satisfação com a vida ($M=18.94$; $DP=3.829$).

Quadro 5.21 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas medidas de bem-estar subjectivo, por sexo e por região.

Amostras	Sexo					Região				
	Feminino (N=350)		Masculino (N=176)		<i>t</i>	Algarve (N=231)		Resto do País (N=295)		<i>t</i>
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PA	37.50	6.146	38.43	6.698	-1.577	37.10	6.456	38.37	6.210	-2.273*
NA	17.49	5.865	16.50	5.235	1.900	17.29	5.753	17.06	5.624	.443
SWLS	18.94	3.829	18.06	4.195	2.409*	18.78	4.016	18.54	3.942	.698
BES ^{a)}	-.033	2.025	.066	2.090	-.524	-.099	2.158	.078	1.953	-.983

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

a) Resultados padronizados calculados através da fórmula: $BES=(ZPA-ZNA)+ZSWLS$.

Abreviaturas: PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo.

Na análise comparativa dos valores por sexo, através da aplicação do *Teste-t*, encontramos uma diferença significativa, ao nível de $p<0.05$, favorável aos professores do sexo feminino na escala que avalia a satisfação com a vida ($t=2.409$; $p=0.016$). Relativamente às outras medidas de bem-estar subjectivo não observamos diferenças significativas na afectividade positiva ($t=-1.577$; $p=0.115$) e registamos uma diferença marginal na afectividade negativa ($t=1.900$; $p=0.058$) a favor dos sujeitos do sexo feminino, tendência esta consonante com o referido no capítulo 1. Todavia, esta

diferença estatisticamente significativa na componente cognitiva do BES não tem reflexo na variância do BES ($t=-.524$; $p=0.601$).

Este resultado vai no sentido esperado, e confirma a nossa terceira hipótese, a de que as mulheres, em geral, apresentam uma maior tendência para satisfação com a vida que os homens.

A conjugação desta variável (satisfação com a vida) com as de natureza vocacional, em especial a que está conotada com os objectivos profissionais, parece indicar, muito provavelmente, uma maior realização pessoal e profissional das mulheres, isto é, as mulheres revelam um maior desejo pelo exercício da profissão docente e a concretização desse objectivo é susceptível de proporcionar uma maior satisfação às mulheres do que aos homens, apesar de não significar um maior bem-estar subjectivo, uma vez que não se observam diferenças significativas dignas de destaque em função do sexo na afectividade positiva e na afectividade negativa, bem como na medida global de BES. Inclusive, esta maior satisfação com a vida por parte dos professores do sexo feminino poderá estar relacionada com o contentamento obtido por estes indivíduos em outros domínios da vida que não o do domínio profissional como seja, por exemplo, o da vida pessoal, ou mesmo, resultar de um juízo em termos de satisfação global com a vida, e para o qual poderão contribuir factores sociodemográficos (amigos, saúde, estado civil, etc.), factores associados a variáveis de personalidade, como os valores, a auto-estima, a solidão, entre outros (Simões *et al.*, 2003).

Quanto aos resultados obtidos nas medidas de bem-estar subjectivo em função da região (cf. Quadro 5.21), observamos que os professores que exercem a sua actividade no Algarve apresentam resultados superiores na afectividade negativa ($M=17.29$; $DP=5.753$) e na satisfação com a vida ($M=18.78$; $DP=4.016$), enquanto que

os professores das outras regiões registam valores mais elevados na afectividade positiva ($M=38.37$; $DP=6.210$) e na variável compósita (BES; $M=.078$; $DP=1.953$).

Na análise das diferenças dos resultados em função do local de origem profissional do professor, encontramos uma diferença significativa, ao nível de $p<0.05$, na escala da afectividade positiva ($t=-2,273$; $p=0.023$) favorável aos professores do resto do país. Não se observam diferenças estatisticamente significativas nas restantes medidas de bem-estar subjectivo: afectividade negativa ($t=.443$; $p=0.658$) e satisfação com a vida ($t=.698$; $p=0.486$), bem como na variável compósita de BES ($t=-.983$; $p=0.326$). Este resultado parece ir no sentido de que os professores do resto do país tendem a apresentar uma afectividade positiva superior aos professores que leccionam no Algarve. Este resultado poderá estar relacionado com outros indicadores de saúde psicológica, por exemplo, a falta de suporte social, em parte por via da deslocação de grande número de habitantes da região algarvia dos seus núcleos familiares e de amizade de origem, contribuindo para que o índice de depressão e de suicídio no Algarve seja significativamente superior aos valores médios nacionais (Cruz, 2000).

No quadro 5.22 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas medidas de bem-estar subjectivo por tipo de ensino e nível de ensino, onde podemos observar, novamente, que os resultados são superiores na componente da afectividade positiva em ambos os grupos por oposição à afectividade negativa, bem como que, de um lado, os professores do ensino privado e, de outro lado, os professores do ensino secundário, registam os valores superiores em todas as medidas de bem-estar, excepção feita à escala da afectividade negativa cujos valores mais elevados recaem nos grupos opostos, ou seja, nos professores do ensino público ($M=17.24$; $DP=5.792$) e nos professores do ensino básico ($M=17.47$; $DP=5.583$), respectivamente.

Especificamente, a distribuição dos resultados nas medidas de bem-estar por tipo de ensino revela que os professores do ensino privado registam os valores mais elevados nas escalas de afectividade positiva ($M=38.40$; $DP=6.394$), na satisfação com a vida ($M=18.77$; $DP=4.002$) e no bem-estar subjectivo ($M=.142$; $DP=2.030$), todavia, a análise comparativa da variância dos escores nas medidas de bem-estar subjectivo por tipo de ensino não revela qualquer diferença estatisticamente significativa³³.

Quadro 5.22 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *t-Student* nas medidas de bem-estar subjectivo por tipo de ensino e nível de ensino.

Amostras	Tipo de Ensino					Nível de Ensino				
	Público (N=304)		Privado (N=222)		<i>t</i>	Básico (N=204)		Secundário (N=322)		<i>t</i>
Variáveis	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PA	37.38	6.284	38.40	6.394	-1.810	36.97	6.413	38.35	6.251	-2.446*
NA	17.24	5.792	17.05	5.526	.371	17.47	5.583	16.97	5.736	.978
SWLS	18.55	3.956	18.77	4.002	-.607	18.55	4.063	18.70	3.920	-.407
BES ^{a)}	-.104	2.054	.142	2.030	-1.363	-.209	2.150	.133	1.969	-1.872

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

a) Resultados padronizados calculados através da fórmula: $BES=(ZPA-ZNA)+ZSWLS$.

Abreviaturas: PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo.

Quanto à distribuição das medidas de bem-estar por nível de ensino, registamos que os professores do ensino secundário apresentam os valores mais elevados na PA ($M=38.35$; $DP=6.251$), na satisfação com a vida ($M=18.70$; $DP=3.920$), bem como na medida global de BES ($M=.133$; $DP=1.969$). Da análise comparativa das médias e dos desvios-padrão por nível de ensino, através da aplicação do teste-*t*, encontramos diferenças estatisticamente significativas³⁴, favoráveis aos professores do ensino secundário, na escala da afectividade positiva ($t=-2,446$; $p=0.015$), mas que não tem

³³ Análise da variância de resultados nas medidas de bem-estar por tipo de ensino: PA ($t=-1.810$; $p=0.071$), NA ($t=.371$; $p=0.711$), SWLS ($t=-.607$; $p=.544$) e BES ($t=-1.363$; $p=0.174$).

³⁴ Variância dos resultados por nível de ensino na NA ($t=.978$; $p=0.329$) e SWLS ($t=-.407$; $p=0.684$).

expressão na medida global de BES ($t=-1.872$; $p=0.062$), apesar do nível de significância relativamente marginal que apresenta.

Se tivermos em consideração que a dimensão temporal que utilizamos nas instruções da PANAS – última semana de aulas – os resultados obtidos, nomeadamente a diferença estatisticamente significativa na PA, parece estar relacionada com o facto do exercício da actividade no nível secundário ser mais favorável à expressão de emoções positivas que a prática profissional no ensino básico. À semelhança do já observado na motivação intrínseca, para estas manifestações contribuirá, eventualmente, os desafios decorrentes de uma exigência científica que é própria de um nível de ensino mais avançado, bem como a relação sócio-afectiva com alunos e a motivação que estes demonstram.

No quadro 5.23 apresentamos a distribuição dos resultados nas medidas de bem-estar por experiência profissional. Os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço docente apresentam os valores mais elevados nas medidas da afectividade positiva ($M=38.88$; $DP=6.235$) e na afectividade negativa ($M=17.83$; $DP=5.831$), enquanto que os professores em final de carreira (36 ou mais anos de actividade profissional) apresentam os valores mais elevados na satisfação com a vida ($M=20.00$; $DP=1.732$) e na medida global, bem-estar subjectivo ($M=.993$; $DP=0.759$). Este mesmo grupo de professores regista o valor mais baixo na afectividade negativa ($M=13.33$; $DP=3.215$), enquanto que os professores com 26 a 35 anos de prática profissional apresentam os valores mais baixos na afectividade positiva ($M=36.39$; $DP=4.917$) e na satisfação com a vida ($M=17.68$; $DP=4.675$) e, por fim, os professores com 7 a 25 anos de tempo de serviço o escore mais baixo no BES ($M=-.056$; $DP=2.137$).

Apesar da forma como os escores estão distribuídos poder sugerir a ocorrência de diferenças significativas, a análise da variância não confirma qualquer diferença estatisticamente significativa nas medidas de bem-estar subjectivo em função das etapas de desenvolvimento profissional dos professores³⁵.

Quadro 5.23 - Médias e desvios-padrão dos resultados e *F* nas medidas de bem-estar subjectivo nas etapas do desenvolvimento profissional.

Etapas Desenvolvimento Profissional	Var.	<i>F</i>	0 – 3 (N=96)		4 – 6 (N=86)		7 – 25 (N=313)		26 – 35 (N=28)		36 – 40 (N=3)	
			M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>
PA	2.012		38.81	6.277	38.88	6.235	37.34	6.482	36.39	4.917	37.67	1.155
NA	2.319		17.56	5.595	17.83	5.831	17.13	5.749	14.50	3.958	13.33	3.215
SWLS	.657		18.89	3.461	18.44	3.778	18.70	4.121	17.68	4.675	20.00	1.732
BES ^{a)}	.359		.148	1.843	.002	2.043	-.056	2.137	.003	1.801	.993	0.759

p*<0.05, *p*<0.01, ****p*<0.001

a) Resultados padronizados calculados através da fórmula: $BES = (ZPA - ZNA) + ZSWLS$.

Abreviaturas: Var.–variáveis, PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo.

A distribuição das médias e dos desvios-padrão dos resultados nas medidas de BES por tipo de curso (cf. Quadro 5.24) é idêntica ao que temos vindo a observar, isto é, a escala da afectividade positiva apresenta resultados mais elevados em todos os grupos quando comparada com a afectividade negativa. Os professores dos cursos profissionais apresentam os valores mais elevados na escala da afectividade positiva ($M=38.48$; $DP=6.377$) e na medida global de BES ($M=.187$; $DP=1.980$), por sua vez, os professores dos cursos científico-humanísticos registam o resultado superior na afectividade negativa ($M=17.17$; $DP=5.918$), enquanto que os professores do ensino tecnológico apresentam o resultado mais alto na escala que avalia a satisfação com a vida ($M=18.98$; $DP=3.533$). Todavia, a análise comparativa das médias e dos desvios-

³⁵ Variância dos escores nas medidas de bem-estar subjectivo por etapas do desenvolvimento profissional: PA ($F(4, 521)=2.012$; $p=0.092$), NA ($F(4, 521)=2.319$; $p=0.056$), SWLS ($F(4, 521)=.657$; $p=0.622$) e BES ($F(4, 521)=.359$; $p=0.838$).

padrão por tipo de curso não revela diferenças estatisticamente significativas³⁶ em nenhuma das componentes do bem-estar subjectivo ou na sua medida global.

Quadro 5.24 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *F* nas medidas de bem-estar subjectivo por tipo de curso.

Variáveis	Tipo de Curso	Científico Humanísticos (N=261)		Cursos Tecnológicos (N=61)		Cursos Profissionais (N=204)	
		M	DP	M	DP	M	DP
PA	2.334	37.22	6.289	38.10	6.470	38.48	6.337
NA	.113	17.27	5.918	17.16	5.450	17.02	5.447
SWLS	1.093	18.39	4.069	18.98	3.533	18.87	3.970
BES ^{a)}	1.958	-.177	2.161	.131	1.686	.187	1.980

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

a) Resultados padronizados calculados através da fórmula: $BES = (ZPA - ZNA) + ZSWLS$.

Abreviaturas: PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo.

No quadro 5.25 apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nas variáveis de BES por área científica de docência. Os professores da área das ciências económicas e sociais registam os resultados mais elevados na afectividade positiva ($M=38.77$; $DP=7.422$), na satisfação com a vida ($M=19.32$; $DP=3.567$) e no bem-estar subjectivo ($M=3.42$; $DP=2.417$). Os professores das ciências exactas e da terra apresentam o valor mais alto da afectividade negativa ($M=17.88$; $DP=6.307$) e os mais baixos na satisfação com a vida ($M=18.19$; $DP=4.088$). Os professores de artes e motricidade ($M=67.25$; $DP=10.676$) registam os resultados mais baixos na afectividade positiva ($M=37.33$; $DP=6.486$) e na afectividade negativa ($M=16.19$; $DP=4.401$). A análise da variância dos resultados obtidos nas medidas de bem-estar (psicológico e

³⁶ Variância dos escores nas medidas de bem-estar subjectivo por tipo de curso: PA ($F(2, 523)=2.334$; $p=0.098$), NA ($F(2, 523)=.113$; $p=0.893$), SWLS ($F(2, 523)=1.093$; $p=0.336$) e BES ($F(2, 523)=1.958$; $p=0.142$).

subjectivo) em função da área científica não revela diferenças estatisticamente significativas³⁷.

Quadro 5.25 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *F* nas medidas de bem-estar subjectivo por área científica de docência.

Área Científica de Docência	Var.	<i>F</i>	Ciências Económicas e Sociais (N=69)		Humanidades (N=195)		Artes e Motricidade (N=67)		Ciências Exactas e da Terra (N=138)		Tecnologias e Técnicas (N=57)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PA		.521	38.77	7.422	37.76	6.098	37.33	6.486	37.62	6.147	37.84	6.175
NA		1.077	17.04	6.450	17.04	5.369	16.19	4.401	17.88	6.307	17.11	5.394
SWLS		.983	19.32	3.567	18.67	3.992	18.64	4.029	18.19	4.088	18.82	4.027
BES ^{a)}		1.143	.342	2.417	.021	1.968	.094	1.861	-.271	2.053	.061	1.996

p*<0.05, *p*<0.01, ****p*<0.001

a) Resultados padronizados calculados através da fórmula: BES=(ZPA-ZNA)+ZSWLS.

Abreviaturas: Var.–Variáveis, PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo.

Concluída a análise dos resultados nas medidas de bem-estar subjectivo em função das diversas variáveis sociodemográficas, os escores encontrados e a distribuição dos valores pelas duas componentes da dimensão afectiva do BES (PA e NA) confirmam a nossa hipótese H4 de que o balanço emocional é positivo para os professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, independentemente da variável sociodemográfica em análise (sexo, região, tipo de ensino, nível de ensino, experiência profissional, tipo de curso ou área científica).

³⁷ Variância dos escores nas medidas de bem-estar subjectivo por área científica: PA (F(4, 521)=521; *p*=0.720), NA (F(4, 521)=1.077; *p*=0.367); SWLS (F(4, 521)=.983; *p*=0.416); e BES (F(4, 521)=1.143; *p*=0.335).

5.2.5. Diferenças nas medidas por tipo de vínculo profissional

Na caracterização da amostra (cf. Capítulo 4), além da descrição da amostra em função das variáveis sociodemográficas acabadas de analisar, fizemos referência ao vínculo profissional dos professores. Quer os estudos sobre a carreira de professores quer os estudos do bem-estar subjectivo, com frequência consideram as condições profissionais nas suas análises. Neste sentido, também apresentamos (cf. Quadro 5.26) os resultados obtidos nas diversas medidas aplicadas pelo tipo de vínculo profissional do professor na escola onde foi efectuada a recolha dos dados.

Uma leitura geral desses resultados permite-nos verificar que os professores com outros tipos de vínculos (acumulação, destacamento ou requisição) registam os valores superiores em 8 das 21 variáveis (PP, MI, I, AI, AP, MI_t, EP e SWLS) consideradas e os professores contratados ou em prestação de serviços em 6 (S, E, C, TI, CP e BES). Por sua vez, os professores estagiários registam os valores inferiores em 7 medidas (PP, MI, R, A, TI, AP e EP) e os professores do quadro de zona pedagógica em 6 (I, S, E, C, In e AI).

A análise da variância dos resultados por tipo de vínculo profissional através da ANOVA revela a existência de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis pessoais nos interesses sociais ($F(4, 521)=2.552; p=0.038$), interesses empreendedores ($F(4, 521)=8.068; p<0.000$) e inovação ($F(4, 521)=3.416; p=0.009$); nas variáveis de clima escolar no apoio do professor ($F(4, 521)=2.824; p=0.024$) e no controlo do professor ($F(4, 521)=2.675; p=0.031$); nas variáveis da relação na motivação intrínseca ($F(4, 521)=3.879; p=0.004$) e no empenhamento profissional ($F(4, 521)=2.431; p=0.047$); e nas variáveis do bem-estar subjectivo na medida da afectividade positiva ($F(4, 521)=2.682; p=0.031$).

Quadro 5.26 – Médias e desvios-padrão dos resultados e *F* nas medidas utilizadas por tipo de vínculo profissional.

Vr	Vínculo Profissional	<i>F</i>	Estagiário (N=10)		Contratado (N=190)		PQZP (N=43)		Quadro de Escola (N=256)		Outras (N=27)	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PP		1.981	4.50	1.080	4.66	1.502	5.12	1.515	4.79	1.530	5.37	.967
MI		1.291	20.50	1434	21.40	2.854	21.14	2.396	20.84	2.909	21.48	2.966
R		.764	16.40	5.929	17.58	5.220	18.91	6.480	17.46	5.478	17.67	6.019
I		.593	23.00	6.532	23.33	4.920	22.88	5.434	23.68	4.714	24.44	4.255
A		1.915	19.70	5.250	22.95	5.546	22.19	5.382	23.31	5.423	21.37	6.071
S		2.552*	26.00	3.197	26.84	2.872	25.81	3.410	25.95	3.255	26.37	2.372
E		8.068***	19.60	4.742	19.68	4.781	16.95	5.066	17.15	5.051	17.70	4.968
C		2.125	16.00	5.033	16.41	4.706	15.05	5.336	15.19	4.263	15.74	5.354
In		3.416**	13.00	4.944	14.67	3.594	12.67	4.799	13.86	3.852	13.00	3.721
AI		.846	15.10	2.378	14.87	3.362	14.40	3.346	14.38	3.417	15.11	2.860
TI		.767	12.00	2.494	12.41	2.804	13.00	2.449	12.23	2.900	12.19	2.466
AP		2.824*	6.20	2.394	7.24	1.740	6.74	1.706	6.72	1.980	7.26	1.457
OT		2.675*	7.20	1.418	6.88	1.542	6.60	2.025	6.43	1.716	6.96	1.224
CP		2.105	6.30	1.252	6.42	1.611	6.05	2.115	6.11	1.761	5.52	1.553
MI _t		3.879**	22.30	2.359	23.14	3.049	22.21	3.090	21.86	4.106	23.30	3.303
EP		2.431*	57.60	8.154	63.29	7.806	62.23	7.584	62.17	8.321	65.48	5.639
AA		.190	28.20	3.360	27.71	4.076	27.77	3.604	27.88	4.072	27.26	5.020
PA		2.682*	39.20	5.633	38.81	6.443	38.30	5.837	36.91	6.362	38.00	5.630
NA		.891	20.40	5.337	17.05	5.598	17.51	5.531	17.07	5.840	17.07	4.961
SWLS		.164	18.80	2.821	18.55	3.989	18.98	3.384	18.61	4.173	19.00	3.258
BES ^{a)}		.643	-.312	1.433	.153	2.045	.100	1.673	-.132	2.152	.135	1.743

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

a) Resultados padronizados calculados através da fórmula: $BES = (ZPA - ZNA) + ZSWLS$.

Abreviaturas: PQZP–professor do quadro de zona pedagógica, VR–variáveis, PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, R–realista, I–investigador, A–artístico, S–social, E–empreendedor, C–convencional, In–inovação, AI–afectividade interpessoal, TI–tolerância, AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor, MI_t–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva, PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo.

A aplicação do *Teste de Tukey* confirma a existência de diferenças significativas, ao nível de $p < 0.05$, na maioria das medidas atrás referidas, à excepção da escala que avalia o empenhamento profissional, e sempre favoráveis aos professores *contratados*:

- nos interesses *sociais* quando comparados com os professores do quadro de escola ($p=0.024$);
- nos interesses *empreendedores* quando comparados com os professores do quadro de zona pedagógica ($p=0.010$) e com os professores do quadro de escola ($p<0.000$);
- nos traços de *inovação* quando comparados com os professores do quadro de zona pedagógica ($p=0.019$);
- no *apoio do professor* quando comparados com os professores do quadro de escola ($p=0.031$);
- na *orientação para as tarefas* quando comparados com os professores do quadro de escola ($p=0.038$);
- na *motivação intrínseca* quando comparados com os professores do quadro de escola ($p=0.002$);
- na *afectividade positiva* quando comparados com os professores do quadro de escola ($p=0.015$).

A justificação para estas diferenças parece estar relacionada com outras dimensões já avaliadas e não tanto com o vínculo profissional em si mesmo. Isto é, dado que a maioria dos professores contratados leccionam em cursos profissionais, é possível que as diferenças aqui mencionadas, estejam mais relacionadas com as características pedagógicas dos cursos profissionais e culturais das escolas profissionais, do que com a maior ou menor instabilidade profissional que está subjacente, respectivamente aos professores contratados ou em prestação de serviços e os PQZP e do quadro de escola. Este resultados parecem, então, sugerir que o “contrato psicológico” é possivelmente

mais importante que o “contrato administrativo”, por exemplo, para a motivação intrínseca e para a expressão de emoções positivas por parte dos professores.

5.2.6. Relações entre as medidas

Os coeficientes de correlação entre as variáveis estão apresentados no Quadro 5.27. A análise das relações contempla a leitura intra medidas do mesmo grupo de variáveis e inter medidas, com particular destaque para as associações significativas entre as variáveis consideradas dentro de cada conjunto de factores (pessoais, contextuais) e as variáveis da relação pedagógica e as variáveis de bem-estar subjectivo. Refira-se desde já que, de um modo geral, as correlações vão no sentido esperado.

5.2.6.1. As variáveis pessoais e as associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo

A análise dos coeficientes de correlação entre as escalas RIASEC indica-nos que as relações encontradas entre as medidas de interesses (*IIV-r*) vão no sentido esperado e apresentam valores equivalentes aos obtidos por outros estudos (e.g., Ferreira, 1991a; Holland, 1997), revelando um adequado poder diferenciador destas escalas na avaliação dos interesses dos professores. O sentido e intensidade da relação observada intra-escalas do *IIV-r* encontram fundamentação teórica no modelo RIASEC. A título de exemplo, refira-se a forte relação no sentido positivo entre os interesses empreendedores e os interesses convencionais (.49), os interesses sociais e artísticos (.48) e, por outro lado, no sentido negativo, a relação que as mesmas escalas estabelecem com a de interesses artístico, com -.12 e -.13, respectivamente. Para além dos coeficientes de correlação já mencionados verificamos ainda associações, igualmente significativas ao nível de $p < 0.01$, entre os interesses realista com as escalas

Quadro 5.27 Intercorrelações entre as diferentes variáveis.

	PP	MI	R	I	A	S	E	C	IN	AI	TL	AP	OT	CP	MIt	EP	AA	PA	NA	swls	BES	Idade	TServ
PP	-	.40**	-.20	.03	.01	.16**	-.10*	.02	-.01	.11**	.08	-.01	.10*	.01	.48**	.18**	.21**	.23**	-.11*	.22**	.28**	.02	.09*
MI		-	-.05	-.01	.00	.19**	.01	.06	.14**	.18**	.04	.14**	-.01	.10*	.39**	.38**	.25*	.32**	-.04	.25**	.30**	-.03	-.03
R			-	.40**	.13**	-.09*	.17**	.11**	.15**	-.16**	.10*	-.03	-.04	-.08	-.04	.05	.02	.11*	.05	-.06	-.00	.07	.03
I				-	.25**	.13**	.07	-.06	.17**	.02	.11*	.04	-.04	-.05	-.00	.01	.04	.09*	.02	-.03	.02	.04	.03
A					-	.48**	-.12**	-.13**	.39**	.10*	.06	.01	-.09*	-.02	.04	.06	.16**	.05	.00	-.04	.00	.08	.06
S						-	.07	.11*	.26**	.29**	.09*	.13**	-.04	.02	.27**	.21**	.17**	.17**	-.02	.07	.13**	-.06	-.03
E							-	.49**	.18**	-.06	-.00	.09*	.06	.00	.05	.04	-.03	.17**	.00	-.02	.07	-.22**	-.25**
C								-	.03	.02	-.03	.02	.10*	.05	.15**	.07	-.03	.16**	.01	.08	.11*	-.10*	-.13**
IN									-	.15**	.17**	.11*	-.01	-.00	.14**	.32**	.14**	.26**	-.02	.01	.14**	-.01	-.05
AI										-	.09*	.08	.04	.06	.07	.21**	.10*	.13**	.12**	.02	.02	-.01	.01
TL											-	.12**	-.01	-.15**	.02	.06	.08	.07	-.04	.02	.06	-.06	-.06
AP												-	.00	-.03	.10*	.23**	.22**	.05	-.06	.00	.06	-.06	-.13**
OT													-	.31**	.16**	-.03	.01	.10*	-.12**	.12**	.16**	-.13**	-.15**
CP														-	.17**	.01	.04	.12**	-.06	.14**	.16**	-.14**	-.12**
MIt															-	.35**	.32**	.40**	-.12**	.30**	.40**	-.08	-.09*
EP																-	.35**	.39**	-.13**	.14**	.33**	.01	.01
AA																	-	.27**	-.11**	.13**	.25**	.02	.03
PA																		-	-.10*	.26**	.67**	-.10*	-.10*
NA																			-	-.23**	-.65**	-.04	-.10*
SWLS																				-	.73**	-.11*	-.05
BES																					-	-.08	-.02
Idade																						-	.86**
TServ																							-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Abreviaturas: PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, R–realista, I–investigador, A–artístico, S–social, E–empreendedor, C–convencional, IN–inovação, AI–afectividade interpessoal, TI–tolerância, AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor, MIt–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva, PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo, Tserv – tempo de serviço.

investigador (.40), artístico (.13), empreendedor (.17) e convencional (.11), bem como entre os interesses investigador e as escalas de interesses artísticos (.25) e sociais (.13).

Ainda ao nível dos interesses vocacionais, é de referir que a variável interesse *social*, além das associações já mencionadas, apresenta coeficientes de correlação positivos significativos ao nível de $p < 0.01$ com a maioria das restantes variáveis pessoais, com os coeficientes a oscilarem entre .29 e .16, salientando-se as relações com as variáveis de personalidade, afectividade interpessoal (.29) e inovação (.26).

Nas outras variáveis mais directamente conotadas com a componente vocacional são de salientar as seguintes relações. A variável projecto profissional revela associações positivas significativas ($p < 0.01$) com as variáveis pessoais, a motivação inicial (.40), interesse social (.16) e afectividade interpessoal (.11). A variável motivação inicial apresenta, ainda, coeficientes de correlação significativos com as seguintes variáveis pessoais: interesses sociais (.19) e afectividade interpessoal (.18).

Quanto às variáveis de personalidade observamos que a variável inovação apresenta coeficientes de correlação positivos significativos ao nível de $p < 0.01$, com todas as outras variáveis pessoais à excepção do projecto profissional e dos interesses convencionais (onde as relações não são significativas), sendo de destacar, ainda, a relação com os interesses artísticos (.39). Por sua vez, refira-se na variável da afectividade interpessoal a relação significativa, no sentido negativo, com os interesses realistas (-.16). A tolerância apresenta apenas um coeficiente significativo, ao nível de $p < 0.01$, com as variáveis pessoais, ou seja, com inovação (.17).

Nas relações entre as variáveis pessoais e as da relação pedagógica verificamos o seguinte.

O *projecto profissional* apresenta coeficientes de correlação significativos, ao nível de $p < 0.01$, com todas as variáveis da relação pedagógica, a saber, com a motivação intrínseca (.48), com o empenhamento profissional (.18) e com a atitude afectiva (.21). O mesmo sucede com a motivação inicial, que apresenta com as mesmas variáveis os seguintes coeficientes de correlação: motivação intrínseca (.39), empenhamento profissional (.38) e atitude afectiva (.25). Estes resultados corroboram a nossa hipótese (H5) de que as variáveis de natureza vocacional, *projecto profissional* e motivação inicial para a profissão, estabelecem relações positivas significativas com as variáveis da relação pedagógica.

Nas variáveis de interesses vocacionais apenas a escala *social* revela relações significativas com todas as variáveis da relação pedagógica a saber, com a motivação intrínseca (.27), com o empenhamento profissional (.21) e com a atitude afectiva (.17). A escala que avalia os interesses *convencionais* apresenta uma associação positiva significativa com a motivação intrínseca (.15) e a escala de interesses *artísticos* com a atitude afectiva (.16).

Estes resultados confirmam a nossa hipótese (H6) de que a escala de interesses sociais, uma vez que avaliamos profissionais da educação, é a medida que estabelece uma relação mais forte com as diferentes componentes que consideramos na relação pedagógica.

Nas variáveis de personalidade são de destacar os coeficientes de correlação significativos, ao nível de $p < 0.01$, entre a medida de inovação com todas as variáveis da relação pedagógica, com particular relevo para a relação com o empenhamento profissional (.32), bem como evidenciamos a associação entre a medida de personalidade da afectividade interpessoal com o empenhamento profissional (.21). Estes resultados confirmam parcialmente a hipótese (H7) formulada de que as variáveis

de personalidade estão positiva e significativamente associadas às variáveis da relação pedagógica.

Em termos gerais, pode-se afirmar que os factores pessoais estão relacionados, de forma significativa, com o bem-estar subjectivo.

A análise detalhada das relações com cada uma das componentes do BES permite-nos verificar o seguinte. Todas as variáveis pessoais, à excepção dos interesses artísticos e do traço de tolerância, apresentam relações estatisticamente significativas com a afectividade positiva. A maior parte dos coeficientes de correlação são significativos ao nível de $p < 0.01$ e oscilam entre .32 e .16, destacando-se os seguintes: *motivação inicial* (.32), *inovação* (.26) e *projecto profissional* (.23). Estes resultados corroboram, parcialmente, a hipótese (H8) de que existe uma relação significativa, no sentido positivo, entre as variáveis pessoais e a afectividade positiva.

Já quanto às relações entre as variáveis pessoais e a afectividade negativa não se observam coeficientes de correlação significativos dignos de destaque, excepção feita à relação significativa e no sentido positivo, contrariamente ao esperado, ao nível de $p < 0.01$, entre a *afectividade interpessoal* e a NA (.12). Deste modo, a hipótese (H9) que colocámos de que existe uma relação negativa significativa entre os traços de personalidade, em particular, da afectividade interpessoal e da tolerância, e a afectividade negativa não é confirmada.

Quanto às relações entre as variáveis pessoais com a medida da componente cognitiva do BES verificamos apenas dois coeficientes de correlação significativos, ao nível de $p < 0.01$, um na associação da satisfação com a vida com o *projecto profissional* (.22) e outro com a *motivação inicial* (.25). Tal vem ao encontro da hipótese (H10)

formulada de que os professores com pontuações mais elevadas no projecto profissional e na motivação inicial para a profissão expressam maior satisfação com a vida.

As relações entre as variáveis pessoais e a variável compósita de BES são idênticas às observadas para a afectividade positiva, todavia, em menor número, sendo de salientar os coeficientes de correlação significativos na associação com o projecto profissional (.28) e com a motivação inicial (.30).

5.2.6.2. As variáveis do clima escolar e as associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo

A análise dos coeficientes de correlação entre as variáveis do clima escolar indica, apenas, uma relação significativa ($p < 0.01$) entre a medida orientação para as tarefas e o controlo do professor (.31).

Nas relações entre as variáveis do clima escolar com as variáveis da relação pedagógica verificamos que a medida *apoio do professor* apresenta coeficientes de correlação significativos com as três variáveis da relação pedagógica destacando-se as relações com o empenhamento profissional (.23) e a atitude afectiva (.22). As restantes variáveis do clima escolar, *orientação para as tarefas* e *controlo do professor*, apenas apresentam relações significativas, ao nível de $p < 0.01$, com a motivação intrínseca, com coeficientes de .16 e .17, respectivamente.

Estes resultados confirmam, então, parcialmente a nossa hipótese (H11) de que existe uma associação significativa entre a percepção do professor nas dimensões consideradas de clima escolar e a sua atitude na relação pedagógica.

Nas relações entre as variáveis do clima escolar e o bem-estar subjectivo verificamos que a escala de *apoio do professor* não revela qualquer associação

significativa. A variável *orientação para as tarefas* apresenta coeficientes significativos, no sentido positivo, com a afectividade positiva (.10), com a satisfação com a vida (.12) e com BES (.16), e uma relação significativa mas em sentido negativo com a afectividade negativa (-.12). O *controlo do professor* apresenta coeficientes positivos significativos com a afectividade positiva (.12), a satisfação com a vida (.14) e a variável compósita de BES (.16).

Estes resultados confirmam parcialmente a hipótese (H12) de que os professores com elevadas pontuações na percepção do clima escola revelam maior afectividade positiva e uma menor afectividade negativa.

5.2.6.3. As variáveis da relação pedagógica e as associações com as medidas do bem-estar subjectivo

A análise dos coeficientes de correlação entre as variáveis da relação pedagógica indica relações significativas ($p < 0.01$) positivas entre as três medidas consideradas, conforme esperado. Ou seja, da motivação intrínseca com o empenhamento profissional (.35) e com a atitude afectiva (.32) e desta com o empenhamento profissional (.35).

Em termos globais, os factores da relação pedagógica estão associados de forma significativa com as variáveis do BES, apresentando coeficientes significativos, ao nível de $p < 0.01$, em todas as relações. As variáveis da *motivação intrínseca*, do *empenhamento profissional* e da *atitude afectiva* apresentam coeficientes significativos, no sentido positivo, da ordem de .40, .39 e .27, respectivamente, com a afectividade positiva; da ordem de .40, .33 e .25, respectivamente com a variável compósita do BES e, por último, da ordem de .30, .14 e .13, respectivamente com a satisfação com a vida.

Com a afectividade negativa as variáveis da relação pedagógica apresentam coeficientes de correlação significativos, mas em sentido negativo como esperado, a

saber: a motivação intrínseca (-.12), o empenhamento profissional (-.13) e a atitude afectiva (-.11).

Estes resultados confirmam a hipótese (H13) formulada de que escores elevados nas variáveis da relação pedagógica contribuem para níveis elevados de bem-estar subjectivo. Ou seja, os professores mais motivados intrinsecamente, que manifestam maior empenhamento profissional e uma atitude afectiva positiva tendem a revelar maior bem-estar subjectivo.

5.2.6.4. Outras variáveis e suas associações com as medidas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo

Nesta análise das relações consideramos, ainda, as variáveis de caracterização geral, da idade e do tempo de serviço. Uma primeira observação que se impõe é a elevada relação, como esperado, entre a idade e o tempo de serviço (.86). Um segundo comentário tem a ver com o facto das relações significativas, quer da idade quer do tempo de serviço, com as variáveis pessoais, com as variáveis do clima escolar, com as variáveis da relação pedagógica e com as de bem-estar subjectivo, à excepção da associação entre o tempo de serviço e o projecto profissional (.09), serem negativas.

Para além disso, estas variáveis não estão relacionadas de forma relevante com a relação pedagógica ou com o bem-estar subjectivo, mas apenas com algumas das suas dimensões. A *idade* não apresenta coeficientes significativos nas suas relações com as variáveis da relação pedagógica, e apresenta dois coeficientes de correlação significativos, ao nível de $p < 0.05$, com a afectividade positiva (-.10) e com a satisfação com a vida (-.11). O tempo de serviço revela coeficientes de correlação significativos com a motivação intrínseca (-.09), com a afectividade positiva (-.10) e com a afectividade negativa (-.10).

5.2.6.5. As associações entre as medidas de bem-estar subjectivo

As correlações dos resultados entre as medidas de bem-estar subjectivo encontram fundamentação nos princípios teóricos do BES, segundo o qual a afectividade positiva se relaciona positivamente com a satisfação com a vida e a afectividade negativa tem relações negativas com as outras escalas do BES (a afectividade positiva e a satisfação com a vida). O coeficiente de correlação significativo de .26 entre a PA e a SWLS, confirma, como esperado, uma relação consistente entre estas duas componentes do bem-estar subjectivo (a componente da afectividade positiva com a componente cognitiva). Para além de verificarmos este postulado, confirmamos o que preconiza a relação negativa da componente NA com as outras duas componentes do BES, isto é, com a afectividade positiva (-.10) e com a satisfação com a vida (-.23).

A variável compósita de BES revela coeficientes de correlação significativos, ao nível de $p < 0.01$, no sentido positivo com a afectividade positiva (.67) e com a satisfação com a vida (.73), e no sentido negativo com a afectividade negativa (.65).

Os resultados vêm, pois, corroborar a hipótese (H14) de que existe uma associação significativa entre as três componentes do BES, de sentido negativo nas que se estabelecem com a NA e positiva nas demais.

Em suma, das diversas hipóteses específicas que formulámos e relacionadas com a estatística bivariada, apenas uma não é confirmada e cinco não foram totalmente confirmadas. A hipótese não confirmada foi aquela em que perspectivámos que os traços de personalidade (afectividade interpessoal e tolerância) apresentariam uma associação negativa com NA, dada a população em estudo (professores), para quem a relação interpessoal e a aceitação do outro se revela de crucial importância.

Curiosamente, verificou-se inclusive que a afectividade interpessoal revela uma associação positiva significativa com NA.

As hipóteses não totalmente confirmadas estão relacionadas com as seguintes situações.

A variabilidade dos *interesses* em função do sexo não foi verificada para todas as escalas, o que vem de encontro ao observado noutras investigações. Nas relações dos traços de personalidade com as variáveis da relação pedagógica, a *afectividade interpessoal* não apresenta uma associação estatisticamente significativa com a motivação intrínseca, bem como a *tolerância* com qualquer uma das dimensões da relação pedagógica. De todas as variáveis pessoais apenas a *tolerância* e os interesses *artísticos* não revelaram associação significativa com a afectividade positiva.

Em relação à associação entre as variáveis do clima escolar e a relação pedagógica, apontámos para uma associação positiva entre todas as variáveis. No entanto verificou-se que as variáveis orientação para as tarefas e controlo do professor não revelaram associações significativas com o empenhamento profissional e com a atitude afectiva. Ainda em relação a estas variáveis de clima escolar, a variável apoio do professor não revelou uma associação significativa positiva e negativa, respectivamente, com PA e NA e a variável controlo do professor não registou associação negativa significativa com NA.

Os resultados da variabilidade em função das variáveis sociodemográficas consideradas apontaram algumas diferenças significativas, de que destacamos as diferenças de perfis de interesses em função dos domínios curriculares e das áreas científicas, para além de outras quanto ao tipo de curso e ao nível de ensino.

Assim sendo, podemos concluir que, de um modo geral, os resultados das estatísticas bivariadas, apontam para:

- a possível influência das variáveis pessoais e do clima escolar na relação pedagógica, com particular relevo para as primeiras;
- e para a possível influência das variáveis pessoais, do clima escolar e da relação pedagógica no bem-estar subjectivo dos professores.

Na secção seguinte é, então, analisada a influência conjunta das variáveis, primeiro na relação pedagógica e depois no bem-estar subjectivo

5.3. Estatísticas multivariadas

As estatísticas multivariadas têm-se tornado, nas últimas três décadas, cada vez mais populares nos domínios das ciências sociais e humanas, nomeadamente, no domínio da Psicologia, possibilitando uma compreensão mais aprofundada e minuciosa das complexas relações entre conjuntos de variáveis, porque facilitam a avaliação simultânea do efeito de diversas variáveis independentes contínuas, que a estatística bivariada não permite, sobre uma variável critério (dependente), igualmente contínua.

Quando procuramos estabelecer as predições em relação a uma variável dependente, utilizando duas ou mais variáveis contínuas ou nominais como independentes, a análise de regressão múltipla é uma das técnicas tipicamente utilizadas (Hair *et al.*, 1995). Visando maximizar o poder preditivo das variáveis independentes relativamente à variável critério, a análise de regressão múltipla permite, ainda, a comparação da eficácia preditiva por blocos, de dois ou mais conjuntos, designada de regressão hierárquica. Nesta técnica, os blocos são acrescentados sucessivamente à equação de regressão, estabelecendo-se uma predição da variável critério por combinação linear. Deste modo, a análise da regressão múltipla consiste na determinação do peso relativo atribuído a cada variável independente na predição da variável critério.

No que diz respeito à selecção das variáveis, a utilização da regressão múltipla hierárquica pressupõe que os dados sejam de natureza intervalar ou devidamente transformados em variáveis *dummy*, no caso de serem variáveis nominais, antes de aplicada a equação de regressão. As variáveis *dummy* ou variáveis auxiliares indicadoras (Maroco, 2003) são variáveis independentes transformadas que dão conta de diferentes níveis de variáveis não intervalares, na predição da variável critério (Cohen *et al.*, 2003;

Hardy, 1993; Hair *et al.*, 1995). Para uma variável com K níveis ou classes é necessário construir K-1 variáveis *dummy*, pelo que temos sempre menos uma variável indicadora do que o número de níveis utilizados por cada variável. De um ponto de vista puramente estatístico, a escolha do grupo de referência é arbitrária. Todavia, a aplicação de alguns critérios na construção das variáveis *dummy*, relacionados com a dimensão e características do grupo³⁸, tem-se revelado útil em termos de interpretação dos coeficientes de regressão (Hardy, 1993), aspectos que tivemos em consideração nas variáveis *dummy* que criámos.

O conhecimento das intercorrelações entre as variáveis independentes, prevista para entrar na regressão múltipla, permite detectar fenómenos de multicolinearidade, isto é, correlações elevadas entre variáveis independentes susceptíveis de originar distorção e instabilidade nos resultados (Cohen *et al.*, 2003), dado que quanto mais elevada a correlação entre duas variáveis, mais elas se aproximam de um mesmo constructo. Por esse facto, tendem a fazer decrescer a variância única explicada por cada variável independente, logo, também o poder preditivo do conjunto de variáveis independentes. Apesar de não haver limites claramente definidos, habitualmente é considerado o valor de $r > .75$ ou $.80$ (e.g., Cohen *et al.*, 2003; Draper & Smith, 1998; Maroco, 2003), dado que um valor igual ou superior a $.90$ constitui um indicador de colinearidade elevada (Cohen *et al.*, 2003; Hair *et al.*, 1995).

Na presente investigação, o diagnóstico à matriz de intercorrelações não revela coeficientes de correlação que possam conduzir a problemas de multicolinearidade, uma

³⁸ Hardy (1993) assinala que na construção das variáveis *dummy* devem ser considerados os seguintes critérios gerais: (1) o grupo de referência deve ser um grupo bem definido pelo que a categoria residual (“Outros”) não é uma boa escolha, dado que a sua composição é habitualmente pouco clara, enquanto que um grupo claramente definido possibilita que as comparações entre os grupos que nos interessam se reflectam nos parâmetros de regressão; (2) se se tratar de categorias ordenadas, pode-se escolher como grupo de referência tanto a categoria inferior como a categoria superior ou a do meio; (3) o grupo de referência deve conter um número suficiente de casos para que haja uma estimativa precisa da sua média.

vez que não apresenta associações demasiado fortes entre si, à excepção da relação entre idade e tempo de serviço ($r=.86$). Todavia, destas, apenas a variável tempo de serviço é incluída nos cálculos da regressão múltipla.

Para planos com mais de duas variáveis independentes considera-se ser preferível a análise de tolerância ou *tolerance* (TOL) no diagnóstico à colinearidade. Este procedimento estatístico traduz a proporção da variância específica de cada variável independente que não é explicada pelas restantes. À medida que o valor do índice de tolerância diminui, aumentam as hipóteses do efeito de multicolinearidade, sendo considerado que um valor igual ou inferior a .10 é tido como crítico e indicador de existência de colinearidade (Pedhazur & Schmelkin, 1991). No nosso estudo os valores de TOL foram relativamente elevados, variando entre .581 e .925, indicando que é pouco provável a ocorrência de multicolinearidade.

Tendo em atenção estes princípios, elaborámos um modelo concordante com as nossas hipóteses e com o desenho conceptual proposto (cf. Capítulo 4), que permitisse avaliar as dimensões consideradas da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo.

Tomando como referência a relação pedagógica, colocaram-se-nos as seguintes perguntas: Será possível estimar a motivação intrínseca, o empenhamento profissional e a atitude afectiva do professor, em função das variáveis pessoais, do clima escolar e sociodemográficas? Em caso afirmativo, que variáveis revelam poder preditivo? Considerando o BES como variável dependente, colocaram-se-nos as seguintes perguntas: Será possível estimar o bem-estar subjectivo em função das variáveis pessoais, clima escolar, relação pedagógica e sociodemográficas? Será que todas as variáveis têm interesse para o modelo?

Assim, a análise que agora passamos a apresentar está organizada em duas partes. Na primeira fazemos a análise dos contributos das variáveis pessoais, contextuais e sociodemográficas nas variáveis consideradas da relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva). Na segunda, apresentamos os resultados da regressão múltipla hierárquica para cada uma das componentes do bem-estar subjectivo e para a medida geral de BES. Relativamente à primeira diga-se, ainda, que dado o elevado número de variáveis ao nível pessoal, mas, principalmente, na sequência da importância que as preferências e aspirações assumem na avaliação das escolhas (Holland *et al.*, 1990), optamos por dividir as variáveis pessoais em dois grupos, fazendo entrar na regressão múltipla hierárquica, em primeiro lugar, o projecto profissional e a motivação inicial para a docência e, posteriormente, as restantes medidas de natureza pessoal (interesses vocacionais e personalidade).

A fim de que pudessem ser utilizadas no modelo, as variáveis género, tipo de ensino, nível de ensino, tipo de curso e área científica de docência foram previamente transformadas em variáveis *dummy*.

5.3.1. Contributos das variáveis pessoais, do clima escolar e sociodemográficas para cada componente da relação pedagógica

Tomando como variável dependente a variável motivação intrínseca, fizemos entrar na regressão múltipla as variáveis pessoais, divididas em dois blocos, as variáveis do clima escolar num terceiro bloco e as variáveis sociodemográficas num quarto bloco.

O quadro 5.28 sumaria os resultados da regressão múltipla hierárquica para a variável motivação intrínseca. Vê-se que as duas variáveis vocacionais, o primeiro bloco, explicam a maior parte da variância da motivação intrínseca na relação pedagógica dos professores, mais precisamente 28.8%, e que as restantes variáveis

personais (interesses vocacionais e personalidade) explicam mais 5.8% da variância, confirmando a nossa hipótese (H15), de que as variáveis vocacionais explicam a maior parte da motivação intrínseca dos professores. As três variáveis do clima escolar explicam apenas 2.6% da variância e os seis factores sociodemográficos considerados têm, igualmente, um efeito reduzido sobre a motivação intrínseca mas significativo, explicando 3.8% da variância. O conjunto das três categorias de variáveis mostrou-se, portanto, responsável por 40.9% da variância na variável dependente [F(10, 501)=14.429; $p<0.000$], 38% se tivermos em consideração os valores corrigidos representados por R^2 Ajustado.

Quadro 5.28 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente MI.

Modelo	R^2	R^2_{Adj}	F (Eqn)	Sig F	R^2 Ch	F Ch	Sig Ch
1	.288	.285	105.538	.000	.288	105.538	.000
2	.345	.331	24.653	.000	.058	5.045	.000
3	.371	.354	21.518	.000	.026	6.906	.000
4	.409	.380	14.429	.000	.038	3.205	.001

Abreviaturas: R^2 = Coeficiente de determinação; R^2_{Adj} = Coeficiente de determinação ajustado F(Eqn) = valor de F, correspondente a R^2 do bloco n; R^2 Ch = valor do R^2 da mudança (change). Entraram no bloco 1 as variáveis: projecto profissional (PP) e motivação inicial para a docência (MI); no bloco 2, as variáveis: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E), convencional (C), inovação (In), afectividade interpessoal (AI) e tolerância (TI); no bloco 3, as variáveis: apoio do professor (AP), orientação para as tarefas (OT) e controlo do professor; e no bloco 3, as variáveis sociodemográficas: género, tempo de serviço, tipo de ensino, nível de ensino, tipo de curso e área científica. MI = motivação intrínseca.

No quadro 5.29 são apresentados os respectivos coeficientes de regressão para cada uma das variáveis. A análise do poder preditivo das variáveis do bloco 1 revela que ambos os factores, por ordem decrescente, *projecto profissional* ($\beta = .390$; $t = 9.871$; $p < 0.000$) e *motivação inicial* para a profissão docente ($\beta = .253$; $t = 6.405$; $p < 0.000$) explicam a variância. Quando introduzimos o bloco 2, o maior valor preditivo continua a estar atribuído às mesmas variáveis, e pela mesma ordem, *projecto profissional* ($\beta = .385$; $t = 9.875$; $p < 0.000$) e *motivação inicial* ($\beta = .212$; $t = 5.366$; $p < 0.000$). A terceira posição é ocupada pelos interesses *sociais* ($\beta = .200$; $t = 4.407$; $p < 0.000$) seguindo-se, por

Quadro 5.29 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente MI.

Modelo	Variáveis	B	β	t	p
1	Projecto Profissional	1.425	.390	9.871	.000
	Motivação Inicial	.924	.253	6.405	.000
2	Projecto Profissional	1.406	.385	9.875	.000
	Motivação Inicial	.774	.212	5.366	.000
	Realista	-.069	-.019	-.458	.647
	Investigador	-.053	-.014	-.355	.723
	Artístico	-.294	-.080	-1.727	.085
	Social	.728	.200	4.407	.000
	Empreendedor	-.062	-.017	-.392	.695
	Convencional	.401	.110	2.610	.009
	Inovação	.406	.111	2.670	.008
	Afectividade Interpessoal	-.314	-.086	-2.230	.026
	Tolerância	-.145	-.040	-1.079	.281
3	Projecto Profissional	1.393	.382	9.834	.000
	Motivação Inicial	.725	.199	5.035	.000
	Realista	-.021	-.006	-.141	.888
	Investigador	-.057	-.016	-.390	.697
	Artístico	-.263	-.072	-1.566	.118
	Social	.724	.198	4.428	.000
	Empreendedor	-.083	-.023	-.529	.597
	Convencional	.361	.099	2.378	.018
	Inovação	.380	.104	2.543	.011
	Afectividade Interpessoal	-.351	-.096	-2.531	.012
	Tolerância	-.106	-.029	-.794	.427
	Apoio do Professor	.211	.058	1.594	.112
	Orientação para as Tarefas	.296	.081	2.155	.032
	Controlo do Professor	.392	.107	2.834	.005
4	Projecto Profissional	1.452	.398	10.264	.000
	Motivação Inicial	.677	.186	4.741	.000
	Realista	-.031	-.008	-.190	.849
	Investigador	.001	.000	.009	.993
	Artístico	-.248	-.068	-1.436	.152
	Social	.652	.179	3.809	.000
	Empreendedor	-.220	-.060	-1.345	.179
	Convencional	.353	.097	2.282	.023
	Inovação	.319	.087	2.158	.031
	Afectividade Interpessoal	-.335	-.092	-2.418	.016
	Tolerância	-.172	-.047	-1.288	.198
	Apoio do Professor	.245	.067	1.844	.066
	Orientação para as Tarefas	.131	.036	.935	.350
	Controlo do Professor	.461	.126	3.342	.001
	Género (masculino) ^{a)}	.429	.056	1.341	.180
	Tempo de Serviço	-.030	-.068	-1.681	.093
	Tipo de ensino (privado) ^{a)}	.341	.046	.465	.642
	Nível de Ensino (secundário) ^{a)}	.884	.118	2.706	.007
	Cursos Tecnológicos ^{a)}	.793	.078	1.747	.081
	Cursos Profissionais ^{a)}	.105	.014	.135	.893
	AC – C. Económicas e Sociais ^{a)}	.074	.010	.165	.869
AC – Artes e Motricidade ^{a)}	-.261	-.024	-.464	.643	
AC – C. Exactas e da Terra ^{a)}	-.147	-.018	-.298	.766	
AC – Tecnologias e Técnicas ^{a)}	-1.164	-.099	-2.092	.037	

Legenda: a) variável *dummy*, AC – área científica de docência.

ordem decrescente, o traço de personalidade *inovação* ($\beta=.111$; $t=2.670$; $p=0.008$), o interesse *Convencional* ($\beta=.110$; $t=2.610$; $p=0.009$) e o traço de *afectividade interpessoal* ($\beta=-.086$; $t=-2.230$; $p=0.026$), este último em associação inversa.

Com a entrada das variáveis contextuais (Bloco 3), verificamos que as três primeiras posições são ocupadas pelas mesmas variáveis do já observado no bloco anterior, isto é, a primeira posição continua a ser ocupada pelo *projecto profissional* ($\beta=.382$; $t=9.834$; $p<0.000$) seguido da *motivação inicial* ($\beta=.199$; $t=5.035$; $p<0.000$) e do *interesse social* ($\beta=.198$; $t=4.428$; $p<0.000$) apesar das restantes sofrerem alteração. A quarta posição é agora ocupada pela variável *controlo do professor* ($\beta=.107$; $t=2.834$; $p=0.005$) do clima escolar seguindo-se, por ordem decrescente, a *inovação* ($\beta=.104$; $t=2.543$; $p=0.011$), *convencional* ($\beta=.099$; $t=2.378$; $p=0.018$), *afectividade interpessoal* ($\beta=-.096$; $t=-2.531$; $p=0.012$) e *orientação para as tarefas* ($\beta=.081$; $t=2.155$; $p=0.032$).

Com a entrada de todas as variáveis (Bloco 4), o *projecto profissional* ($\beta=.398$; $t=10.264$; $p<0.000$) continuou a ocupar a posição cimeira como preditor, seguindo-se a *motivação inicial* ($\beta=.186$; $t=4.741$; $p<0.000$), o *interesse social* ($\beta=.179$; $t=3.809$; $p<0.000$), o *controlo do professor* ($\beta=.126$; $t=3.342$; $p=0.001$), o *nível de ensino/secundário* ($\beta=.118$; $t=2.706$; $p=0.007$), a *área científica de tecnologias e técnicas* ($\beta=-.099$; $t=-2.092$; $p=0.037$) em associação inversa, o *interesse convencional* ($\beta=.097$; $t=2.282$; $p=0.023$), a *afectividade interpessoal* ($\beta=-.092$; $t=-2.418$; $p=0.016$), novamente em associação inversa e *inovação* ($\beta=.087$; $t=2.158$; $p=0.031$).

Dos resultados deste último bloco é de salientar que, conforme descrição efectuada no parágrafo anterior, depois das variáveis *projecto profissional*, *motivação inicial*, *interesse social* e *controlo do professor*, as variáveis sociodemográficas de natureza socioprofissional, nível de ensino e área científica, desempenham uma efeito

preditivo ligeiramente superior às restantes variáveis de natureza psicológica, igualmente com valor preditivo na variável dependente. Quanto à primeira, o facto de ser professor do ensino secundário contribui, comparativamente aos que exercem a actividade no nível básico, de forma positiva para a motivação intrínseca. Em relação à segunda, os resultados sugerem que ser professor da área científica de humanidades exerce um efeito preditivo sobre a motivação intrínseca comparativamente aos do ensino da área científica das tecnologias e das técnicas.

De referir, ainda, que à medida que foram progressivamente entrando novas variáveis, aquelas que revelaram efeito preditivo na variável dependente num bloco continuam a exercê-lo no bloco seguinte, excepção feita à variável orientação para as tarefas que com a entrada das variáveis sociodemográficas deixou de manifestar poder preditivo.

Em termos de análise global, o *projecto profissional* revelou-se, desta forma, como o melhor preditor da motivação intrínseca, associado à *motivação inicial* e ao interesse *social*. Os resultados sugerem, então, que as variáveis de natureza vocacional apresentam um papel primordial na motivação intrínseca, ou seja, na realização do próprio professor. Deste modo, vemos corroborada a nossa hipótese (H16) de que o *projecto profissional* tem um efeito significativo sobre a motivação intrínseca dos professores. Além das variáveis mencionadas, as variáveis psicológicas, interesse convencional, inovação e afectividade interpessoal, a variável controlo do professor do clima escolar, e as variáveis sociodemográficas nível de ensino secundário e área científica das tecnologias e técnicas, também contribuem para a predição deste factor de realização pessoal, a motivação intrínseca.

Tomando como variável dependente o empenhamento profissional, aplicámos a mesma equação de regressão hierárquica, cuja síntese de resultados é apresentada no quadro 5.30. Verifica-se que o primeiro bloco, constituído pelas variáveis projecto profissional e motivação inicial para a docência explicam 14.4%. A adição do segundo bloco, as variáveis psicológicas dos interesses vocacionais e da personalidade, faz aumentar significativamente a variância explicada, contribuindo com mais 10.2% da variância, enquanto que as variáveis do clima escolar (bloco 3) explicam apenas mais 2.7% e as variáveis sociodemográficas (bloco 4) mais 2.9% da variância, confirmando, por conseguinte, a nossa hipótese (H17) que os factores pessoais são preditores mais eficazes do empenhamento profissional que os factores contextuais (clima e caracterização). O conjunto das variáveis explica 30.2% da variância na variável dependente empenhamento profissional [$F(10, 501)=9.030$; $p<0.000$], 26.9% se tivermos em consideração os valores corrigidos representados por R^2 Ajustado.

Quadro 5.30 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente EP.

Modelo	R^2	R^2_{Adj}	F (Eqn)	Sig F	R^2 Ch	F Ch	Sig Ch
1	.144	.141	44.141	.000	.144	44.141	.000
2	.246	.230	15.277	.000	.102	7.727	.000
3	.273	.253	13.725	.000	.027	6.916	.000
4	.302	.269	9.030	.000	.029	6.845	.026

Abreviaturas: R^2 = Coeficiente de determinação; R^2_{Adj} = Coeficiente de determinação ajustado $F(Eqn)$ = valor de F, correspondente a R^2 do bloco n; R^2 Ch = valor do R^2 da mudança (change). Entraram no bloco 1 as variáveis: projecto profissional (PP) e motivação inicial para a docência (MI); no bloco 2, as variáveis: realista (R), investigador (I), artístico (I), social (S), empreendedor (E), convencional (C), inovação (In), afectividade interpessoal (AD) e tolerância (TI); no bloco 3, as variáveis: apoio do professor (AP), orientação para as tarefas (OT) e controlo do professor; e no bloco 3, as variáveis sociodemográficas: género, tempo de serviço, tipo de ensino, nível de ensino, tipo de curso e área científica. EP = Empenhamento profissional.

Passando à análise do poder preditivo de cada uma das variáveis, observe-se o quadro 5.31, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão. A análise do poder preditivo das variáveis no bloco 1 revela que apenas a motivação inicial para a docência ($\beta = .358$; $t=8.259$; $p<0.000$) explica a variância na variável dependente. Com a

entrada do segundo bloco de variáveis, o maior poder preditivo é agora exercido pela variável *inovação* ($\beta = .288$; $t = 6.446$; $p < 0.000$), seguida da *motivação inicial* ($\beta = .280$; $t = 6.609$; $p < 0.000$). A estas seguem-se, sucessivamente, o interesse artístico ($\beta = -.116$; $t = -2.328$; $p = 0.020$) em associação negativa, o interesse social ($\beta = .115$; $t = 2.376$; $p = 0.018$), a *afectividade interpessoal* ($\beta = .095$; $t = 2.305$; $p = 0.022$) e os interesses realistas ($\beta = .088$; $t = 1.983$; $p = 0.048$).

Quando introduzimos o terceiro bloco, o maior poder preditivo continua a estar atribuído à *inovação* ($\beta = .281$; $t = 6.387$; $p < 0.000$). As restantes posições são ocupadas, por ordem decrescente, pelas variáveis da *motivação inicial* ($\beta = .258$; $t = 6.073$; $p < 0.000$), do *apoio do professor* ($\beta = .163$; $t = 4.172$; $p < 0.000$), do interesse *artístico* em associação negativa ($\beta = -.107$; $t = -2.177$; $p = 0.030$), da *afectividade interpessoal* ($\beta = .095$; $t = 2.322$; $p = 0.021$) e do interesse *realista* ($\beta = .091$; $t = 2.085$; $p = 0.038$). Conforme podemos observar (cf. Quadro 5.30), neste bloco 2, os interesses sociais deixaram de revelar poder preditivo estatisticamente significativo.

Com a entrada de todas as variáveis na regressão (Bloco 4), a *inovação* ($\beta = .279$; $t = 6.335$; $p < 0.000$) continuou a ocupar a posição principal como preditor, seguindo-se a *motivação inicial* ($\beta = .246$; $t = 5.792$; $p < 0.000$), o *apoio do professor* ($\beta = .163$; $t = 4.128$; $p < 0.000$), o *nível de ensino/secundário* ($\beta = .152$; $t = 3.212$; $p = 0.001$), os interesses *artísticos* em associação negativa ($\beta = -.113$; $t = -2.1186$; $p = 0.029$), os interesses *realistas* ($\beta = .105$; $t = 2.183$; $p = 0.030$) e o traço de personalidade da *afectividade interpessoal* ($\beta = .087$; $t = 2.106$; $p = .036$).

Destaca-se, aqui, o forte poder preditivo da *inovação*, bem como da *motivação inicial*, do *apoio do professor* e da variável *nível de ensino/secundário*, sugerindo que o empenhamento profissional dos professores é explicado, em conjunto, por variáveis pessoais e por variáveis contextuais. Deste modo, a nossa hipótese (H18), de que o

Quadro 5.31 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente EP.

Modelo	Variáveis	B	β	t	p
1	Projecto Profissional	.421	.053	1.215	.225
	Motivação Inicial	2.865	.358	8.259	.000
2	Projecto Profissional	.442	.055	1.319	.188
	Motivação Inicial	2.242	.280	6.609	.000
	Realista	.704	.088	1.983	.048
	Investigador	-.441	-.055	-1.267	.206
	Artístico	-.932	-.116	-2.328	.020
	Social	.924	.115	2.376	.018
	Empreendedor	-.363	-.045	-.972	.331
	Convencional	.187	.023	.518	.604
	Inovação	2.304	.288	6.446	.000
	Afectividade Interpessoal	.764	.095	2.305	.022
	Tolerância	-.156	-.020	-.496	.620
3	Projecto Profissional	.586	.073	1.755	.080
	Motivação Inicial	2.062	.258	6.073	.000
	Realista	.731	.091	2.085	.038
	Investigador	-.483	-.060	-1.408	.160
	Artístico	-.860	-.107	-2.177	.030
	Social	.752	.094	1.952	.051
	Empreendedor	-.456	-.057	-1.237	.217
	Convencional	.269	.034	.754	.451
	Inovação	2.251	.281	6.387	.000
	Afectividade Interpessoal	.759	.095	2.322	.021
	Tolerância	-.310	-.039	-.982	.327
	Apoio do Professor	1.301	.163	4.172	.000
	Orientação para as Tarefas	-.310	-.039	-.956	.340
	Controlo do Professor	-.120	-.015	-.368	.713
4	Projecto Profissional	.658	.082	1.952	.051
	Motivação Inicial	1.972	.246	5.792	.000
	Realista	.840	.105	2.183	.030
	Investigador	-.433	-.054	-1.146	.252
	Artístico	-.901	-.113	-2.186	.029
	Social	.509	.064	1.247	.213
	Empreendedor	-.293	-.037	-.749	.454
	Convencional	.148	.018	.400	.689
	Inovação	2.230	.279	6.335	.000
	Afectividade Interpessoal	.696	.087	2.106	.036
	Tolerância	-.168	-.021	-.526	.599
	Apoio do Professor	1.308	.163	4.128	.000
	Orientação para as Tarefas	-.512	-.064	-1.528	.127
	Controlo do Professor	.044	.006	.135	.892
	Género (masculino)^{a)}	-1.092	-.064	-1.432	.153
	Tempo de Serviço	.018	.018	.415	.678
	Tipo de ensino (privado)	-1.231	-.076	-.705	.481
	Nível de Ensino (secundário)^{a)}	2.500	.152	3.212	.001
	Cursos Tecnológicos^{a)}	-1.283	-.063	-1.463	.144
	Cursos Profissionais^{a)}	.353	.022	.191	.849
	AC – C. Económicas e Sociais^{a)}	.652	.039	.607	.544
	AC – Artes e Motricidade^{a)}	-.659	-.027	-.491	.623
	AC – C. Exactas e da Terra^{a)}	-.643	-.035	-.547	.585
	AC – Tecnologias e Técnicas^{a)}	1.118	.043	.843	.400

Legenda: a) variável *dummy*, AC – área científica de docência.

empenhamento profissional seria influenciado de forma significativa pela motivação inicial e pela variável de personalidade inovação é confirmada.

De referir, todavia, que à medida que foram sendo introduzidas novas variáveis, os valores de sigma da variável projecto profissional foram-se gradualmente aproximando de valores estatisticamente significativos para, no bloco 4, revelarem um poder explicativo marginal ($p=0.051$). Para além do já analisado, o poder preditivo das variáveis contextuais, quer a variável de clima escolar, apoio do professor, quer a variável sociodemográfica, nível de ensino, é digno de registo. Assim, os resultados sugerem que a percepção de um ambiente escolar que conceda maior importância ao grau de ajuda, interesse e confiança do professor para com os alunos contribui para o incremento do empenhamento profissional do professor, assim como o facto do professor exercer a sua actividade no ensino secundário aumenta o seu empenhamento. Em suma, o grau de empenhamento e de dedicação do professor relativamente às actividades profissionais depende da sua personalidade, de factores vocacionais e organizacionais.

Em relação à terceira variável considerada na relação pedagógica, a atitude afectiva, utilizou-se a mesma equação de regressão hierárquica, cujos resultados obtidos são sumariamente apresentados no quadro 5.32.

Constata-se que o bloco 1 explica 7.7% da variância total da atitude afectiva, enquanto que o bloco 2, constituído pelas variáveis dos interesses vocacionais e da personalidade contribui com 3.3% e as variáveis de clima escolar (bloco 3) acrescentam 3.5%. Estes três blocos em conjunto explicam 14.5% da variância, correspondendo a 12.2% se considerarmos os valores corrigidos representados por R^2 Ajustado. A introdução das variáveis sociodemográficas não produz resultados significativos

($p=0.121$), apesar de explicar mais 2.6% da variância, fazendo aumentar a variância total explicada para 17.1% da variável dependente [$F(10, 501)= 4.296$; $p<0.000$], 13.1% se tivermos em conta os valores corrigidos.

Estes resultados confirmam a nossa hipótese (H19) de que os factores pessoais explicam a maior parte da variância na atitude afectiva do professor na relação pedagógica.

Quadro 5.32 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente AA.

Modelo	R ²	R ² _{Adj}	F (Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1	.077	.074	21.927	.000	.077	21.927	.000
2	.110	.091	5.795	.000	.033	2.117	.027
3	.145	.122	6.199	.000	.035	6.941	.000
4	.171	.131	4.296	.000	.026	1.541	.121

Abreviaturas: R² = Coeficiente de determinação; R²_{Adj} = Coeficiente de determinação ajustado F(Eqn) = valor de F, correspondente a R² do bloco n; R²Ch = valor do R² da mudança (change). Entraram no bloco 1 as variáveis: projecto profissional (PP) e motivação inicial para a docência (MI); no bloco 2, as variáveis: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E), convencional (C), inovação (In), afectividade interpessoal (AI) e tolerância (TI); no bloco 3, as variáveis: apoio do professor (AP), orientação para as tarefas (OT) e controlo do professor; e no bloco 3, as variáveis sociodemográficas: género, tempo de serviço, tipo de ensino, nível de ensino, tipo de curso e área científica. AA = atitude afectiva

Passando à análise do poder preditivo de cada uma das variáveis isoladamente considerada, observe-se o quadro 5.33, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão para cada uma das variáveis consideradas.

A análise dos coeficientes beta e respectivos níveis de significância revela-nos que ambas as variáveis do bloco 1 apresentam poder preditivo, por ordem decrescente, a *motivação inicial* ($\beta=.201$; $t=4.463$; $p<0.000$) e o *projecto profissional* ($\beta=.133$; $t=2.963$; $p=0.003$). Ao ser introduzido o segundo bloco, o poder explicativo da variância da atitude afectiva mantém-se nas mesmas variáveis do bloco anterior e pela mesma ordem, ou seja, a *motivação inicial* ($\beta=.000$; $t=3.987$; $p<0.000$) e o *projecto profissional* ($\beta=.126$; $t=2.963$; $p=0.006$), pelo que os interesses e a personalidade não acrescentam poder explicativo neste bloco.

Quadro 5.33 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente AA.

Modelo	Variáveis	B	β	t	p
1	Projecto Profissional	.542	.133	2.963	.003
	Motivação Inicial	.817	.201	4.463	.000
2	Projecto Profissional	.514	.126	2.779	.006
	Motivação Inicial	.747	.184	3.987	.000
	Realista	.116	.029	.594	.553
	Investigador	-.095	-.023	-.494	.622
	Artístico	.407	.100	1.842	.066
	Social	.235	.058	1.094	.274
	Empreendedor	-.036	-.009	-.175	.861
	Convencional	-.149	-.037	-.745	.457
	Inovação	.222	.055	1.124	.262
	Afectividade Interpessoal	.056	.014	.307	.759
	Tolerância	.151	.037	.866	.387
3	Projecto Profissional	.581	.143	3.161	.002
	Motivação Inicial	.628	.154	3.357	.001
	Realista	.156	.038	.807	.420
	Investigador	-.119	-.029	-.626	.531
	Artístico	.460	.113	2.110	.035
	Social	.145	.036	.681	.496
	Empreendedor	-.094	-.023	-.462	.644
	Convencional	-.128	-.032	-.652	.515
	Inovação	.182	.045	.935	.350
	Afectividade Interpessoal	.034	.008	.190	.850
	Tolerância	.094	.023	.542	.588
	Apoio do Professor	.773	.190	4.500	.000
	Orientação para as Tarefas	.008	-.002	-.047	.963
	Controlo do Professor	.156	.038	.869	.385
4	Projecto Profissional	.565	.139	3.029	.003
	Motivação Inicial	.647	.159	3.433	.001
	Realista	.045	.011	.213	.832
	Investigador	-.172	-.042	-.821	.412
	Artístico	.542	.133	2.372	.018
	Social	.221	.054	.979	.328
	Empreendedor	-.072	-.018	-.334	.738
	Convencional	-.057	-.014	-.280	.779
	Inovação	.119	.029	.609	.543
	Afectividade Interpessoal	.047	.012	.257	.797
	Tolerância	.070	.017	.394	.694
	Apoio do Professor	.849	.209	4.836	.000
	Orientação para as Tarefas	-.092	-.023	-.494	.621
	Controlo do Professor	.208	.051	1.143	.254
	Género (masculino) ^{a)}	.655	.076	1.551	.122
	Tempo de Serviço	.006	.011	.235	.814
	Tipo de ensino (privado)	.173	.021	.179	.858
	Nível de Ensino (secundário) ^{a)}	1.273	.153	2.953	.003
	Cursos Tecnológicos ^{a)}	-.202	-.016	-.338	.736
	Cursos Profissionais ^{a)}	-1.116	-.134	-1.089	.276
	AC – C. Económicas e Sociais ^{a)}	-.385	-.046	-.647	.518
	AC – Artes e Motricidade ^{a)}	-.103	-.008	-.138	.890
	AC – C. Exactas e da Terra ^{a)}	.129	.014	.198	.843
AC – Tecnologias e Técnicas ^{a)}	-.699	-.053	-.952	.341	

Legenda: a) variável *dummy*, AC – área científica de docência.

Com a introdução do bloco 3, o *apoio do professor* ($\beta=.190$; $t=4.500$; $p=0.000$) passou a ocupar a posição cimeira como preditor, seguida da *motivação inicial* ($\beta=.154$; $t=3.357$; $p=0.001$) e do *projecto profissional* ($\beta=.143$; $t=3.161$; $p=0.002$). Apesar de não ter apresentado um sigma estatisticamente significativo no bloco anterior, neste bloco o interesse *artístico* aparece com poder preditivo ($\beta=.113$; $t=2.110$; $p=0.035$).

Apesar da entrada do quarto bloco não se ter revelado estatisticamente significativa, numa análise dos coeficientes beta e respectivos níveis de significância (p), constata-se que as variáveis com poder preditivo no bloco anterior e uma nova variável, nível de ensino/secundário, quando consideradas individualmente, revelam-se estatisticamente significativas, logo, possuem poder preditivo na variância da variável dependente considerada. Assim, o *apoio do professor* ($\beta=.209$; $t=4.836$; $p<0.000$) continua a ocupar a posição preponderante como preditor, seguindo-se sucessivamente a *motivação inicial* ($\beta=.159$; $t=3.433$; $p=0.001$), o *nível de ensino/secundário* ($\beta=.153$; $t=2.953$; $p=0.003$), o *projecto profissional* ($\beta=.139$; $t=3.029$; $p=0.001$) e os interesses *artísticos* ($\beta=.133$; $t=2.372$; $p=0.018$).

Embora os dados salientem o maior poder explicativo das dimensões pessoais, verifica-se que a variável de clima escolar, *apoio do professor*, é aquela que em termos individuais apresenta um valor de beta mais elevado, assumindo, deste modo, o principal papel na explicação da atitude afectiva do professor para com os alunos. Os resultados sugerem, então, que o clima escolar mais orientado para a ajuda, interesse e preocupação do professor pelos alunos, bem como uma maior motivação inicial e vontade para exercer a actividade profissional em causa ao longo da carreira, favorecem uma atitude afectiva mais positiva do professor. Um outro aspecto que importa aqui realçar, ainda associado às variáveis do clima escolar, é o de que, com a entrada destas variáveis (bloco 3), o nível de significância obtido é estatisticamente mais relevante do

que o observado no bloco anterior (cf. Quadro 5.32), ou seja, quando entraram as variáveis dos interesses vocacionais e da personalidade.

Apesar da associação estatisticamente significativa entre a afectividade interpessoal e a atitude afectiva, observada na matriz de intercorrelações, a variável de personalidade AI não revelou, em algum momento, coeficientes de beta estatisticamente significativos.

Por último, apesar da entrada das variáveis sociodemográficas (bloco 4) não produzirem um efeito estatisticamente significativo, a variável *apoio do professor* continua a revelar-se significativa e inclusive aumenta o seu valor de beta neste bloco. A entrada do *nível de ensino/secundário* apresenta um valor de beta ligeiramente inferior à motivação inicial e superior às restantes variáveis predictoras já identificadas no bloco anterior (projecto profissional e interesses artísticos), o que sugere que a atitude afectiva do professor seja mais positiva por leccionar no ensino secundário.

Em suma, a observação dos resultados acabados de descrever faz emergir um forte poder preditivo do *apoio do professor* na atitude afectiva, seguido da *motivação inicial*, do *nível de ensino/secundário*, do *projecto profissional* e dos interesses *artísticos*.

5.3.1.1. Discussão das principais conclusões da regressão hierárquica para a relação pedagógica

Procurando fazer uma síntese das principais conclusões decorrentes da resolução da equação de regressão hierárquica, definida para avaliar as diversas variáveis dependentes consideradas na relação pedagógica, apresentamos no Quadro 5.34 um resumo dos principais resultados.

Quadro 5.34 – Síntese das principais conclusões da regressão hierárquica para as variáveis da relação pedagógica³⁹

Variáveis	Bloco	Preditores	R ²	R ² Ajustado
MIIt	1º	PP, MI	28.8%	28.5%
	1º + 2º	PP, MI, S	34.5%	33.1%
	1º + 2º + 3º	PP, MI, S, CP, In, C, <u>AI</u> , OT	37.1%	35.4%
	1º + 2º + 3º + 4º	PP, MI, S, CP, NESEc, <u>ACTT</u> , C, <u>AI</u> , In	40.9%	38.0%
EP	1º	MI	14.4%	14.1%
	1º + 2º	In, MI, <u>A</u> , S, AI, R	24.6%	23.0%
	1º + 2º + 3º	In, MI, AP, <u>A</u> , AI, R	27.3%	25.3%
	1º + 2º + 3º + 4º	In, MI, AP, NESEc, <u>A</u> , R, AI	30.2%	26.9%
AA	1º	MI, PP	7.7%	7.4%
	1º + 2º	MI, PP	11.0%	9.1%
	1º + 2º + 3º	AP, MI, PP, A	14.5%	12.2%
	1º + 2º + 3º + (4º)	AP, MI, NESEc, PP, A	17.1%	13.1%

Abreviaturas: PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, R–realista, A–artístico, S–social, C–convencional, In–inovação, AI–afectividade interpessoal, AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor, NESEc–nível de ensino/secundário, ACTT–área científica Tecnologias e Técnicas, MIIt–motivação intrínseca, EP–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva. _ associação em sentido inverso. () bloco estatisticamente não significativo.

As diferentes equações de regressão hierárquica, calculadas para cada uma das dimensões consideradas da relação pedagógica (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva na relação), conduziram-nos, globalmente, à constatação de uma maior eficácia das variáveis de natureza psicológica face às de clima escolar e sociodemográficas. Deste modo, as variáveis pessoais estudadas, quer as mais directamente conotadas com a dimensão vocacional, quer as de personalidade, parecem exercer um papel diferenciador mais relevante na explicação do desenvolvimento pessoal, satisfação e realização do professor (*motivação intrínseca*); no grau de empenho, esforço e dedicação do professor relativamente às actividades profissionais (*empenhamento profissional*); e na *atitude afectiva* positiva que o professor estabelece com os alunos.

³⁹ As variáveis dos blocos da coluna preditores são indicadas por ordem decrescente dos seus coeficientes beta.

O valor da percentagem explicado pelo modelo de regressão, quer na *motivação intrínseca* (40.9%), quer no *empenhamento profissional* (30.2%), permite-nos assumir, com alguma confiança, que as variáveis estudadas contribuem de forma significativa para a motivação e para o empenho do professor, logo, para o seu desempenho e realização profissional.

No entanto, uma análise mais detalhada de cada uma das variáveis da relação permite-nos perceber que variáveis pessoais demonstram poder explicativo mais relevante, bem como qual o papel preditivo de outros factores (clima escolar e sociodemográficos).

Relativamente à *motivação intrínseca*, verificou-se que as variáveis *projecto profissional*, *motivação inicial* e *interesses sociais* assumem o maior valor explicativo (34.5% de um total de 40.9%), bem como os coeficientes de beta mais elevados. Depois destas, há que destacar o poder preditivo das variáveis *controlo do professor* (clima escolar) e *nível de ensino secundário*, na sequência da entrada, respectivamente, das variáveis do clima escolar e sociodemográficas. Estes resultados parecem sugerir que o professor está intrinsecamente mais motivado para o ensino se: (1) exercer a profissão que escolheu e deseja para toda a carreira profissional; (2) os seus interesses vocacionais forem predominantemente sociais; (3) tiver a percepção de que o domínio do professor na observância das normas e regras estabelecidas é valorizado na escola; (4) for professor no ensino secundário.

Apesar destas variáveis assumirem um poder explicativo dos sentimentos de realização, satisfação e de desenvolvimento pessoal do professor digno de destaque na explicação, importa comentar outras que também revelaram valores de beta inferiores mas igualmente significativos. Referimo-nos ao efeito inverso da *afectividade*

interpessoal e da *área científica das tecnologias e técnicas*, assim como dos *interesses convencionais* e da variável *inovação* que demonstram um poder explicativo positivo.

A presença conjunta das variáveis dos interesses sociais e interesses convencionais como preditoras sugere que uns professores estarão intrinsecamente mais motivados para a profissão na medida em que revelam preferência pelas actividades de relacionamento interpessoal, enquanto outros porque manifestam maior interesse pela execução de tarefas sistemáticas e estruturadas, em detrimento das espontâneas e que façam apelo a capacidades artísticas.

É curioso observar que, embora o ensino seja descrito como uma actividade social, os resultados observados na variável da afectividade interpessoal sugerem que os professores mais próximos dos outros, por exemplo dos alunos e dos seus problemas, tendem a revelar menor motivação intrínseca. O poder preditivo em sentido negativo da variável *dummy* área científica/tecnologias e técnicas sugere que os professores desta área tendem a estar menos motivados que os professores de humanidades (grupo de referência).

Por último, quanto mais criativo, inventivo e interessado por desenvolver soluções inovadoras for o professor maior a sua motivação intrínseca.

O poder das variáveis acabadas de referir parece sugerir que o sentimento de satisfação e realização do professor, expresso pela motivação intrínseca, tem a sua raiz em factores de natureza psicológica como a orientação motivacional para a actividade docente, os seus interesses vocacionais e a personalidade, bem como de outros factores de natureza ambiental como o clima escolar, ou mesmo, do nível de ensino.

No *empenhamento profissional*, o poder explicativo da *inovação* e da *motivação inicial* salienta a importância do espírito crítico e da capacidade de iniciativa

para um maior empenhamento do professor, no planeamento e execução das tarefas associadas à vida na escola, isto é, as directamente conotadas com o ensino, bem como as extracurriculares. O papel cimeiro do traço inovação na explicação da variabilidade do empenhamento profissional vai de encontro às conclusões de Cardoso (2000), ao ter verificado que os professores com pontuações mais elevadas nesta escala manifestavam maior receptividade à inovação pedagógica. Os 14.4% da variância explicada pelo primeiro bloco realçam a importância que o exercer a profissão que deseja tem para o empenhamento profissional do professor. Depois destas, destacam-se a importância da percepção de um ambiente escolar que valoriza a ajuda, interesse, confiança e amizade que o professor demonstra pelos alunos (variável *apoio do professor*), assim como, o leccionar no ensino secundário aumenta o empenhamento profissional do professor. A importância da dimensão relacional no empenhamento do professor é reforçada pelo contributo da variável de personalidade, *afectividade interpessoal*. Deste modo, os resultados obtidos sugerem que os aspectos relacionais, quer por via da cultura organizacional da escola, quer por via das características de personalidade do próprio professor, favorecem um maior empenhamento profissional.

Relativamente às restantes variáveis pessoais com poder preditivo, os resultados sugerem que os professores com interesses predominantemente orientados para as actividades *realistas* tendem a demonstrar maior empenhamento profissional, enquanto que os que manifestam preferência por actividades de natureza *artística* tenderão a revelar menor empenhamento nas actividades curriculares e extracurriculares.

O clima escolar, mais especificamente a variável *apoio do professor*, surge como a variável com poder explicativo mais forte da *atitude afectiva* do professor na relação pedagógica, sugerindo que a percepção do professor sobre a valorização que a escola

atribui ao apoio, interesse e confiança que os professores demonstram pelo aluno, contribui para que a sua atitude afectiva seja mais positiva. Estes dados fazem supor que a cultura e o ambiente da escola podem ser, então, mais ou menos favoráveis a uma relação pedagógica afectivamente mais positiva. No entanto, a variabilidade desta variável não deixa de estar dependente de factores pessoais, em particular, da *motivação inicial* para a profissão e do *projecto profissional*, que explicam cerca de metade da variância total explicada pelo nosso modelo. Os interesses *artísticos* do professor apresentam um efeito preditivo significativo apenas quando entram em conjunto com as variáveis de clima escolar. Apesar da entrada das variáveis sociodemográficas não produzirem um poder explicativo estatisticamente significativo, a variável *nível de ensino secundário* apresenta um valor beta significativo, próximo do da motivação inicial e superior ao obtido pelas variáveis *projecto profissional* e *interesses artísticos*.

A análise e discussão dos resultados relativos às variáveis critério da relação pedagógica evidencia, conforme previsto na nossa hipótese 2, que os factores de natureza vocacional apresentam um maior poder explicativo da variância das variáveis *motivação intrínseca*, *empenhamento profissional* e *atitude afectiva* na relação. Para além da importância das variáveis de cariz vocacional, verificou-se um importante poder explicativo das variáveis de personalidade, com especial relevo para o traço de *inovação no empenhamento profissional*. Ou seja, estes dados sugerem que, para além da relevância desta variável na receptividade à mudança (Cardoso, 2002), esta característica da personalidade tem um valor preponderante na explicação do grau de *empenhamento profissional* do professor. Considerando que a qualidade do ensino passa pelo desempenho e realização pessoal do professor, parece-nos que a introdução de

mecanismos de avaliação psicológica no domínio do desenvolvimento de carreira poderá ser um contributo na melhoria da carreira do professor e na qualidade do ensino.

5.3.2. Contributos das variáveis pessoais, do clima escolar, da relação pedagógica e sociodemográficas para cada componente e medida global do bem-estar subjectivo.

Na análise do contributo das variáveis estudadas para o bem-estar subjectivo substituímos as medidas de interesses vocacionais e de áreas científicas de docência pela variável compósita *congruência*, conforme definido por Holland (1997). Ou seja, com base na descrição dos perfis de interesses, anteriormente apresentados, classificamos os sujeitos em quatro níveis de congruência (alto, médio, baixo e nulo) tomando como referência o tipo dominante no sujeito e o tipo dominante do domínio científico em que o professor exerce a sua actividade profissional. A importância da introdução desta variável justifica-se dado os estudos revelarem que a congruência se correlaciona com a satisfação no trabalho na ordem de .20 a .55 (Spokane, 1990).

A construção desta nova variável exige que passemos a prestar alguns esclarecimentos sobre os procedimentos e opções que tomamos. Primeiro, optamos por considerar os perfis de interesses dos professores obtidos na análise por domínios curriculares de docência (16 grupos) em detrimento da classificação por áreas científicas de docência (5 grupos), igualmente por nós identificadas e descritas anteriormente, dada a grande variabilidade no tipo dominante, em alguns grupos, que integram a mesma área científica. Na verdade, apesar da classificação em cinco níveis poder facilitar a descrição dos professores, uma vez que utiliza domínios científicos mais abrangentes, não permite uma discriminação tão clara como a que obtivemos nos domínios curriculares. O segundo aspecto que gostaríamos de salientar relaciona-se com

o procedimento de classificação adoptado. Efectuamo-lo da mesma forma que descrito por Holland (1997). Tomando como exemplo os professores que leccionam disciplinas do domínio curricular de tecnologias e técnicas, logo de um domínio por nós identificado como R, foi efectuada a seguinte classificação: congruência alta se o tipo dominante do perfil do professor for R; congruência média se o tipo dominante do perfil do professor for I ou C (isto é, tipos adjacentes); congruência baixa se o tipo dominante do perfil do professor for E ou A; e congruência nula se o tipo dominante do perfil do professor for S (isto é, tipo de personalidade oposto).

Analisada a variável obtida, verificamos que esta não descreve uma progressão totalmente linear, conforme representado na figura 5.2. Assim, optamos por utilizar a variável congruência segundo os critérios de variável *dummy*, em que se tomou como variável zero o nível de congruência nulo, de acordo com as regras para estas variáveis já referidas.

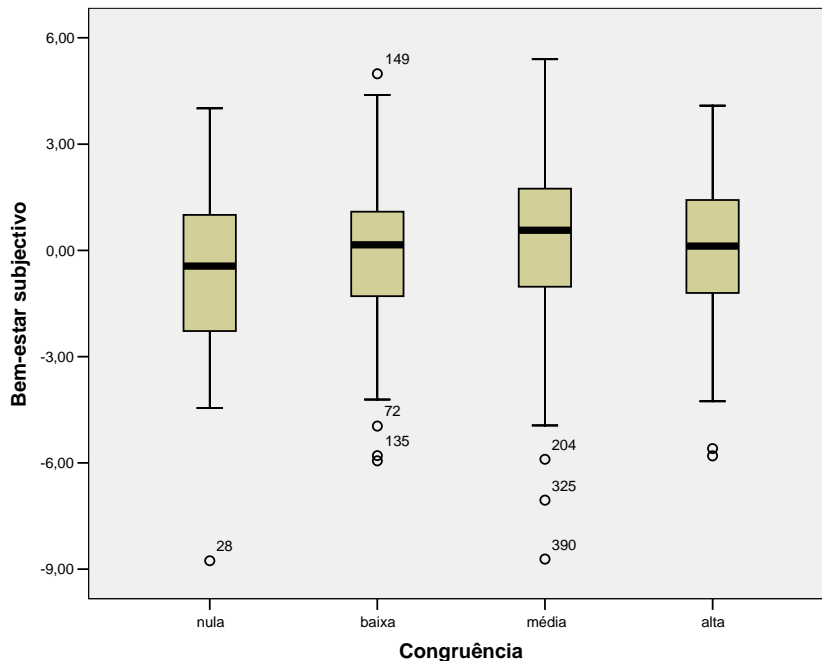


Figura 5.2 Box-plot da variável *dummy* congruência.

Em nosso entender, o facto da variável congruência não descrever uma progressão totalmente linear, e em que o nível de congruência médio revela um efeito mais forte sobre o BES, está relacionado com as características da nossa amostra, isto é, participantes de mesma actividade profissional. Considerando que a profissão professor é descrita por Holland (1997) como integrando aquelas actividades que fazem parte do ambiente social, todavia, o facto de termos encontrado diferentes perfis de interesses obriga a que o cálculo da congruência seja obtido por via da análise da disciplina que o professor lecciona. Contudo, uma vez que apenas consideramos o tipo dominante e não o perfil, se tomarmos como exemplo um professor do domínio curricular de física e química, os dados representados na figura 5.2 parecem sugerir que entre dois professores, ambos com resultados elevados na escala que avalia os interesses investigadores, aquele que apresentar escore mais alto poderá, eventualmente, ter preferências mais próximas de outras actividades que se enquadram neste tipo, por exemplo técnico de laboratório, que da actividade de ensino.

O quadro 5.35 sumaria os resultados da regressão múltipla para a afectividade positiva (PA). Verificamos que as variáveis pessoais, o primeiro bloco, explicam a maior parte da variância na afectividade positiva, mais precisamente 18.2%. A introdução do segundo bloco, as variáveis de clima escolar, não aumenta significativamente a variância explicada, contribuindo com apenas 1.4%. A adição do bloco 3, as variáveis da relação pedagógica, faz aumentar significativamente a variância explicada, contribuindo com 9.4% desse valor. O bloco 4, correspondente à entrada das variáveis sociodemográficas, quer as de natureza socioprofissional, quer as pessoais, apresenta um efeito estatisticamente não significativo sobre a afectividade positiva. O conjunto de todas as variáveis mostrou-se, então, responsável por 30.4% da variância na

variável dependente [$F(6, 505)=11.026$; $p<0.000$], 27.6% se considerarmos os valores corrigidos representados por R^2 Ajustado. Estes resultados corroboram a hipótese (H20) de que os factores da relação pedagógica são melhores preditores da afectividade positiva do que os factores de clima escolar e sociodemográficos.

Quadro 5.35 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente PA.

Modelo	R^2	R^2_{Adj}	F (Eqn)	Sig F	R^2_{Ch}	F Ch	Sig Ch
1	.182	.170	14.397	.000	.182	14.397	.000
2	.196	.179	11.379	.000	.014	2.908	.000
3	.290	.271	14.908	.000	.094	22.591	.027
4	.304	.276	11.026	.000	.014	1.686	.122

Abreviaturas: R^2 = Coeficiente de determinação; R^2_{Adj} = Coeficiente de determinação ajustado $F(Eqn)$ = valor de F, correspondente a R^2 do bloco n; R^2_{Ch} = valor do R^2 da mudança (change). Entraram no bloco 1 as variáveis pessoais: projecto profissional (PP), motivação inicial para a docência (MI), inovação (In), afectividade interpessoal (AI), tolerância (TI), e as variáveis *dummy* da congruência entre interesses e domínio curricular de docência (alta, média e baixa); no bloco 2, as variáveis de clima escolar: apoio do professor (AP), orientação para as tarefas (OT) e controlo do professor (CP); no bloco 3, as variáveis da relação pedagógica: motivação intrínseca (MIi), empenhamento profissional (EP) e atitude afectiva (AA); e no bloco 4, as variáveis sociodemográficas: género, tipo de ensino, tempo de serviço, nível de ensino e tipo de curso. PA = afectividade positiva.

O valor preditivo de cada uma das variáveis sobre a afectividade positiva pode ser observado no quadro 5.36, onde são apresentados os respectivos coeficientes de regressão.

A análise do poder preditivo das variáveis no bloco 1 revela que o maior poder preditivo é atribuído à *motivação inicial* ($\beta=.220$; $t=5.008$; $p<0.000$) seguindo-se, por ordem decrescente, a *inovação* ($\beta=.210$; $t=5.086$; $p<0.000$), a *congruência média* ($\beta=.182$; $t=2.758$; $p=0.006$), a *congruência alta* ($\beta=.163$; $t=2.402$; $p=0.017$), o *projecto profissional* ($\beta=.147$; $t=3.410$; $p=0.001$) e, por último, a *congruência baixa* ($\beta=.143$; $t=2.317$; $p=0.021$). Estes resultados confirmam, pois, a hipótese (H21) que colocámos de que a congruência (interesses do professor – domínio curricular de docência) tem um efeito significativo na manifestação de emoções positivas por parte dos professores.

A introdução do segundo bloco faz sobressair as mesmas variáveis e o maior poder preditivo da motivação inicial, enquanto que as variáveis do clima escolar não

Quadro 5.36 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente PA.

Modelo	Variáveis	B	β	t	p
1	Projecto Profissional	.931	.147	3.410	.001
	Motivação Inicial	1.393	.220	5.008	.000
	Inovação	1.333	.210	5.086	.000
	Afectividade Interpessoal	.236	.037	.907	.365
	Tolerância	.077	.012	.299	.765
	Congruência Baixa	2.217	.143	2.317	.021
	Congruência Média	2.521	.182	2.758	.006
	Congruência Alta	2.119	.163	2.402	.017
2	Projecto Profissional	.888	.140	3.235	.001
	Motivação Inicial	1.368	.216	4.856	.000
	Inovação	1.334	.210	5.111	.000
	Afectividade Interpessoal	.189	.030	.728	.467
	Tolerância	.159	.025	.609	.543
	Congruência Baixa	2.233	.144	2.346	.019
	Congruência Média	2.536	.183	2.788	.005
	Congruência Alta	2.223	.171	2.529	.012
	Apoio do Professor	.002	.000	.007	.994
	Orientação para as Tarefas	.439	.069	1.644	.101
	Controlo do Professor	.486	.077	1.796	.073
3	Projecto Profissional	.176	.028	.622	.534
	Motivação Inicial	.652	.103	2.333	.020
	Inovação	.794	.125	3.100	.002
	Afectividade Interpessoal	.010	.016	.400	.689
	Tolerância	.221	.035	.900	.368
	Congruência Baixa	2.202	.142	2.453	.014
	Congruência Média	1.981	.143	2.301	.022
	Congruência Alta	1.997	.153	2.403	.017
	Apoio do Professor	-.423	-.067	-1.694	.091
	Orientação para as Tarefas	.393	.062	1.550	.122
	Controlo do Professor	.336	.053	1.304	.193
	Motivação Intrínseca	1.309	.206	4.341	.000
	Empenhamento Profissional	1.374	.217	4.780	.000
	Atitude Afectiva	.534	.084	2.024	.043
4	Projecto Profissional	.304	.048	1.046	.296
	Motivação Inicial	.627	.099	2.243	.025
	Inovação	.721	.114	2.801	.005
	Afectividade Interpessoal	.281	.044	1.100	.272
	Tolerância	.127	.020	.508	.612
	Congruência Baixa	1.952	.126	2.171	.030
	Congruência Média	1.781	.129	2.061	.040
	Congruência Alta	1.728	.133	2.073	.039
	Apoio do Professor	-.447	-.070	-1.758	.079
	Orientação para as Tarefas	.329	.052	1.250	.212
	Controlo do Professor	.293	.046	1.127	.260
	Motivação Intrínseca	1.268	.200	4.123	.000
	Empenhamento Profissional	1.436	.226	4.965	.000
	Atitude Afectiva	.529	.083	1.990	.047
	Sexo (masculino) ^{a)}	1.385	.103	2.604	.009
	Tempo de Serviço	-.054	-.069	-1.641	.102
	Tipo de Ensino (privado)	.101	.008	.074	.941
	Nível de Ensino (secundário) ^{a)}	-.117	-.009	-.187	.851
Tipo de Curso (tecnológicos) ^{a)}	.004	.000	.005	.996	
Tipo de Curso (profissionais) ^{a)}	-.030	-.002	-.021	.983	

Legenda: a) variável *dummy*

apresentam coeficientes estatisticamente significativos, ou seja, com a entrada daquelas variáveis nada se altera na relação entre os preditores, exceção feita à troca de posição entre as variáveis projecto profissional e congruência baixa. O poder preditivo assume, por ordem decrescente, a seguinte distribuição: *motivação inicial* ($\beta=.216$; $t=4.856$; $p<0.000$), *inovação* ($\beta=.210$; $t=3.075$; $p<0.000$), *congruência média* ($\beta=.183$; $t=2.788$; $p=0.005$), *congruência alta* ($\beta=.171$; $t=2.529$; $p=0.012$), *congruência baixa* ($\beta=.144$; $t=2.346$; $p=0.019$) e *projecto profissional* ($\beta=.140$; $t=3.235$; $p=0.001$).

A entrada do bloco 3, as variáveis da relação pedagógica, faz sobressair o *empenhamento profissional* ($\beta=.226$; $t=4.780$; $p<0.000$) que assume o maior poder preditivo, anteriormente ocupado pela *motivação inicial*, seguido da *motivação intrínseca* ($\beta=.200$; $t=4.341$; $p<0.000$), outra das variáveis da relação pedagógica. Segue-se a *congruência alta* ($\beta=.153$; $t=2.403$; $p=0.017$), a *congruência média* ($\beta=.143$; $t=2.301$; $p=0.022$), a *congruência baixa* ($\beta=.142$; $t=2.453$; $p=0.014$), a *inovação* ($\beta=.125$; $t=3.100$; $p=0.002$), a *motivação inicial* ($\beta=.103$; $t=2.333$; $p=0.020$) e a *atitude afectiva* ($\beta=.084$; $t=2.024$; $p=0.043$).

Apesar da entrada das variáveis sociodemográficas (bloco 4) na equação de regressão não produzir resultados significativos, nota-se que uma das novas variáveis, o *género (masculino)*, quando individualmente considerada, revela-se estatisticamente significativa ($\beta=.103$; $t=2.604$; $p=0.009$). Deste modo, as variáveis com valor preditivo são, por ordem decrescente, as seguintes: *empenhamento profissional* ($\beta=.226$; $t=2.4.965$; $p<0.000$), *motivação intrínseca* ($\beta=.200$; $t=4.123$; $p<0.000$), *congruência alta* ($\beta=.133$; $t=2.073$; $p=0.039$), *congruência média* ($\beta=.129$; $t=2.061$; $p=0.040$), *congruência baixa* ($\beta=.126$; $t=2.171$; $p=0.0030$), *inovação* ($\beta=.114$; $t=2.801$; $p=0.005$),

sexo/masculino ($\beta=.103$; $t=2.604$; $p=0.009$) e *motivação inicial* ($\beta=.099$; $t=2.243$; $p=0.025$).

Verificou-se que com a entrada das variáveis da relação pedagógica (bloco 3), para além do assumir das duas primeiras posições por parte do *empenhamento profissional* e da *motivação intrínseca*, as variáveis da *congruência* entre interesses e domínio curricular de docência surgem com maior poder preditivo que a *motivação inicial* e a *inovação*, que antes (blocos 1 e 2) ocupavam as posições de topo. O projecto profissional deixa de apresentar um valor estatisticamente significativo, facto a que, por certo, não será alheia a quantidade de variáveis que passaram a integrar a equação de regressão.

A observação destes dados faz emergir um forte poder preditivo do empenhamento profissional e da motivação intrínseca sobre a afectividade positiva, maior mesmo que os traços de personalidade. Se uma leitura mais superficial possa sugerir que estes resultados contrariam os princípios teóricos do bem-estar subjectivo, importa recordar a importância que os mesmos atribuem às metas pessoais pelo que nos parece que estes resultados salientam a importância da realização profissional, expressa através da motivação intrínseca e do empenhamento profissional, no julgamento emocional positivo em particular, e na obtenção de satisfação e de sentimentos de realização pessoal, em geral, por parte do professor. Relativamente à posição ocupada pelas variáveis de personalidade que medimos é de referir, ainda, que as mesmas não correspondem aos traços habitualmente referidos na literatura como melhores preditores da afectividade positiva, por exemplo a extroversão.

O poder explicativo das variáveis da relação pedagógica é digno de destaque uma vez que, apesar de apenas entrarem no terceiro bloco, acrescentam mais 9% da

variância, para além de que todas as variáveis apresentam coeficientes de beta estatisticamente significativos, com duas delas a assumirem as posições cimeiras.

Por último, os resultados sugerem que a congruência entre os interesses vocacionais e o domínio curricular de docência exerce, também, um importante papel preditivo na afectividade positiva.

O quadro 5.37 sumaria os resultados da regressão hierárquica considerando como variável dependente a afectividade negativa, para a mesma equação de regressão e sucessão de blocos. Verifica-se que o primeiro bloco, as variáveis pessoais, explica 3.2% da variância total da afectividade negativa. A adição do segundo bloco de variáveis, constituído pelas variáveis do clima escolar, aumenta muito ligeiramente a variância explicada, contribuindo com 1.9% desse valor e a introdução das variáveis da relação pedagógica (bloco 3) acrescenta 2.2%. A entrada do bloco 4, as variáveis sociodemográficas, acrescenta 2.4% à variância explicada. O conjunto das quatro categorias de variáveis mostrou-se, portanto, responsável por 9.6% da variância na variável dependente [$F(6, 505)=2.695; p=0.000$], 6.1% se considerado o valor corrigido representado por R^2 Ajustado.

Quadro 5.37 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente NA.

Modelo	R^2	R^2_{Adj}	F (Eqn)	Sig F	R^2 Ch	F Ch	Sig Ch
1	.032	.017	2.123	.032	.032	2.123	.032
2	.051	.030	2.488	.005	.019	3.383	.018
3	.073	.047	2.858	.000	.022	4.053	.007
4	.096	.061	2.695	.000	.024	2.219	.040

Abreviaturas: R^2 = Coeficiente de determinação; R^2_{Adj} = Coeficiente de determinação ajustado F(Eqn) = valor de F, correspondente a R^2 do bloco n; R^2 Ch = valor do R^2 da mudança (change). Entraram no bloco 1 as variáveis pessoais: projecto profissional (PP), motivação inicial para a docência (MI), inovação (In), afectividade interpessoal (AI), tolerância (TI), e as variáveis *dummy* da congruência entre interesses e domínio curricular de docência (alta, média e baixa); no bloco 2, as variáveis de clima escolar: apoio do professor (AP), orientação para as tarefas (OT) e controlo do professor (CP); no bloco 3, as variáveis da relação pedagógica: motivação intrínseca (MI), empenhamento profissional (EP) e atitude afectiva (AA); e no bloco 4, as variáveis sociodemográficas: género, tipo de ensino, tempo de serviço, nível de ensino e tipo de curso. NA = afectividade negativa.

Na análise dos respectivos coeficientes de regressão para cada uma das variáveis (cf. Quadro 5.38), constatamos que, logo no primeiro bloco, a *afectividade interpessoal* se destaca com o maior valor preditivo ($\beta=.140$; $t=3.148$; $p=0.002$) seguido do *projecto profissional* ($\beta=-.116$; $t=-2.475$; $p=0.014$), mas em associação negativa.

Com a entrada do bloco 2, variáveis do clima escolar, o maior poder preditivo continuou a ser da *afectividade interpessoal* ($\beta=.150$; $t=3.382$; $p=0.001$), seguindo-se o *projecto profissional* ($\beta=-.111$; $t=-2.365$; $p=0.018$) e a *orientação para as tarefas* ($\beta=-.095$; $t=-2.083$; $p=0.038$), as últimas duas em associação negativa.

Ao serem introduzidas as variáveis da relação pedagógica (bloco 3), a *afectividade interpessoal* ($\beta=.165$; $t=3.701$; $p<0.000$) continua a ocupar a posição cimeira como preditor, o *projecto profissional* deixa de apresentar coeficiente de regressão estatisticamente significativo cedendo a segunda posição para o *empenhamento profissional* ($\beta=-.139$; $t=-2.691$; $p=0.007$) a que se segue a *orientação para as tarefas* ($\beta=-.100$; $t=-2.186$; $p=0.029$), ambas, em associação negativa.

Com a entrada de todas as variáveis na regressão (bloco 4), o *tempo de serviço* ($\beta=-.156$; $t=-3.243$; $p=0.001$), em associação negativa, passa a ser o preditor em primeiro lugar, seguindo-se a *afectividade interpessoal* ($\beta=.153$; $t=3.330$; $p=0.001$), o *empenhamento profissional* ($\beta=-.133$; $t=-2.552$; $p=0.011$) e *orientação para as tarefas* ($\beta=-.117$; $t=-2.480$; $p=0.013$), as duas últimas em associação inversa.

A análise dos resultados apresentados permite-nos referir que de todas as variáveis que apresentaram coeficientes beta estatisticamente significativos apenas a *afectividade interpessoal* revela associação positiva com a afectividade negativa enquanto que as demais variáveis, *tempo de serviço*, *empenhamento profissional* e *orientação para as tarefas* se associam inversamente com NA. Este resultado sugere, então, que quanto maior a pontuação na afectividade interpessoal, isto é, quanto mais

Quadro 5.38 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente NA.

Modelo	Variáveis	B	β	t	p
1	Projecto Profissional	-.658	-.116	-2.475	.014
	Motivação Inicial	-.085	-.015	-.313	.754
	Inovação	-.177	-.031	-.693	.489
	Afectividade Interpessoal	.797	.140	3.148	.002
	Tolerância	-.229	-.040	-.915	.361
	Congruência Baixa	-.181	-.013	-.194	.846
	Congruência Média	.087	.007	.098	.922
	Congruência Alta	.224	.019	.261	.794
2	Projecto Profissional	-.631	-.111	-2.365	.018
	Motivação Inicial	-.027	-.005	-.100	.920
	Inovação	-.154	-.027	-.606	.545
	Afectividade Interpessoal	.853	.150	3.382	.001
	Tolerância	-.239	-.042	-.943	.346
	Congruência Baixa	-.260	-.019	-.280	.779
	Congruência Média	.046	.004	.052	.958
	Congruência Alta	.073	.006	.086	.932
	Apoio do Professor	-.399	-.070	-1.595	.111
	Orientação para as Tarefas	-.541	-.095	-2.083	.038
Controlo do Professor	-.279	-.049	-1.060	.290	
3	Projecto Profissional	-.465	-.082	-1.603	.110
	Motivação Inicial	.257	.045	.899	.369
	Inovação	.091	.016	.349	.727
	Afectividade Interpessoal	.935	.165	3.701	.000
	Tolerância	-.257	-.045	-1.023	.307
	Congruência Baixa	-.280	-.020	-.305	.761
	Congruência Média	.191	.015	.216	.829
	Congruência Alta	.091	.008	.107	.915
	Apoio do Professor	-.198	-.035	-.776	.438
	Orientação para as Tarefas	-.566	-.100	-2.186	.029
	Controlo do Professor	-.264	-.046	-1.000	.318
	Motivação Intrínseca	-.131	-.023	-.424	.672
	Empenhamento Profissional	-.791	-.139	-2.691	.007
Atitude Afectiva	-.330	-.058	-1.224	.222	
4	Projecto Profissional	-.408	-.072	-1.379	.169
	Motivação Inicial	.248	.044	.870	.385
	Inovação	.111	.020	.424	.672
	Afectividade Interpessoal	.867	.153	3.330	.001
	Tolerância	-.291	-.051	-1.144	.253
	Congruência Baixa	-.394	-.028	-.430	.667
	Congruência Média	.207	.017	.234	.815
	Congruência Alta	.126	.011	.149	.882
	Apoio do Professor	-.293	-.052	-1.132	.258
	Orientação para as Tarefas	-.666	-.117	-2.480	.013
	Controlo do Professor	-.323	-.057	-1.221	.223
	Motivação Intrínseca	-.244	-.043	-.777	.438
	Empenhamento Profissional	-.752	-.133	-2.552	.011
	Atitude Afectiva	-.290	-.051	-1.069	.286
	Sexo (masculino) ^{a)}	-.772	-.064	-1.424	.155
	Tempo de Serviço	-.108	-.156	-3.243	.001
	Tipo de Ensino (privado)	.288	.025	.207	.836
	Nível de Ensino (secundário) ^{a)}	.364	.031	.572	.795
	Tipo de Curso (tecnológicos) ^{a)}	.100	.006	.119	.906
	Tipo de Curso (profissionais) ^{a)}	-1.029	-.088	-.698	.485

Legenda: a) variável *dummy*.

próximo o professor estiver dos outros e dos seus problemas, maior a probabilidade de experimentar emoções negativas. Por outro lado, quanto maior a experiência profissional, o empenho na execução das tarefas curriculares e extracurriculares, e maior a orientação da escola para o cumprimento das tarefas e matérias escolares, menor a expressão de emoções negativas por parte do professor.

O quadro 5.39 apresenta a síntese dos resultados obtidos na aplicação da mesma equação de regressão hierárquica para a variável dependente que representa a componente cognitiva do bem-estar subjectivo, a satisfação com a vida. Da observação dos elementos inscritos no referido quadro, verificamos que o bloco 1, variáveis pessoais, explica 8.4% da variância da satisfação com a vida. O bloco 2, variáveis do clima escolar, faz aumentar ligeiramente a variância explicada, contribuindo com mais 2.1% desse valor. A adição das variáveis da relação pedagógica (bloco 3) resultou num acréscimo de 2.6% da variância, pelo que o conjunto das variáveis neste bloco explicam 13% da variância na variável dependente [$F(3, 511)=5.086; p=0.002$], ou 10.7% se tivermos em consideração os valores corrigidos, representados por R^2 Ajustado. Por fim, a entrada das variáveis sociodemográficas no quarto bloco não apresenta um efeito estatisticamente significativo sobre a satisfação com a vida.

Quadro 5.39 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente SWLS.

Modelo	R^2	R^2_{Adj}	F (Eqn)	Sig F	R^2 Ch	F Ch	Sig Ch
1	.084	.069	5.896	.000	.084	5.896	.000
2	.104	.085	5.450	.000	.021	3.987	.008
3	.130	.107	5.474	.000	.026	5.086	.002
4	.145	.111	4.279	.000	.015	1.427	.202

Abreviaturas: R^2 = Coeficiente de determinação; R^2_{Adj} = Coeficiente de determinação ajustado $F(Eqn)$ = valor de F, correspondente a R^2 do bloco n; R^2 Ch = valor do R^2 da mudança (change). Entraram no bloco 1 as variáveis pessoais: projecto profissional (PP), motivação inicial para a docência (MI), inovação (In), afectividade interpessoal (AI), tolerância (TI), e as variáveis *dummy* da congruência entre interesses e domínio curricular de docência (alta, média e baixa); no bloco 2, as variáveis de clima escolar: apoio do professor (AP), orientação para as tarefas (OT) e controlo do professor (CP); no bloco 3, as variáveis da relação pedagógica: motivação intrínseca (MI), empenhamento profissional (EP) e atitude afectiva (AA); e no bloco 4, as variáveis sociodemográficas: género, tipo de ensino, tempo de serviço, nível de ensino e tipo de curso. SWLS = satisfação com a vida.

O quadro 5.40 apresenta os respectivos coeficientes de regressão, permitindo-nos avaliar o poder preditivo de cada uma das variáveis sobre a satisfação com a vida.

A observação dos coeficientes beta e dos respectivos níveis de significância revela que, no bloco 1, as variáveis pessoais, *motivação inicial* ($\beta=.198$; $t=4.257$; $p<0.000$) e *projecto profissional* ($\beta=.155$; $t=3.393$; $p=0.001$) são aquelas que explicam a variância. A introdução do segundo bloco (variáveis do clima escolar) faz emergir mais uma variável com poder preditivo, para além das duas anteriores, com a seguinte distribuição por ordem decrescente: *motivação inicial* ($\beta=.193$; $t=4.125$; $p<0.000$), *projecto profissional* ($\beta=.147$; $t=3.214$; $p=0.001$) e *controlo do professor* ($\beta=.107$; $t=2.384$; $p=0.018$).

Ao ser introduzido o terceiro bloco, variáveis da relação pedagógica, o maior poder preditivo passa a ser o da *motivação intrínseca* ($\beta=.181$; $t=3.445$; $p=0.001$) seguindo-se a *motivação inicial* ($\beta=.143$; $t=2.939$; $p=0.003$), e o *projecto profissional* deixa de revelar um coeficiente de regressão estatisticamente significativo.

Apesar da entrada do bloco 4 (variáveis sociodemográficas) na regressão não produzir resultados significativos, três das variáveis nele incluídas, quando isoladamente consideradas, revelam-se estatisticamente significativas, a saber: a *motivação intrínseca* ($\beta=.174$; $t=3.239$; $p=0.001$), a *motivação inicial* ($\beta=.138$; $t=2.824$; $p=0.005$) e o *sexo/masculino* ($\beta=-.096$; $t=-2.188$; $p=0.029$), esta última em associação negativa.

A análise dos resultados permite-nos destacar o forte poder preditivo das variáveis de motivação, quer da motivação intrínseca quer da motivação inicial para a profissão na satisfação com a vida. Apesar das variáveis sociodemográficas não produzirem um efeito estatisticamente significativo, a variável *sexo/masculino* revela um valor de beta significativo em associação negativa, logo, revelando uma possível

Quadro 5.40 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente SWLS.

Modelo	Variáveis	B	β	t	p
1	Projecto Profissional	.614	.155	3.393	.001
	Motivação Inicial	.785	.198	4.257	.000
	Inovação	-.066	-.017	-.379	.705
	Afectividade Interpessoal	-.130	-.033	-.755	.450
	Tolerância	.018	.005	.107	.915
	Congruência Baixa	.086	.009	.136	.892
	Congruência Média	.210	.024	.346	.729
	Congruência Alta	.112	.014	.192	.848
2	Projecto Profissional	.583	.147	3.214	.001
	Motivação Inicial	.768	.193	4.125	.000
	Inovação	-.060	-.015	-.348	.728
	Afectividade Interpessoal	-.164	-.041	-.955	.340
	Tolerância	.096	.024	.559	.577
	Congruência Baixa	.083	.009	.132	.895
	Congruência Média	.216	.025	.359	.720
	Congruência Alta	.180	.022	.310	.757
	Apoio do Professor	-.074	-.019	-.437	.662
	Orientação para as Tarefas	.275	.069	1.559	.120
	Controlo do Professor	.426	.107	2.384	.018
3	Projecto Profissional	.275	.069	1.397	.163
	Motivação Inicial	.569	.143	2.939	.003
	Inovação	-.180	-.045	-1.012	.312
	Afectividade Interpessoal	-.145	-.037	-.848	.397
	Tolerância	.118	.030	.692	.489
	Congruência Baixa	.044	.005	.071	.943
	Congruência Média	-.009	-.001	-.015	.988
	Congruência Alta	.045	.006	.079	.937
	Apoio do Professor	-.166	-.042	-.961	.337
	Orientação para as Tarefas	.222	.056	1.265	.207
	Controlo do Professor	.342	.086	1.917	.056
	Motivação Intrínseca	.720	.181	3.445	.001
	Empenhamento Profissional	.136	.034	.684	.494
	Atitude Afectiva	.076	.019	.416	.677
4	Projecto Profissional	.248	.062	1.230	.219
	Motivação Inicial	.548	.138	2.824	.005
	Inovação	-.139	-.035	-.776	.438
	Afectividade Interpessoal	-.255	-.064	-1.438	.151
	Tolerância	.132	.033	.763	.446
	Congruência Baixa	.149	.015	.238	.812
	Congruência Média	.161	.019	.269	.788
	Congruência Alta	.202	.025	.349	.727
	Apoio do Professor	-.199	-.050	-1.127	.260
	Orientação para as Tarefas	.277	.070	1.515	.131
	Controlo do Professor	.326	.082	1.809	.071
	Motivação Intrínseca	.692	.174	3.239	.001
	Empenhamento Profissional	.133	.033	.661	.509
	Atitude Afectiva	.133	.033	.719	.473
	Sexo (masculino) ^{a)}	-.808	-.096	-2.188	.029
	Tempo de Serviço	-.008	-.017	-.363	.716
	Tipo de Ensino (privado)	-1.298	-.162	-1.371	.171
	Nível de Ensino (secundário) ^{a)}	-.520	-.064	-1.201	.230
	Tipo de Curso (tecnológicos) ^{a)}	.507	.041	.884	.377
Tipo de Curso (profissionais) ^{a)}	1.771	.217	1.764	.078	

Legenda: a) variável *dummy*

tendência para os professores do sexo feminino apresentarem valores superiores de satisfação com a vida comparativamente aos homens.

Por último, observa-se que o projecto profissional apresenta coeficientes de beta significativos no 1º e 2º blocos, para deixar de ter um papel preditivo significativo a partir da entrada das variáveis da relação pedagógica, isto é, a satisfação obtida pelo exercício da profissão, expressa pela motivação intrínseca “sobrepõe-se” ao valor do projecto de carreira na satisfação com a vida, o que sugere que, para a dimensão cognitiva do bem-estar subjectivo, mais do que estar a exercer a profissão que se perspectivou e deseja, é o desenvolvimento pessoal, a realização e a satisfação que resulta da sua prática que contribui para a satisfação com a vida, o que confirma a hipótese (H22) que tínhamos formulado.

Submetemos a equação de regressão hierárquica, anteriormente aplicada às componentes emocional e cognitiva do BES, à variável dependente bem-estar subjectivo, reduzida a uma medida compósita.

O quadro 5.41 sumaria os resultados da regressão hierárquica. Vê-se que as variáveis pessoais, o primeiro bloco, explicam a maior parte da variância no bem-estar subjectivo dos professores, mais precisamente 14%. As variáveis de clima escolar explicam apenas 3.4% da variância na variável dependente. A adição das variáveis da relação pedagógica (bloco 3) faz aumentar significativamente a variância explicada, contribuindo com 8.1% desse valor, pelo que o conjunto das três categorias de variáveis mostrou-se, portanto, responsável por 25.5% da variância do bem-estar subjectivo [$F(3, 511)=12.472$; $p<0.000$], 23.4% se tivermos em consideração os valores corrigidos, representados por R^2 Ajustado.

Estes resultados corroboram a nossa hipótese (H23) de que os factores pessoais, como as variáveis de natureza vocacional e traços de personalidade, são melhores preditores do BES que os factores de clima escolar, da relação pedagógica e sociodemográficos.

Quadro 5.41 – Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente zBES.

Modelo	R ²	R ² _{Adj}	F (Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1	.140	.127	10.536	.000	.140	10.536	.000
2	.174	.156	9.848	.000	.034	7.029	.000
3	.255	.234	12.472	.000	.081	18.423	.000
3	.260	.230	8.858	.000	.005	.572	.753

Abreviaturas: R² = Coeficiente de determinação; R²_{Adj} = Coeficiente de determinação ajustado F(Eqn) = valor de F, correspondente a R² do bloco n; R²Ch = valor do R² da mudança (change). Entraram no bloco 1 as variáveis pessoais: projecto profissional (PP), motivação inicial para a docência (MI), inovação (In), afectividade interpessoal (AI), tolerância (TI), e as variáveis *dummy* da congruência entre interesses e domínio curricular de docência (alta, média e baixa); no bloco 2, as variáveis de clima escolar: apoio do professor (AP), orientação para as tarefas (OT) e controlo do professor (CP); no bloco 3, as variáveis da relação pedagógica: motivação intrínseca (MI), empenhamento profissional (EP) e atitude afectiva (AA); e no bloco 4, as variáveis sociodemográficas: género, tipo de ensino, tempo de serviço, nível de ensino e tipo de curso. zBES = bem-estar subjectivo (escores padronizados).

A entrada do quarto bloco de variáveis mostrou que as variáveis sociodemográficas consideradas têm um efeito sobre o BES que não é estatisticamente significativo, verificando-se inclusive, neste bloco, uma ligeira redução do poder explicativo do conjunto das variáveis, se tomarmos em consideração o valor corrigido, representado por R² Ajustado (23%).

No quadro 5.42 são apresentados os respectivos coeficientes de regressão para cada uma das variáveis. A análise do poder preditivo das variáveis no bloco 1 revela que a *motivação inicial* ($\beta=.211$; $t=4.699$; $p<0.000$), o *projecto profissional* ($\beta=.204$; $t=4.622$; $p<0.000$) e a *inovação* ($\beta=.110$; $t=2.593$; $p=0.010$) explicam a variância.

Quando introduzimos o segundo bloco, variáveis de clima escolar, a *motivação inicial* ($\beta=.202$; $t=4.495$; $p<0.000$) continua a ocupar a posição preponderante como preditor, seguindo-se, por ordem decrescente, o *projecto profissional* ($\beta=.194$; $t=4.436$;

$p < 0.000$), a *orientação para as tarefas* ($\beta = .114$; $t = 2.678$; $p = 0.008$), a *controlo do professor* ($\beta = .114$; $t = 2.636$; $p = 0.009$) e a *inovação* ($\beta = .109$; $t = 2.606$; $p = 0.009$).

A entrada das variáveis da relação pedagógica (bloco 3) faz sobressair a *motivação intrínseca* ($\beta = .201$; $t = 4.122$; $p < 0.000$), que assume maior poder preditivo do que as dimensões anteriormente referidas. Segue-se-lhe o *empenhamento profissional* ($\beta = .191$; $t = 4.110$; $p < 0.000$), a *orientação para as tarefas* ($\beta = .106$; $t = 2.600$; $p = 0.010$), a *motivação inicial* ($\beta = .098$; $t = 2.175$; $p = 0.030$), o *controlo do professor* ($\beta = .091$; $t = 2.180$; $p = 0.030$) e a *afectividade interpessoal* ($\beta = -.091$; $t = -2.275$; $p = .023$), em associação negativa, enquanto o projecto profissional deixa de ser significativo como preditor da satisfação com a vida.

Apesar do bloco 4, aquele em que entram as variáveis sociodemográficas, revelar valores estatisticamente não significativos, a análise isolada das variáveis consideradas, revela-se estatisticamente significativa para seis variáveis, as mesmas e pela mesma ordem que no bloco anterior. São elas, a *motivação intrínseca* ($\beta = -.204$; $t = 4.076$; $p < 0.000$), o *empenhamento profissional* ($\beta = .192$; $t = 4.079$; $p < 0.000$), a *orientação para as tarefas* ($\beta = .117$; $t = 2.728$; $p = 0.007$), a *motivação inicial* ($\beta = .094$; $t = 2.078$; $p = 0.038$), o *controlo do professor* ($\beta = .091$; $t = 2.144$; $p = 0.032$) e *afectividade interpessoal* ($\beta = -.084$; $t = -2.033$; $p = 0.043$).

Analisando os coeficientes beta e os respectivos níveis de significância, verificamos que a entrada do bloco 3 fez sobressair as variáveis *motivação intrínseca* e *empenhamento profissional*, que assumem as posições cimeiras. Observamos, ainda, que o projecto profissional deixa de apresentar um valor estatisticamente significativo a partir deste bloco, ou seja da entrada das variáveis da relação pedagógica (à semelhança do observado na *afectividade positiva*), bem como a variável de personalidade, *inovação*. A variável *motivação inicial* que no primeiro e segundo blocos, isto é apenas

Quadro 5.42 – Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente zBES.

Modelo	Variáveis	B	β	t	p
1	Projecto Profissional	.417	.204	4.622	.000
	Motivação Inicial	.432	.211	4.699	.000
	Inovação	.225	.110	2.593	.010
	Afectividade Interpessoal	-.136	-.066	-1.582	.114
	Tolerância	.057	.028	.671	.503
	Congruência Baixa	.403	.081	1.274	.203
	Congruência Média	.435	.097	1.439	.151
	Congruência Alta	.323	.077	1.107	.269
2	Projecto Profissional	.398	.194	4.436	.000
	Motivação Inicial	.414	.202	4.495	.000
	Inovação	.222	.109	2.606	.009
	Afectividade Interpessoal	-.162	-.079	-1.907	.057
	Tolerância	.091	.045	1.072	.284
	Congruência Baixa	.419	.084	1.346	.179
	Congruência Média	.446	.100	1.500	.134
	Congruência Alta	.383	.091	1.333	.183
	Apoio do Professor	.052	.025	.617	.538
	Orientação para as Tarefas	.234	.114	2.678	.008
Controlo do Professor	.233	.114	2.636	.009	
3	Projecto Profissional	.179	.087	1.909	.057
	Motivação Inicial	.201	.098	2.175	.030
	Inovação	.064	.031	.754	.451
	Afectividade Interpessoal	-.186	-.091	-2.275	.023
	Tolerância	.110	.054	1.353	.177
	Congruência Baixa	.408	.082	1.375	.170
	Congruência Média	.276	.062	.972	.322
	Congruência Alta	.310	.074	1.130	.259
	Apoio do Professor	-.074	-.036	-.893	.372
	Orientação para as Tarefas	.218	.106	2.600	.010
	Controlo do Professor	.186	.091	2.180	.030
	Motivação Intrínseca	.411	.201	4.122	.000
	Empenhamento Profissional	.390	.191	4.110	.000
Atitude Afectiva	.162	.079	1.853	.064	
4	Projecto Profissional	.182	.089	1.887	.060
	Motivação Inicial	.193	.094	2.078	.038
	Inovação	.059	.029	.691	.490
	Afectividade Interpessoal	-.173	-.084	-2.033	.043
	Tolerância	.104	.051	1.259	.208
	Congruência Baixa	.415	.083	1.387	.166
	Congruência Média	.285	.064	.992	.322
	Congruência Alta	.301	.072	1.086	.278
	Apoio do Professor	-.069	-.034	-.814	.410
	Orientação para as Tarefas	.239	.117	2.728	.007
	Controlo do Professor	.185	.091	2.144	.032
	Motivação Intrínseca	.417	.204	4.076	.000
	Empenhamento Profissional	.392	.192	4.079	.000
	Atitude Afectiva	.168	.082	1.899	.058
	Sexo (masculino) ^{a)}	.151	.035	.854	.393
	Tempo de Serviço	.009	.034	.783	.434
	Tipo de Ensino (privado)	-.362	-.087	-.797	.426
Nível de Ensino (secundário) ^{a)}	-.213	-.051	-1.029	.304	
Tipo de Curso (tecnológicos) ^{a)}	.111	.017	.403	.687	
Tipo de Curso (profissionais) ^{a)}	.622	.148	1.294	.196	

Legenda: a) variável *dummy*

na presença de variáveis pessoais e em conjunto com as variáveis do clima escolar, registava o maior poder preditivo passou a ocupar a quarta posição, entre a orientação para as tarefas e o controlo do professor. O poder preditivo destas duas variáveis do clima escolar sugere que a percepção por parte do professor de ambientes predominantemente orientados para o cumprimento das tarefas escolares e dos conteúdos das disciplinas previstos, bem como de que ao professor é conferida autoridade para fazer cumprir as normas e aplicar sanções aos infractores, contribui para o bem-estar subjectivo dos professores.

Em termos globais estes resultados salientam a importância das metas pessoais, no caso de cariz profissional, para a medida global de bem-estar subjectivo, em concordância com o observado na análise das equações de regressão para as variáveis dependentes da afectividade positiva e da satisfação com a vida.

5.3.2.1. Discussão das principais conclusões da regressão hierárquica para o bem-estar subjectivo

No quadro 5.43 apresentamos uma síntese das principais conclusões decorrentes da resolução da equação de regressão hierárquica definida para avaliar as diversas dimensões do bem-estar subjectivo.

O cálculo das diferentes equações de regressão hierárquica levou-nos à constatação global de uma maior eficácia dos factores psicológicos comparativamente aos de clima escolar e sociodemográficos. Assim, verificou-se que as variáveis de natureza vocacional associadas aos factores pessoais e as que decorrem da actividade profissional do professor foram aquelas que apresentaram maior poder preditivo.

Quadro 5.43 – Síntese das principais conclusões da regressão hierárquica para o BES global e respectivas dimensões⁴⁰

Variáveis	Bloco	Preditores	R ²	R ² Ajustado
BES	1º	MI, PP, In	14.0%	12.7%
	1º + 2º	MI, PP, OT, CP, In	17.4%	15.6%
	1º + 2º + 3º	MI, EP, OT, MI, CP, <u>AI</u>	25.5%	23.4%
	1º + 2º + 3º + (4º)	MI, EP, OT, MI, CP, <u>AI</u>	26.0%	23.0%
PA	1º	MI, In, CGM, CGA, PP, CGB	18.2%	17.0%
	1º + 2º	MI, In, CGM, CGA, CGB, PP	19.6%	17.9%
	1º + 2º + 3º	EP, MI, CGA, CGM, CGB, In, MI, AA	29.0%	27.1%
	1º + 2º + 3º + (4º)	EP, MI, CGA, CGM, CGB, In, SexM, MI, AA	30.4%	27.6%
NA	1º	AI, <u>PP</u>	3.2%	1.7%
	1º + 2º	AI, <u>PP</u> , <u>OT</u>	5.1%	3.0%
	1º + 2º + 3º	AI, <u>EP</u> , <u>OT</u>	7.3%	4.7%
	1º + 2º + 3º + 4º	<u>TServ</u> , AI, <u>EP</u> , <u>OT</u>	9.6%	6.1%
SWLS	1º	MI, PP	8.4%	6.9%
	1º + 2º	MI, PP, CP	10.4%	8.5%
	1º + 2º + 3º	MI, MI	13.0%	10.7%
	1º + 2º + 3º + (4º)	MI, MI, <u>SexM</u>	14.5%	11.1%

Abreviaturas: PP–projecto profissional, MI–motivação inicial, CGB–congruência baixa, CGM–congruência média, CGA–congruência alta, In–inovação, AI–afectividade interpessoal, TI–tolerância, AP–apoio do professor, OT–orientação para as tarefas, CP–controlo do professor, MI–motivação intrínseca, OT–empenhamento profissional, AA–atitude afectiva, SexM–sexo/masculino, TServ–tempo de serviço, PA–afectividade positiva, NA–afectividade negativa, SWLS–satisfação com a vida, BES–bem-estar subjectivo. associação em sentido inverso. () bloco estatisticamente não significativo.

No entanto, a variância total explicada pelas variáveis consideradas difere consoante a variável dependente é a afectividade positiva (30.4%), a satisfação com a vida (14.5%) ou a afectividade negativa (9.6%), além de que estes três critérios não são preditos da mesma maneira pelas mesmas variáveis independentes, ou quando o são, estas não têm a mesma influência. A variável global de BES apresenta uma variância total explicada de 25.5%. Este trabalho confirma a posição da maioria dos autores de que as componentes do bem-estar subjectivo, se bem que relacionadas, são independentes umas das outras.

⁴⁰ As variáveis dos blocos da coluna preditores são indicadas por ordem decrescente dos seus coeficientes beta.

No que concerne ao efeito das variáveis sociodemográficas (pessoais e socioprofissionais), previamente transformadas em variáveis *dummy*, é de registar o fraco poder preditivo que revelaram, contribuindo com 1.4% na afectividade positiva e 1.5% na satisfação com a vida, mas, em ambos os casos, com um efeito estatístico não significativo, apesar da variável *sexo/masculino* individualmente considerada apresentar um efeito significativo. No primeiro caso, em associação positiva, sugerindo que ser professor do sexo masculino tenderá a manifestar maior afectividade positiva, enquanto que no segundo caso revela um efeito inverso sugerindo que ser professor do sexo feminino aumenta o julgamento de satisfação com a vida. Quer a variabilidade encontrada nesta escala em função do sexo, quer o poder explicativo aqui mencionado, vão em sentido contrário ao observado por Simões (1992), o que sugere ser possível umas vezes encontrar diferenças num ou noutro sentido, assim como elas não se confirmarem (Neto, 1999).

Na variável critério BES, as variáveis sociodemográficas não revelam qualquer poder explicativo estatisticamente significativo. O maior contributo destas variáveis recai na afectividade negativa, explicando 2.4% da variância, com a variável *tempo de serviço* a assumir o papel de principal preditor e em associação negativa, sugerindo que quanto maior a experiência profissional menor a expressão de emoções negativas por parte do professor, o que parece estar em consonância com o preconizado por Huberman (1989a, 1989b) para as últimas etapas do desenvolvimento profissional do professor, que se caracteriza pela serenidade onde prevalece a auto-aceitação, associada a um certo distanciamento afectivo face aos alunos e às tarefas escolares ou, na última etapa, pelo balanço sereno da sua história profissional.

Em suma, o fraco poder preditivo das variáveis sociodemográficas vai de encontro ao referido pela literatura e analisado no nosso primeiro capítulo.

Na *afectividade negativa*, além da variância explicada pelo *tempo de serviço*, os resultados sugerem que os professores mais próximos dos alunos e dos seus problemas (*afectividade interpessoal*) tendem a manifestar com maior intensidade reacções emocionais negativas. A associação inversa do *empenhamento profissional* e dos climas escolares orientados para o cumprimento das tarefas escolares e para os conteúdos disciplinares sugerem benefícios para o bem-estar do professor, logo, também para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que reduzem a experimentação de emoções negativas por parte do professor.

Na medida em que a *afectividade positiva* reflecte as reacções emocionais positivas e o entusiasmo com a vida, o valor explicativo da congruência dos interesses vocacionais vai de encontro ao preconizado por Holland (1997). A variância explicada por estas variáveis, bem como as do empenhamento profissional, da motivação intrínseca e do traço de inovação, encontram justificação teórica no modelo temperamental descrito por Robbins e Kliewer (2000), uma vez que traduzem o ajustamento entre a pessoa e o ambiente, ou seja, o ajustamento professor-profissão.

O fraco poder explicativo das variáveis estudadas para a variância da *satisfação com a vida* encontra justificação na natureza das variáveis predictoras estudadas. Na medida em que a componente cognitiva do BES diz respeito à avaliação global que o sujeito faz da sua vida, logo, tratando-se de um juízo subjectivo que envolve diversos domínios e factores da vida, era pouco provável que os factores considerados, essencialmente relacionados com o desenvolvimento de carreira, pudessem revelar um elevado poder explicativo. No entanto, os resultados obtidos parecem demonstrar o papel que a carreira profissional, em geral, e os factores escolha da profissão e realização, em particular, exercem na satisfação com a vida.

A variância do *bem-estar subjectivo* explicada pelas variáveis motivação intrínseca e empenhamento profissional salienta a predominância das metas pessoais sobre as variáveis sociodemográficas na determinação do BES, o que corrobora a nossa hipótese 3. Estes dados suscitam-nos dois comentários. Primeiro, se recordarmos que a escala de motivação intrínseca avalia o contributo da própria profissão para a realização pessoal, a auto-estima, o desenvolvimento pessoal e a satisfação do professor, então os resultados sugerem que a realização pessoal e profissional dos professores contribui, de forma muito significativa, para o aumento do seu bem-estar subjectivo. Segundo, considerando que o empenhamento profissional mede o esforço e a dedicação despendida pelo professor na execução das tarefas inerentes à sua profissão, dentro e fora da sala de aula, então, os nossos resultados sugerem que quando as metas pessoais são congruentes com os interesses, necessidades e motivações dos professores, impulsionam um maior empenhamento profissional que, por sua vez, aumenta o bem-estar subjectivo dos professores.

As questões que nós levantámos aquando da revisão teórica sobre o efeitos do emprego no bem-estar (cf. Capítulo 1), encontram, de certa forma, algumas respostas na presente investigação, dado que os nossos resultados sugerem que os aspectos vocacionais e de desenvolvimento de carreira explicam parte da variância do bem-estar subjectivo.

A relevância teórica e empírica da personalidade e das metas pessoais no bem-estar subjectivo exigem que a eles se dedique mais alguma reflexão.

Ao nível da personalidade, verificamos que as variáveis traço que considerámos avaliar tiveram comportamentos preditivos distintos. O traço tolerância não apresentou qualquer valor de beta estatisticamente significativo e as variáveis inovação e

afectividade interpessoal actuam em diferentes componentes do BES. A afectividade interpessoal participa da explicação da variância da afectividade negativa, revelando-se inclusive a variável com maior poder preditivo (excepto quando entram todas as variáveis) e também é um dos preditores, em associação negativa, da medida global de BES. A inovação revelou poder explicativo da PA e do BES. Na primeira variável critério o coeficiente de beta da inovação decresce com a entrada das variáveis da relação pedagógica e sociodemográficas, para ocupar a última posição. No BES, com a entrada dos mesmos factores, deixa de apresentar um coeficiente de beta estatisticamente significativo.

Adoptando a definição dos interesses como expressão, em parte, da personalidade, como defendido por Holland (1997), verificamos que a congruência interesses – domínio curricular de docência revela um relevante poder preditivo da afectividade positiva, mas não na afectividade negativa, na satisfação com a vida e na medida global de bem-estar subjectivo. De salientar, ainda, que na PA os três níveis da variável *dummy* congruência apresentam valores de beta estatisticamente significativos, decrescentes de acordo com o nível de congruência (alta, média, baixa). O facto da congruência não apresentar um poder explicativo mais forte na PA e estatisticamente significativo nas outras dimensões do bem-estar subjectivo poderá estar relacionado com o observado em diversos estudos em que “...the use of crude congruence indexes that do not sufficiently capture the essence of Holland’s theory “ (Frizsche & Parrish, 2005, p. 193).

As metas pessoais (*goals*) ou factores motivacionais foram as variáveis com maior poder preditivo no BES global e nas respectivas dimensões, à excepção da afectividade negativa, quer enquanto variáveis psicológicas do projecto de carreira (motivação inicial e projecto profissional), quer como variáveis psicológicas mais

directamente associadas ao comportamento profissional (motivação intrínseca e empenhamento profissional).

A variância do BES explicada por estas variáveis, em particular na afectividade positiva, na satisfação com a vida e no bem-estar subjectivo global, vai de encontro ao mencionado na literatura (e.g., Brunstein, 1993, Brunstein *et al.*, 1998; Sheldon & Elliot, 1999; Simões *et al.*, 2003), quanto à necessidade de que as metas reflectam os interesses, os valores e as necessidades pessoais. Disso mesmo demos conta quando analisámos o poder explicativo das variáveis projecto profissional, motivação inicial e interesses na variância da motivação intrínseca e do empenhamento profissional.

Considerando que a cultura da sociedade portuguesa, à semelhança dos países ocidentais, é predominantemente individualista, onde o trabalho é um valor fundamental na realização pessoal do indivíduo, bem como que o presente estudo incide na dimensão profissional, então, os resultados obtidos sugerem que a profissão, em particular as dimensões de natureza vocacional, exercem um papel preponderante na felicidade dos professores, uma vez que os preditores identificados tendem a explicar cerca de $\frac{1}{4}$ da variância do bem-estar subjectivo. Este valor parece-nos tanto mais importante quando a definição do constructo felicidade envolve domínios e factores da vida da pessoa que vão muito além dos aspectos estritamente profissionais.

Conclusões e Implicações

Conclusões e Implicações

A pergunta de partida e as diversas questões de menor amplitude que colocámos levaram-nos à formulação de um conjunto de hipóteses e de objectivos. Chegados ao final, é tempo de apresentarmos uma síntese dos resultados e sua interpretação, tendo por referência que no presente estudo procurámos compreender como é que os factores pessoais, em particular variáveis de natureza vocacional e de personalidade, os factores contextuais, como o clima escolar e os de natureza socioprofissional, e factores directamente conotados com o exercício da profissão, contribuem para o bem-estar subjectivo dos professores, entendido como expressão de realização pessoal. Tal levou a que tivéssemos considerado dois níveis de análise. Um relativo à relação pedagógica dado tratar-se do território profissional específico da profissão professor e outro relativo às diversas dimensões do bem-estar subjectivo. Uma análise sumária e concisa das conclusões por cada um dos grupos de factores estudados é aqui apresentada, todavia, com particular destaque aos aspectos das variáveis que se revelaram mais relevantes.

Os resultados obtidos nas *variáveis pessoais* sugerem que os factores de natureza vocacional (*projecto profissional, motivação inicial e interesses*) e a personalidade, particularmente a *inovação* e a *afectividade interpessoal*, são fortes preditores das variáveis da relação pedagógica e do bem-estar subjectivo. Especificamente observou-se o seguinte.

O *projecto profissional*, isto é, o grau em que o professor deseja exercer a actividade docente ao longo de toda a sua carreira, é o principal factor que explica a motivação intrínseca do professor e contribui, ainda, para a explicação da atitude afectiva na relação pedagógica, não revelando, portanto, um efeito directo sobre

qualquer dimensão do bem-estar subjectivo e no empenhamento profissional. Dado que estes resultados sugerem que os professores com pontuações mais elevadas no projecto profissional tendem a revelar valores igualmente mais elevados na motivação intrínseca, é curioso notar que na estatística bivariada verificámos diferenças estatisticamente significativas no projecto profissional favoráveis, por exemplo, aos professores que leccionam no Algarve e no ensino público, enquanto que na motivação intrínseca as diferenças são favoráveis aos professores do resto do país e do ensino privado. Estes dados parecem sugerir que as possibilidades de concretização dos objectivos, ou seja, a congruência entre as metas e os recursos disponíveis têm um importante papel na motivação intrínseca.

A orientação motivacional para a profissão, *motivação inicial* para a profissão, revelou-se como o segundo mais importante preditor das variáveis da relação pedagógica: motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva, bem como um dos factores explicativos da variância da satisfação com a vida e da afectividade positiva. Estes resultados evidenciam de forma óbvia a importância dos comportamentos de escolha vocacional dos professores no desempenho profissional e satisfação no trabalho, em particular, e na expressão de emoções positivas e para a satisfação com a vida, em geral.

A análise dos *interesses* em função dos domínios curriculares de docência e das áreas científicas de docência revelou resultados extremamente interessantes do ponto de vista científico e, eventualmente, muito úteis do ponto de vista da intervenção no desenvolvimento de carreira, pela clareza e diferenciação que sugerem dos perfis dos professores.

Apesar de agora fazermos referência aos resultados obtidos em função da área científica de docência, pela facilidade de compreensão / leitura que uma organização

das disciplinas num menor número de grupos proporciona, não é possível descurar os perfis encontrados com base no domínio curricular de docência, bem como o poder preditivo que a variável da congruência⁴¹ revelou na explicação das emoções positivas vividas pelo professor. Assim, em síntese, a análise da variância dos interesses entre os diversos domínios curriculares de docência revelou diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas RIASEC apontando para resultados favoráveis de acordo com o definido para cada tipo de personalidade e com as características inerentes de cada domínio, permitindo encontrar perfis com códigos distintos para os diversos domínios curriculares. Os professores de Geografia e Planeamento Regional e de Matemática foram os únicos que não revelaram diferenças estatisticamente significativas a seu favor. O (in)sucesso na disciplina de Matemática tem sido uma das áreas do conhecimento que mais atenção tem suscitado aos educadores, investigadores, políticos, etc., e os dados que obtivemos parecem sugerir que parte do “problema” do ensino-aprendizagem possa residir no perfil, ou na sua falta, do professor de matemática.

Relativamente ao estudo dos interesses vocacionais em função da área científica de docência, os resultados encontrados apontam para diferentes perfis dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, apesar de exercerem a mesma profissão, com os seguintes códigos: ECR para os de Ciências Económicas e Sociais; SAC para os de Humanidades; ARS para os de Artes e Motricidade; IRE para os de Ciências Exactas e da Terra; e REC para os de Tecnologias e Técnicas.

Para além do poder explicativo da congruência dos interesses na afectividade positiva, já referido, os interesses sociais e os interesses convencionais revelam poder preditivo da motivação intrínseca, sugerindo que uns professores estarão

⁴¹ Variável *dummy* construída a partir da congruência entre o tipo dominante do perfil do professor e o tipo dominante do domínio curricular de docência a que o professor pertence.

intrinsecamente mais motivados para a profissão na medida em que revelam preferência pelas actividades de relacionamento interpessoal e outros porque o seu interesse incide na execução de tarefas sistemáticas e estruturadas. Para além destes, os interesses realistas revelam associação positiva com o empenhamento profissional e os interesses artísticos apresentam uma relação negativa com o empenho mas positiva com a atitude afectiva.

Das medidas de personalidade estudadas, os resultados sugerem um papel determinante da *inovação* no empenhamento profissional, além do seu contributo para a manifestação de emoções positivas por parte do professor e para a sua motivação intrínseca. Assim, os professores mais criativos e motivados para desenvolverem soluções inovadoras tenderão a demonstrar um maior empenho, esforço ou dedicação relativamente às actividades na escola e vão de encontro ao verificado por Cardoso (2002) quanto à receptividade do professor face à inovação. Se tivermos em consideração, ainda, que na comparação de grupos verificámos diferenças estatisticamente significativas nesta variável, favoráveis aos professores do ensino privado, do nível secundário e dos cursos profissionais, é possível que parte das diferenças observadas ao nível do sucesso educativo estejam relacionadas com variáveis personológicas dos professores. Dado que a amostra de ensino privado é constituída quase na totalidade por professores das escolas profissionais, isto permite-nos concluir que os professores da nossa amostra que leccionam em cursos profissionais se revelam tendencialmente mais criativos e procuram desenvolver novas soluções para as situações quando comparados com os professores dos cursos científico-humanísticos. Se a estes dados associarmos os indicadores apresentados por Azevedo (2002)⁴² sobre o aproveitamento no ensino secundário português, em particular que 68% dos alunos do

⁴² Dados apresentados por Joaquim Azevedo no “III Congresso do Ensino Profissional em Portugal: uma estratégia para o seu desenvolvimento”, realizado nos dias 7 e 8 de Novembro de 2002, no Centro de Congressos de Lisboa.

ensino profissional concluem a formação, contra 51% dos alunos dos cursos científico-humanísticos e, apenas, 26% dos alunos dos cursos tecnológicos, então parece-nos possível que as razões para estas diferenças possam incluir aspectos relacionados com o perfil dos professores envolvidos em cada um dos sistemas/modalidades de formação.

O traço da *afectividade interpessoal* revelou fraco poder explicativo das variáveis critério estudadas e com sentidos distintos, isto é, um efeito positivo em relação ao empenhamento profissional e à afectividade negativa e uma associação inversa em relação à motivação intrínseca e à medida global de bem-estar subjectivo, sugerindo que os professores que tendem a estar mais próximos dos alunos possam revelar maior empenho mas, igualmente, mais emoções negativas, menor sentimento de realização e menor bem-estar subjectivo. Na avaliação da variabilidade entre grupos, os resultados obtidos foram no sentido esperado tendo-se verificado, por exemplo, diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos professores das ciências económicas e sociais e de humanidades quando comparados com os de tecnologias e técnicas.

Em suma, os resultados nas variáveis pessoais acabados de analisar sublinham de maneira expressiva a influência dos factores de natureza vocacional e de personalidade para os professores intrinsecamente mais motivados, mais empenhados na execução das tarefas de ensino-aprendizagem e com maior tendência para experimentarem sentimentos e emoções positivas.

Os resultados nos factores de *clima escolar* sugerem que as variáveis apoio do professor, orientação para as tarefas e controlo do professor são preditores, no geral, mais fracos que os factores pessoais, mas principalmente da atitude afectiva na relação

pedagógica, além de terem valor explicativo relativo, mas que não deve ser descurado, na motivação intrínseca, no empenhamento profissional e na afectividade negativa.

O *apoio do professor*, isto é, o grau de ajuda, interesse, confiança, preocupação e amizade que o professor demonstra pelos alunos, revelou-se a variável em termos individuais com maior poder explicativo da atitude afectiva na relação pedagógica, bem como está presente como preditor do empenhamento profissional. De destacar que a análise da variância entre grupos revelou diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos professores dos cursos profissionais, sugerindo que a percepção que os professores destes cursos têm do ambiente das suas escolas profissionais é que incentiva o apoio do professor ao aluno.

A variável *orientação para as tarefas*, isto é, a importância que é conferida ao cumprimento das tarefas planeadas e orientadas para os conteúdos das disciplinas, revelou um efeito explicativo sobre a medida global de bem-estar subjectivo e um efeito contrário na expressão de sentimentos e emoções negativas (NA), sugerindo, em termos gerais, que um ambiente escolar predominantemente orientado para as tarefas favorece a saúde psicológica dos professores. A análise da variância nas variáveis demográficas revelou diferenças estatisticamente significativas favoráveis globalmente, dadas as características da amostra, aos professores do ensino profissional e aos professores do ensino secundário. Apesar destes resultados possivelmente estarem directamente relacionados com a “pressão académica” dos respectivos cursos e nível de ensino, o menor investimento na orientação para as tarefas directamente conotadas com o processo de ensino-aprendizagem no ensino básico poderá explicar parte da desmotivação dos alunos desse nível de ensino.

Por último, a variável *controlo do professor*, isto é, relativa à forma como o professor impõe e observa o cumprimento das normas contribui para a motivação

intrínseca dos professores e para o bem-estar subjectivo, sugerindo que o sentimento de autoridade e de controlo do ambiente de sala de aula contribuem para a realização, a auto-estima e o bem-estar do professor.

Apesar do maior valor explicativo dos factores pessoais nas diversas componentes do bem-estar subjectivo, em termos individuais os factores da *relação pedagógica*, em especial a motivação intrínseca e o empenhamento profissional assumem um lugar de destaque.

A variável *motivação intrínseca*, isto é, o grau em que o desempenho profissional contribui para a realização e desenvolvimento pessoal do professor, bem como para a sua satisfação e auto-estima, revelou-se como o principal preditor da satisfação com a vida e da medida global do bem-estar subjectivo, bem como a segunda posição na explicação da afectividade positiva. Estes resultados parecem evidenciar a importância que a dimensão profissional exerce no bem-estar geral do professor. A análise da variância revelou diferenças estatisticamente significativas ao nível da região, do tipo de ensino, do nível de ensino e do tipo de curso, que pelas características da amostra permite-nos dizer que as diferenças tendem favoravelmente para os professores do ensino secundário, em geral, e dos cursos profissionais, em particular. Estes resultados parecem sugerir que a actividade ali desenvolvida pelos professores corresponde mais adequadamente às expectativas e objectivos do professor, isto é, que são passíveis de proporcionar uma melhor congruência das metas pessoais do professor, quer pelos modelos de formação que lhes estão subjacentes, num e noutra casos, quer pela cultura organizacional das escolas profissionais em particular.

A variável *empenhamento profissional*, isto é, o grau de empenho, esforço ou dedicação do professor relativamente às actividades profissionais que envolvem o

processo de ensino-aprendizagem revelou elevado poder explicativo do bem-estar subjectivo, assumiu a posição cimeira na afectividade positiva e apresentou uma associação inversa com a afectividade negativa.

Deste modo, estes resultados parecem sugerir que, enquanto a motivação intrínseca tem um efeito preponderante na satisfação com a vida, ou seja, sobre a componente cognitiva do bem-estar subjectivo, o empenhamento profissional actua, antes de mais, sobre a componente afectiva da felicidade.

Em relação às variáveis *sociodemográficas*, fazemos aqui uma referência particular ao *género*, dada a tendência para a feminilização da profissão de professor, à *região do país*, pela metodologia que adoptámos, ao *nível de ensino*, dadas as diferenças que têm sido referidas e pelo seu valor explicativo nas variáveis da relação pedagógica, e ao *tempo de serviço* pela relevância teórica que esta variável apresenta no desenvolvimento profissional do professor.

Apesar das preferências profissionais dos professores do sexo feminino tenderem para as actividades *sociais*, revelando maior proximidade em relação aos outros e aos seus problemas (afectividade interpessoal) e para uma maior definição do projecto de carreira na profissão de professor, as diferenças observadas ao nível dos interesses vocacionais nos diversos domínios curriculares de docência e nas cinco áreas científicas de docência sugerem que as diferenças de género ao nível da profissão professor estão provavelmente mais relacionadas com a área científica e não tanto com a profissão em si mesma. Ou seja, em concordância com aquilo que é referido na literatura e sugerido nos estudos realizados à luz do modelo de Holland (1997), os indivíduos do sexo feminino tendem a manifestar preferência pelos domínios humanistas (S) e os do sexo masculino pelo das tecnologias e técnicas (R). O reduzido

poder preditivo do género na afectividade positiva e na satisfação com a vida, por associação negativa do *sexo/masculino* em relação à última e positiva com a primeira, sugere, à semelhança do referido na literatura, que o efeito desta variável demográfica é fraco ou inexistente, bem como que é possível observar por vezes uma associação numa direcção e noutras em sentido contrário.

Em relação à *região do país* os resultados sugerem que, apesar de uma ou outra diferença pontual quanto a alguma variável (por exemplo, a afectividade positiva), no global o perfil dos professores é relativamente homogéneo em todo o território nacional.

A variável nível de ensino foi a variável das de natureza sociodemográfica que maior poder preditivo revelou, mas em exclusivo sobre as variáveis da relação pedagógica, registando uma associação positiva do *nível de ensino/secundário* com a motivação intrínseca, o empenhamento profissional e a atitude afectiva na relação.

Os resultados na *experiência profissional* revelam uma forte associação em sentido negativo entre esta variável e a afectividade negativa, sugerindo que quanto maior o tempo de serviço menor a disposição para experimentar sentimentos e emoções desagradáveis (culpa, vergonha, tristeza, ansiedade, etc.), logo, de acordo com Huberman (1989a; 1989b), na medida em que o final de carreira do professor é caracterizado pela serenidade e a auto-aceitação associada a um certo distanciamento afectivo face aos alunos e às tarefas escolares e, ainda, pelo balanço sereno da sua história profissional.

Se há uma correlação positiva, como documenta o presente estudo, entre os factores pessoais do professor (projecto profissional, motivação inicial para a profissão, interesses e inovação) e a motivação intrínseca e o empenhamento profissional, então, na medida em que se promovessem as primeiras aumentar-se-ia os professores

intrinsecamente motivados e mais empenhados nas actividades de ensino-aprendizagem. Assim sendo, uma implicação de carácter prático diz respeito à introdução de mecanismos de recrutamento e eventual selecção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores, tendo em atenção critérios que contemplem características pessoais relacionadas com os interesses vocacionais, o projecto de carreira e a personalidade.

Os resultados observados nas variáveis contextuais sugerem que o clima escolar não deve ser descurado, sendo de realçar a necessidade de se atender a um clima organizacional que preze e fomente o cumprimento das normas, bem como uma maior orientação para as tarefas escolares. Com estas medidas beneficiaria, não só o bem-estar dos professores, mas também o aproveitamento escolar dos alunos.

O nosso estudo apela, pois, à consideração de um quadro teórico complexo, plural e dinâmico do ajustamento professor – ambiente escolar, em que seja levadas em consideração as características pessoais do professor e as do contexto escolar. Deste processo parecem decorrer vantagens, quer para a qualidade do ensino, quer para a saúde psicológica dos professores.

Vivemos o tempo de hoje obcecados pela nostalgia do que foi o passado e apreensivos quanto ao futuro face às vicissitudes do presente. Provavelmente, o nosso passado de descobridores tornou-nos mais propensos à expressão da saudade. Se o que fez outrora o bem-estar do professor foi a sua identificação com projectos alicerçados numa cultura escolar (Nóvoa, 1989a), a definição de bem-estar subjectivo como constructo psicológico e aquilo por que se caracteriza a sociedade e o mundo do trabalho neste século XXI, exigem que a felicidade do professor no presente, esteja

sustentada, também e eventualmente mais do que nunca, nas metas pessoais, nomeadamente em projectos de carreira.

Os pressupostos teóricos e os fundamentos empíricos apresentados no decurso desta dissertação sublinham a dimensão vocacional do professor na activação do território afecto-cognitivo-comportamental que caracteriza a relação pedagógica. A vocação do professor é, então, definida como constructo psicológico passível de avaliação, em detrimento de uma interpretação abstracta do “ter jeito para...”.

O nosso interesse pelo conceito de vocação não representa, tal como não o foi para Nóvoa, a defesa de “...uma visão “desprofissionalizada” do trabalho docente” (2000b; p. 7). Apenas procuramos, de entre as dimensões pessoais e contextuais por nós seleccionadas, encontrar algumas pistas que possibilitem encontrar fundamentos facilitadores de um maior profissionalismo da profissão professor.

Provavelmente os dados em relação aos interesses vocacionais e ao projecto de carreira vêm reforçar o questionamento quanto às regras de acesso à profissão, isto é, de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento de docentes, duplamente inadequados (Nóvoa, 1999), favorecendo a entrada de indivíduos que jamais pensaram em ser professores e que não se realizam na profissão (Esteve, 1992).

Escolher os melhores, para que a qualidade do ensino também seja melhor, parece não ser um mecanismo que deva estar cingido às qualificações académicas e pedagógicas. A consideração de factores de natureza vocacional, logo de projecto de carreira do próprio professor, parece conferir impactos directos e indirectos na qualidade do ensino. Directos, na medida em que tendem a aumentar os professores intrinsecamente motivados para a profissão e mais empenhados no desenvolvimento das actividades de ensino-aprendizagem. Indirectos, na medida em que os professores intrinsecamente mais motivados e manifestando maior empenhamento profissional, bem

como uma maior congruência entre a actividade e os seus interesses, tenderão a revelar maior bem-estar subjectivo.

À semelhança de outros estudos, os participantes da presente investigação revelam um nível positivo de bem-estar subjectivo, apresentando uma predominância da afectividade positiva sobre a afectividade negativa e mostram-se razoavelmente satisfeitos com a vida. Para além destes resultados sugerem que os professores não apresentam níveis de bem-estar subjectivo distintos de outros sujeitos, nomeadamente, de outras áreas profissionais, também vêm corroborar as tendências mais recentes da investigação sobre o bem-estar, decorrentes da perspectiva positiva. Isto é, que o bem-estar subjectivo é um constructo específico distinto de outros conceitos, pelo que não deve ser entendido como mera ausência de mal-estar, de acordo com Jesus (2002b). Se assim não fosse, seria esperável que se tivesse eventualmente verificado uma tendência para níveis de BES mais baixos que a média dos sujeitos, uma vez que diversos estudos dedicados à avaliação de disfunções psicológicas assinalam a actividade docente como uma profissão de grande desgaste e um grupo profissional de risco, fortemente susceptível ao stresse e a outras patologias. Deste modo, os níveis de BES aqui registados sugerem, à semelhança do que tem vindo a ser descrito na literatura, a independência e diferenciação dos conceitos de bem-estar subjectivo dos de mal-estar.

Sublinhe-se que os resultados do nosso estudo parecem confirmar o carácter bidireccional das relações entre o BES e as influências situacionais e a personalidade. Por um lado, confirmam o postulado da abordagem topo-base, de que a pessoa experimenta prazeres na vida porque é feliz, ou seja, que os indivíduos com maior inclinação para experimentar e interpretar os acontecimentos e a própria vida em geral de uma maneira positiva tendem a revelar índices mais elevados de bem-estar subjectivo; contudo, por outro lado, atribuem, ainda que com menor importância, uma

função preditiva aos factores sociodemográficos, assim como, destaca o papel das experiências positivas vividas no contexto do trabalho na promoção do bem-estar subjectivo.

Por fim, os resultados parecem sugerir que o professor mais feliz é aquele que deseja ser professor, leccionando num domínio do saber congruente com os seus interesses vocacionais e, preferencialmente, no nível de ensino secundário e em ambiente escolar fortemente orientado para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das potencialidades que o modelo por nós proposto revelou, este estudo apresenta algumas limitações. Uma delas está relacionada com a metodologia utilizada. A aplicação de métodos de regressão permite a análise dos factores preditivos sobre uma variável dependente permitindo o estudo diferencial; no entanto, a análise por modelos causais (*causal modeling*) ou modelo das equações estruturais teria permitido avaliar as relações estabelecidas entre as várias variáveis medidas (Herr, 1990), favorecendo indicações no sentido de melhor grau de ajuste do modelo. Pensamos, todavia, que com o nosso trabalho foi dado mais um passo para uma melhor compreensão das questões associadas ao desenvolvimento de carreira dos professores, nomeadamente, na leitura dos interesses vocacionais e da importância que a componente vocacional representa para a realização pessoal e para o bem-estar subjectivo dos professores.

Não obstante este contributo, tratando-se de uma problemática complexa, interligada com múltiplos factores e variáveis, pensamos que no futuro podem ser levadas a cabo outras investigações de cariz mais específico ou mais geral. Por exemplo, de um ponto de vista muito específico, parece-nos interessante levar a cabo

uma análise mais pormenorizada dos interesses nos professores de matemática. Numa perspectiva mais abrangente seria estimulante e pertinente avaliar o efeito da vocação para a profissão no desempenho e no sucesso académico dos alunos. No âmbito da eficácia preditiva dos factores de personalidade no constructo bem-estar subjectivo justifica-se a extensão das influências dos cinco grandes factores de personalidade. Pelas influências encontradas dos factores contextuais e dada a menor fiabilidade das escalas de clima escolar utilizadas, parece-nos pertinente o alargamento de variáveis ambientes que permita uma melhor compreensão das implicações que estes factores exercem na realização pessoal.

Estas são, apenas, algumas pistas possíveis para investigações futuras que, de forma alguma esgotam a riqueza e a diversidade de uma temática tão fascinante, a felicidade.

Bibliografia

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1986). Para uma nova teoria dos interesses: da actual imprecisão teórica à concepção relacional. *Biblos*, 62, 217-229.
- Abreu, M. V., & Jesus, S. N. (1993). Estudo da motivação dos professores para motivar os alunos segundo a teoria do comportamento planeado. *Psychologica*, 10, 29-37.
- Achter, J. A., & Lubinski, D. (2005). Blinding promise with passion: Best practices for counseling intellectually talented youth. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 600-624). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Adams, G. R., & Schvaneveldt, J. D. (1985). *Understanding Research Methods*. New York: Loughman.
- Afonso, M. L. M. (2005). *O bem-estar subjectivo nos deficientes motores*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Alves, F. C. (1997). A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 81-115). Porto: Porto Editora.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, D. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York: Russell Sage Publications.
- Arnold, J., & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counseling*, 25(4), 427-434.
- Arrindell, W. A., Hatzichristou, C., Wensink, J., Rosenberg, E., Twillert, B. V., Stedema, J., & Meijer, D. (1997). Dimensions of national culture as predictors of cross-national differences in subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(1), 37-53.
- Aryee, S., Chay, Y. W., & Chew, J. (1994). An investigation of the predictors and outcomes of career commitment in three career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 1-16.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta – escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- Bagozzi, R., Wong, N., & Yi, Y. (1999). The role of culture and gender in the relationship between positive and negative affect. *Cognition and Emotion*, 6, 641-672.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbosa, A. G. (1996). *O jovem e a vocação*. Lisboa: Paulinas.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Gupta, R. (2003). Meta-analysis of the relationship between the Five Factor model of personality and Holland's occupational types. *Personnel. Psychology*, 56, 45-74.
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bastos, M. A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Bastos, M., Paúl, C., & Sousa, L. (1996). Ambiente social na escola: um estudo exploratório. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado, & M. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos*. (Vol. IV, pp. 585-596). Braga: APPORT.
- Betz, N. E. (2005). Women's career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 253-277). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Blustein, D. L. (2001). The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 179-182.
- Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interest and exploration in career development. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use* (pp. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Bobek, B. L., & Robbins, S. B. (2005). Counseling for career transition: career pathing, job loss and reentry. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 625-650). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, D. (1985). Trait and factor theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development*. (pp. 8-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, D. (1990). Trait and factor theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 13-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, D. (1996). Brown's value-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002a). Introduction to Theories of Career Development and Choice. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 3-23). San Francisco: Jossey-Bass.

- Brown, D. (2002b). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling and Development, 80*, 48-56.
- Brown, D. (2003). *Career information, career counseling, and career development* (8th ed.). Boston: Pearson - Allyn and Bacon.
- Brown, D., & Associates (2002) (Eds.). *Career Choice and Development* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: the moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(2), 494-508.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge.
- Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J.J. (2000). *Emociones negativas (ansiedade, depressão e ira) Y salud*. I Congreso Virtual de Psiquiatria 1 de Febrero - 15 de Marzo 2000 (Página visitada em 5 de Novembro 2005). Conferencia 28-CI-A: Disponível em: http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa28/conferencias/28_ci_a.htm
- Cantor, N., & Sanderson, C. A. (1999). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. In D. Kahneman, D. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 230-243). New York: Russell Sage Publications.
- Cardoso, A. P. (1992). A receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI*(N.º 1), 19-42.
- Cardoso, A. P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardoso, A. P. O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, P. (2004). Emoções e desenvolvimento vocacional: princípios para a prática em aconselhamento vocacional. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp. 25-36). Coimbra: Livraria Almedina.
- Chan, R., & Joseph, S. (2000). Dimensions of personality, domains of aspiration, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 28*, 347-354.
- Cheng, S.-T. (2006). Negative emotions make positive emotions more salient in well-being appraisal. *Personality and Individual Differences, 40*, 557-567.

- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Collin, A. (2000). Dancing to the music of time. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career*. (pp. 83-97). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Collin, A., & Young, R. A. (1992). Constructing career through narrative and context: An interpretative perspective. In R. A. Young & A. Collin (Eds.), *Interpreting career: hermeneutical studies of lives in context* (pp. 1-12). Westport, London: Praeger.
- Collin, A., & Young, R. A. (Eds.). (2000). *The future of career*. Edinburgh: Cambridge University Press.
- Cooper, H., Okamura, L., & Gurka, V. (1992). Social activity and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 13(5), 573-583.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, P. T Jr., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy. People. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling: Models, Methods, and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- Cruz, B., Dias, A., Sanches, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 1187-1293.
- Cruz, J. F. (1989). *Stress e crenças irracionais nos professores*. In J. Cruz, R. Gonçalves, & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção* (pp. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Cruz, J. P. C. (2000). *Terapia cognitiva de los intentos de suicidio*. Dissertação de doutoramento não publicada em Psicologia. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). Foreword. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. v-vi). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes* (8^a ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si* (5^a ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dawis, R. V. (1994). The theory of work adjustment as convergent theory. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice*. (pp. 33-43). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Dawis, R. V. (1996). The theory of work adjustment and person-environment-correspondence counseling. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 75-120). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 3-23). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In R. Streers & L. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 44-57). New York: McGraw-Hill.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- DeWitz, S. J., & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315-326.
- Diener, E. & Oishi, S. (2000). Money and happiness: income and subjective well-being across nations. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 185-218). Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57, 119-169.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1995). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of Hedonic Psychology* (pp.213-229). New York: Russell Sage Foundation.

- Diener, E., & Suh, E. M. (1999). National differences in subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of Hedonic Psychology* (pp. 434-450). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., & Suh, E. M. (Eds.). (2000). *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Scollon, C. K. N., Oishi, S., Dzokoto, V. & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies*, 1, 159-176.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- DLP (2006). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Draper, N. R., & Smith, H. (1998). *Applied regression analysis*. New York: John Wiley & Sons Publishers.
- DREALg. (2004). *A educação no Algarve - 2002/2003*. Faro: Direcção Regional de Educação do Algarve.
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de Carreira, Valores e Saliência de Actividades em Adultos Empregados*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Educação, M. (2006a). Grupos de recrutamento de docente. Acedido em 21-2-2006, 2006, no sítio: <http://www.professores.pt>
- Educação, M. (2006b), Fevereiro 2006). Habilitações profissionais para a docência. *O boletim dos professores*, 02, 16.
- Egloff, B. (1998). The independence of positive and negative affect depends on the affect measure. *Personality and Individual Differences*, 25, 1101-1109.

- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1058-1068.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crises*. New York: Norton.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, M. T. (1984). Relação pedagógica contrato, transação ou ultimatum? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *18*, 63-73.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira Marques, J. (1983). A investigação psicológica sobre os valores. Desenvolvimento de uma nova escala de valores. *Revista Portuguesa de Psicologia*, *17-19*, 135-155.
- Ferreira Marques, J. (1995). The Portuguese Work Importance Study. In D. Super & B. Sverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of Work Importance Study* (pp. 181-187). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira Marques, J. (2004). Algumas considerações sobre orientação e desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp. 9-12). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ferreira Marques, J., & Miranda, M. J. (1995). Developing the Work Importance Study. In D. Super & B. Sverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of Work Importance Study* (pp. 62-74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, J. A. (1984). *Initial validation of the Jackson Personality Inventory in Portugal*. Unpublished Master's thesis, The University of Iowa.
- Ferreira, J. A. (1991a). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *25*, 91-105.
- Ferreira, J. A. (1991b). O inventário de personalidade de Jackson. *Psychologica*, *6*, 77-89.
- Ferreira, J. A. G. A., & Simões, A. (1999). Escalas de Bem-estar Psicológico (E. B. E. P.). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. 2, pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1995). The development and validation of a Holland-type Portuguese Vocational Interest Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, *46*, 119-130.
- Fontoura, M. M. (2000). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2ª ed., pp. 171-197). Porto: Porto Editora.
- Fordyce, M. W. (1986). The Psychap Inventory: A multi-scale test to measure happiness and its concomitants. *Social Indicators Research*, *18*, 1-34.

- Fouad, N. A. (1999). Validity evidence for interest inventories. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use* (pp. 193-209). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Fragateiro, M. L. (1997). *Ser professor: uma análise de três gerações de professores do 1º ciclo (1969-1989)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Freeman, F. S. (1980). *Teoria e prática dos testes psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Frijda, N. H. (1999). Emotions and hedonic experience. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 190-211). New York: Russell Sage Foundation.
- Fritzsche, B. A., & Parrish, T. J. (2005). Theories and research on job satisfaction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 180-202). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Galinha, I. C., & Pais Ribeiro, J. L. (2005a). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito afecto. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 209-218.
- Galinha, I. C., & Pais Ribeiro, J. L. (2005b). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II - Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 219-227.
- Gelso, C. J., & Lent, R. W. (2000). Scientific training and scholarly productivity: The person, the training environment, and their interaction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 109-139). New York: John Wiley & Sons.
- Ginzberg, E. (1985). Career Development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 169-191). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Golden, C. J., Sawick, R. F., & Franzen, M. D. (1984). Test construction. In G. Goldstein & M. Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 19-37). New York: Pergamon Press.
- Goleman (1995). *A inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, J. A. M. (2000). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2ª ed., pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- González-Gutiérrez, J. L., Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., & Peñacobapiente, C. (2005). Personality and subjective well-being: big five correlates and demographic variables. *Personality and Individual Differences*, 38, 1051-1569.
- Goodson, I. F. (1997). The life and work of teachers. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 1, pp. 135-152). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Goodson, I. F. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2ª ed., pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Gore, P. A., Jr., & Hitch, J. L. (2005). Occupational classification and sources of occupational information. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 382-413). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contributions to Vocational Psychology: a review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 15-40.
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 170-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromises, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp.71-100). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2005). Counseling for work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 483-505). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Hair, J. F., Anderson, R. E, Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Hall, E., & Hall, C. (1992). *Human Relations in Education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hansen, J. C. (2005). Assessment of interests. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 281-304). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence*, 22, 117-142.

- Hardy, M. A. (1993). *Regression with dummy variables*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Harmon, L. W. (1999). Measuring interests: approaches and issues. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use*. (pp. 171-191). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Havighurst (1953). *Human development and education*. New York: Longmans.
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731-739.
- Herr, E. L. (1990). Issues in career research. In R. A. Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 3-21). New York: Praeger.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (4th edition). New York: Harper Collins.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (5th ed.). New York: Harper Collins.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches* (6th ed.). Boston: Pearson - Allyn and Bacon.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: The World Publishing Company.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York : John Wiley & Sons
- Higgins, E. T., Grant, H., & Shah, J. (1999). Self-regulation and quality of life: emotional and non-emotional life experiences. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of Hedonic Psychology* (pp. 244-266). New York: Russell Sage Foundation.
- Hilário, A. M. M. (2004). *A influência do comportamento a assertivo dos professores na relação educativa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Algarve, Faro.
- Hogan, R., & Roberts, B. W. (2000). A socioanalytic perspective on person-environment interaction. In W. B. Walsh, K. H. Craik & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: New directions and perspectives* (2nd ed., pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of careers* (2nd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Holland, J. L. (1994). Separate but unequal is better. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp. 45-51). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of careers* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1999). Resume. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 5-14.
- Holland, J.L., Gottfredson, G.D., & Baker, H. G. (1990). Validity of vocational aspirations and interest inventory: extended, replicated, and reinterpreted. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 337-342.
- Holly, M. L. (2000). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2^a ed., pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Hood, A. B., & Ferreira, J. A. (1993). A teoria da escolha vocacional de John L. Holland. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 457-470.
- Höpfl, H., & Atkinson, P. H. (2000). The future of women's career. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 130-143). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Horn, J. E. v., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Révue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2^a ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 1, pp. 11-77). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. Klimoski (Eds.), *Handbook of Psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 255-276). New York: Wiley
- Inglehart, R., & Klingemann, H.-D. (2000). Genes, Culture, Democracy, and Happiness. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackson, D. N. (1976). *Jackson personality inventory manual*. Goshen, NY: Research Psychologists Press.

- Jesus, S. N. (1991). Relação pedagógica: processo de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, 65-73.
- Jesus, S. N. (1993). *Teachers' and future teachers motivation and professional fulfillment*. Comunicação apresentada na “18th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe”, Lisbon.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2000a). *Influência do professor sobre os alunos* (4^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2000b). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002a). Do mal-estar ao bem-estar docente. *Psychologica*, 30, 217-227.
- Jesus, S. N. (2002b). *Perspectivas para o bem-estar dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. R., & Pereira, A. M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Kahneman, D. (1999). Objective Happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). New York: Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.) (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 116-131). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(3), 315-327.

- Killgore, W. (2000). Evidence for a third factor on the Positive and Negative Affect Schedule in a college student sample. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 147-152.
- Klein, K. J. K., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730.
- Koestner, R., & McClelland, D. C. (1992). The affiliation motive. In Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 205-210.
- Larsen, R. J., & Fredrickson, B. L. (1999). Measurement issues in emotion research. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 40-60). New York: Russell Sage Foundations.
- Larson, L. M., Rottinghaus, P. J., & Borgen, F. H. (2002). Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 217-239.
- Law, B. (1992). Autonomy and learning about work. In R. A. Young & A. Collin (Eds.), *Interpreting career: hermeneutical studies of lives in context* (pp. 151-167). Westport, London: Praeger.
- Lawler-Row, K., & Piferi, R. L. (2006). The forgiving personality: describing a life well lived? *Personality and Individual Differences*, 41, 1009-1020.
- Leitão, L. M., & Miguel, J. P. (2001). Os interesses revisitados. *Psychologica*, 26, 79-104.
- Leitão, L. M., & Miguel, J. P. (2004). Avaliação dos interesses. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 179-262). Coimbra: Quarteto.
- Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, 6, 13-31.
- Lens, W., & Jesus, S. N. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento de carreira ao longo da vida* (pp. 13-23). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2002). Social cognitive career theory and adult career development. In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: concepts, issues*

- and practices* (3rd ed., pp. 77-98). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp. 77-101). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, D. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373-421). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leonardi, F., Spazzafumo, L., & Marcellini, F. (2005). Subjective well-being: The constructionist point of view. A longitudinal study to verify the predictive power of top-down effects and bottom-up processes. *Social Indicators Research*, 70, 53-77.
- Lever, J. P. (2004). Poverty and subjective well-being in Mexico. *Social Indicators Research*, 68, 1-33.
- Librán, E. C. (2006). Personality Dimensions and Subjective Well-Being. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 38-44.
- Lima, M. P., Simões, A., Vieira, C. M. C., Oliveira, A. L., Ferreira, J. A. G. A., Pinheiro, M. R. M. M., & Matos, A. P. M. (2001). O bem-estar subjetivo na meia idade: do mito à realidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 149-170.
- Little, B. R. (2000). Free traits and personal contexts: Expanding a social ecological model of well-being. In W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: New directions and perspectives* (2nd ed., pp. 87-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopez-Mesas, C. C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid: Ediciones Marona.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.
- Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2000). Age and Sex differences in subjective well-being across cultures. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291-318). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- Machado, J. P. (2003). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, Vol. 5. Lisboa: Livros Horizonte.
- Malpique, C. (1997). Interferência da problemática afectiva na aprendizagem. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (2), pp. 193-202.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity*, 2, 7-28.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística - com utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Miller, J. V. (2002). Career counseling for mature workers. In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: concepts, issues and practices* (3rd ed., pp. 267-282). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1985). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 235-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd, pp. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-281). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mok, Y. F. (2002). Teacher growth: The formation and pursuit values. *Interchange*, 33(2), 115-138.
- Moore, S. E., Leslie, H. Y., & Lavis, C. A. (2005). Subjective well-being and life satisfaction in the kingdom of Tonga. *Social Indicators Research*, 70, 287-311.
- Moos, R., & Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Morgado, J. (2001). A relação pedagógica: diferenciação e a inclusão (2ª ed.). Lisboa: Presença.
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2001). O mal-estar na docência; causas e consequências. *Revista da ADPPUCRS*, 2, 23-34.
- Myers, D. G. (1999). Close relationships and quality of life. In D. Kahneman, D. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 374-391). New York: Russell Sage Publications.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características da personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neto, F., Barros, J. & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano e J. Marques (Eds.), *A acção educativa: análise psico-social* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Neves, J. G., & Jesuíno, J. C. (1994). Cultura organizacional: estudo empírico com base no modelo de valores contrastantes. *Psicologia*, IX(3), 327-346.
- Newton, R. R. & Rudestam, K. E. (1999). *Your statistical consult: Answers to your data analysis questions*. London: Sage Publications.
- Niles, S. G. (2002). *Adult career development: concepts, issues and practices* (3rd ed.). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Nolen-Hoeksema, S., & Rusting, C. L. (1999). Gender differences in well-being. In D. Kahneman, D. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 300-350). New York: Russell Sage Publications.
- Novo, R. F. (2000). *Para além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico de mulheres na idade adulta avançada*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Novo, R. F., Silva, M. E. D., & Peralta, E. (1997). O bem-estar psicológico em adultos: estudo das características psicométricas da versão portuguesa das escalas de C. Ryff. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (Vol. V (Nº1), pp. 313-323). Braga: APPORT.
- Nóvoa, A. (1989a). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3(VII), 435-456.
- Nóvoa, A. (1989b). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. R. Stoer (Ed.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa* (pp. 59-130). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (Ed.). (2000b). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nuttin, J. (1972). *Time Attitude Scale* (T.A.S.). Manual não publicado, Research Center for Motivation and Time Perspective, Louvain.
- Oliveira, J. B. (2000). Felicidade: teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 281-309.
- Oliveira, M. A., & Carvalho, M. I. B. (1993) (Orgs.). *Mini enciclopédia – círculo de leitores*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- Ozer, D. J., & Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-421.
- Paloutzian, R. F., & Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being, and quality of life. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 224–237). New York: Wiley.
- Patton, W. (2000). Changing career: the role of values. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 69-82). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Paúl, C. (1994). Investigação em psicologia ambiental: avaliação do ambiente social de um estabelecimento do ensino superior. In L. Almeida & I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.101-108). Braga: APPORT.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, P. (1991). *Measurement, design and analysis: An integrated approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: a cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Peterson, N., & González, R. C. (2005). *The role of work in people's lives: applied career counseling and vocational psychology* (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Peterson, N., & González, R. C. (Eds.). (2000). *Career counseling models for diverse populations: hands-on applications by practitioners*. Belmont, CA: Wadsworth/Brooks Cole.
- Pettegrew, L. S., & Wolf, G. E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.
- Pinho, L. V. (1997). Afectividade e cognição: as representações sociais e o envolvimento sócio-afectivo dos professores e dos alunos na escola. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I (1), 77-86.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

- Pöhlmann, K. (2001). Agency-and communion-orientation in life goals: impacts on goal pursuit strategies and psychological well-being. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp.68-84). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Prediger, D. J. (1999). Integrating interests and abilities for career exploration. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use* (pp. 295-325). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Prediger, D. J., Swaney, & Wei-Chang (1993). Extending Holland's hexagon: procedures, counseling applications, and research. *Journal of Counseling and Development, 71*, 422-428
- Prince, J. P., & Heiser, L. J. (2000). *Essentials of career interest assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ramos, M. C. C. (1996). *O estatuto da carreira docente - decisão negociada ou discutida?* Porto: Edições ASA.
- Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica, 4* (XVI), 635-646.
- Rego, A. (2000). Os motivos de sucesso, afiliação e poder – desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Análise Psicológica, 3* (XVIII), pp. 335-344.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435.
- Richardson, M. S. (2000). A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 197-211). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Rivas, F. (Ed.). (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Riverin-Simard, D. (2000). Career development in changing context of the second part of working life. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-129). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Robbins, S. B., & Kliwer, W. L. (2000). Advances in theory and research on subjective well-being. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed., pp. 310-345). New York: John Wiley & Sons.
- Roe, A. (1985). Personality applications and career choice. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 31-54). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Rojewski, J. W. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 131-154). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial - motivação e liderança (Psicologia das Organizações)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rounds, J. B., & Armstrong, P. I. (2005). Assessment of needs and values. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 305-329). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rounds, J., & Day, S. X. (1999). Describing, evaluating, and creating vocational interest structures. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling uses* (pp. 103-133). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Roysamb, E., Harris, J. R., Maguns, P., Vitterso, J., & Tambs, K. (2002). Subjective well-being. Sex-specific effects of genetic and environmental factors. *Personality and Individual Differences*, 32, 211-223.
- Russel, J. E. A. (2005). Work performance and careers. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 203-224). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- 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., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Saks, A. M. (2005). Job search success: A review and integration of predictors, behaviors, and outcomes. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 155-179). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Santos, E. J. (1992). *Tempo, Afecto e Projecto – a atitude afectiva face ao futuro pessoal como preditor das variações do funcionamento motivacional*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Santos, E. J. R., & Ferreira, J. A. (1998). Career counseling and Vocational Psychology in Portugal: A political perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 312-322.

- Santos, M. (1996). *Desenvolvimento interpessoal dos estudantes do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Savickas (1999). The psychology of interest. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use* (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (1994). Convergence prompts theory renovation, research unification, and practice coherence. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp. 235-257). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Savickas, M. L. (1995). *Uma nova epistemologia para a Psicologia Vocacional*. Lisboa: ULHT.
- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53-68). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-42). Coimbra: Quarteto.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., & Gottfredson, G. D. (1999). Introduction. Holland's theory (1959-1999): 40 years of research and application. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 1-4.
- Savickas, M. L., & Spokane, A. R. (Eds.) (1999). *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (Eds.) (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M., L., & Lent, R. W. (Eds.) (1994). *Convergence in career development theories: implications for science and practice*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Scherer, K. R., Wranik, T., Sangsue, J., Tran, V., & Scherer, U. (2004). Emotions in everyday life: Probability of occurrence, risk factors, appraisal and reaction pattern. *Social Science Information*, 43(4), 499-570.

- Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37, 100-106.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582-593.
- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Paris: SEUIL
- Schneider, B., Smith, D. B., & Goldstein, H. W. (2000). Attraction-selection-attrition: Toward a person-environment psychology of organizations. In W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: New directions and perspectives* (2nd ed., pp. 61-85). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarz, N. & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological implications. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 61-84). New York: Russell Sage Foundations.
- Seco, G. M. S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Seco, G. M. S. B. (2001). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 83-101.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- September, A. N., McCarrey, M., Bararowski, A., Parent, C., & Schindler, D. (2001). The relation between well-being, impostor feelings, and gender role orientation among Canadian university students. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 218-232.
- Sheldon, K. L., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(12), 1270-1279.
- 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., Kasser, T., Houser-Marko, L., Jones, T., & Turban, D. (2005). Doing one's duty: Chronological age, felt autonomy, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19, 97-115.

- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goals contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five Personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380-1393.
- Shields, M., & Wooden, M. (2003). *Marriage, children and subjective well-being*. Paper presented at the Australian Institute of Family Studies Conference, Melbourne.
- Sikes, P., & Aspinwall, K. (1992). Time to reflect: Biographical study, personal insight, and professional development. In R. A. Young & A. Collin (Eds.), *Interpreting career: hermeneutical studies of lives in context*. (pp. 177-188). Westport, London: Praeger.
- Simmons, R. G., Carlton-Ford, S. L., & Blyth, D. A. (1987). Predicting how a child will cope with the transition to junior high school. In R. M. Lerner & T. T. Foch (Eds.), *Biological and psychosocial interactions in early adolescence* (pp. 325-375). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI(3), 503-515.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII(N.º 3), 387-404.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. d. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (1999). Reflexões pedagógicas, em torno do bem-estar subjectivo: a importância da metas pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII(N.º 2), 61-88.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. d. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia Educação e Cultura*, IV(2), 243-279.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. d. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M. & Oliveira, A. L. (2001). O bem-estar subjectivo dos idosos: factores sociodemográficos e de personalidade. In A. Simões, A. L. Oliveira, C. M. C. Vieira, L. Alcoforado, M. P. Lima e M. F. d. F. G. Gaspar (Eds.), *Modelos e práticas em educação de adultos – Actas das II Jornadas* (pp. 301-320). Coimbra: NAPFA.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. d. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: um estudo transversal. *Psychologica*, 37(1), 5-30.
- Siqueira, M. M. M., Padovam, V. A. R., Chiuzi, R. M., & Covacs, J. M. L. M. (2006). *A interface bem-estar subjectivo e bem-estar no trabalho*. Poster apresentado no 6º

- Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: saúde, bem-estar e qualidade de vida, Universidade do Algarve, Faro.
- Spokane, A. R. (1990). Supplementing differential research in vocational psychology. In R. A. Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 25-36). New York: Praeger.
- Spokane, A. R. (1994). The resolution of incongruence and the dynamics of person-environment fit. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp. 119-137). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spokane, A. R. (1996). Holland's theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 33-74). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spokane, A. R., & Catalano, M. (2000). The Self-Direct Search: A theory-driven array of self-guiding career interventions. In C. E. Watkins & V. L. Campbell (Eds.), *Testing and assessment in counseling practice* (2nd ed., pp. 339-370). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spokane, A. R., & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 24-41). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Spokane, A. R., & Decker, A. R. (1999). Expressed and Measured Interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use*. (pp. 211-233). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Spokane, A. R., Luchetta, E. J., & Richwine, M. H. (2002). Holland's theory of personalities in work environments. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development: Applying contemporary theories to practice* (4th ed., pp. 373-426). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stones, M. J., & Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales: A second order factorial study. *Social Indicators Research*, 17, 19-28.
- Storey, J. A. (2000). "Fractures lines" in the career environment. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 21-36). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1973). Les théories du choix professionnel: leur évolution, leur conditions courante et leur utilité pour le conseiller. In C. Laflame et A. Petit (Eds.), *L'Information scolaire et professionnelle dans l'orientation* (pp. 45-64).

- Sherbrooke: Centre de Documentation Scolaire et Professionnelle, Faculté des Sciences d' Education.
- Super, D. E. (1980). Perspectives on the motivation to work. Some recent research in Work Values and Work Salience. *Actes du IX Congrès Mondial de L'AIOSP* (pp. 70-87). Königstein/Taunus, Nurnberg.
- Super, D. E. (1983). The history and development of Vocational Psychology: A personal perspective. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 5-34). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Super, D. E. (1985). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp.197-261).
- Super, D. E. (1995). Values: Their nature, assessment, and practical use. In D. E. Super & B. Sverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International findings of Work Importance Study* (pp. 54-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D., & Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life Roles, Values, and Careers, International findings of Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 135-158). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Swanson, J. L., & Gore, P. A. (2000). Advances in Vocational Psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 233-270). New York: John Wiley & Sons.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Teixeira, M. O. (1988). Estudo dos Valores e dos Interesses em Estudantes do Ensino Secundário. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa: FPCE/UL (Policopiado).
- Teixeira, M. O. (1994). Valores e Interesses no desenvolvimento da carreira. Um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 153-171.
- Teixeira, M. O. (1997). Um estudo exploratório das relações entre necessidades, valores e interesses em alunos do ensino superior. In NOEP (Ed.), *A Informação e a*

- orientação escolar e profissional no ensino superior: um desafio da Europa - Conferência Internacional* (pp. 234-248). Coimbra: FPCE/UC.
- Teixeira, M. O. (2004). Avaliação psicológica no domínio do aconselhamento vocacional: princípios, padrões éticos e competências. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp. 37-56). Coimbra: Livraria Almedina.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality*, *54*, 1031-1039.
- Trickett, E. & Moos, R. (1995). *Classroom Environment Scale Manual: development, applications, research* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Van Praag, B. M. S., Frijters, P., & Ferrer-i-Carbonell, A. (2003). The anatomy of subjective well-being. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *51*, 29-49.
- Viegas, P. C. (2003). *Qualidades do professor e motivação dos alunos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Vieira, L. S. (2000). *Interesses, Valores e Personalidade de Alunos do Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vieira, L. S., & Ferreira, J. A. (2006) Ser professor: uma mesma profissão com diferentes interesses vocacionais. Comunicação apresentada na *III Conferência Desenvolvimento Vocacional: carreiras e longevidade*. Universidade do Minho, Braga, 21 e 22 de Abril de 2006
- Vieira, S., & Ferreira, J. A. (1997). Interesses e valores de alunos do ensino profissional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, *1*, 585-594.
- Villa Sánchez, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vondracek, F. W. (1990). A developmental-contextual approach to career developmental research. In R. A. Young & W. A. Borgen (Eds), *Methodological approaches to the study of careers* (pp. 37-56). New York: Praeger.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2002). Life-span developmental perspectives on adult career development: recent advances. In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: concepts, issues and practices* (3rd ed., pp. 23-40). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vrignaud, P., & Bernaud, J.-L. (Eds.). (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Sprimont: Mardaga.

- Wallis, C. (2005). The new science of happiness. *Time Mind & Body*, 65, 38-44.
- Walsh, W. B. (1999). What we know and need to know: a few comments. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement, and counseling use*. (pp. 371-382). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Walsh, W. B., Craik, K. H., & Price, R. H. (2000b). Person-environment psychology: A summary and commentary. In W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: new directions and perspectives* (2nd ed., pp. 297-326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walsh, W. B., Craik, K. H., & Price, R. H. (Eds.). (2000a). *Person-environment psychology: new directions and perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walsh, W. B., Price, R. H., & Craik, K. H. (2000). New directions in person-environment psychology: An introduction. In W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: new directions and perspectives* (2nd ed., pp. vii-xi). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wanberg, C. R. (1995). A longitudinal study of effects of unemployment and quality of reemployment. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 40-54.
- Wanberg, C. R. (1997). Antecedents and outcomes of coping behaviors among unemployed and reemployed individuals. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 731-44.
- Wapner, S., & Demick, J. (2000). Person-in-environment psychology: A holistic, developmental, systems-oriented perspective. In W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: New directions and perspectives* (2nd ed., pp. 25-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warr, P. (1999). Well-being and workplace. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 392-412). New York: Russell Sage Foundation.
- Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4, 265-294.
- Watkins, C. E., & Campbell, V. L. (Eds.). (2000). *Testing and assessment in counseling practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measure of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: structural findings, evolutionary considerations, and

- psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820-838.
- Watts, A. G. (2000). The new career and public policy. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career*. (pp. 259-275). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M., & Hawthorn, R. (Eds.). (1996). *Rethinking careers education and guidance: theory, policy and practice*. London: Routledge.
- Wells, R. E., & Iyengar, S. S. (2005). Positive illusions of preference consistency: When remaining eluded by one's preferences yields greater subjective well-being and decision outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 98, 66-87.
- Westerman, J. W., Nowicki, M. D., & Plante, D. (2002). Fit in the classroom: Predictors of student performance and satisfaction in management education. *Journal of Management Education*, 26(1), 5-18.
- Woods, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 125-153). Porto: Porto Editora.
- Worthington, R. L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2005). Career development in context: Research with people of color. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 225-252). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Young, R. A., & Borgen, W. A. (Eds.). (1990). *Methodological approaches to the study of career*. New York: Praeger.
- Young, R. A., & Collin, A. (1992). *Interpreting career: hermeneutical studies of lives in context*. Westport, London: Praeger.
- Young, R. A., & Collin, A. (2000). Introduction: framing the future of career. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 1-17). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Young, R. A., & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 361-375). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Young, R. A., & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: an action-theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career*. (pp. 181-196). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 477-508). San Francisco: Jossey-Bass.

Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: a holistic approach* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson - Brooks/Cole.

Zunker, V. G., & Osborn, D. S. (2002). *Using assessment results for career development* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Anexos

Anexo 1 – *World-of-Work Map*

Anexo 2 – Síntese da classificação dos juízes por área científica de docência

Anexo 3 – Listagem das escolas onde decorreu a recolha de dados

Anexo 4 – Folha introdutória dos questionários

Anexo 5 – *Questionário de Dados Biográficos*

Anexo 6 – *Inventário de Interesses Vocacionais – versão reduzida*

Anexo 7 – *Questionário para Avaliação da Motivação do Professor*

Anexo 8 – Escalas de *Inovação, Afectividade Interpessoal e Tolerância* do IPJ

Anexo 9 – Escalas de *Apoio do Professor, Orientação para as Tarefas e Controlo do Professor* da CES

Anexo 10 – *Escala de Atitude Afectiva da TAS*

Anexo 11 – *Escala de Afectividade Positiva e Afectividade Negativa (PANAS)*

Anexo 12 – *Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)*

Anexo 1

World-of-Work Map



Anexo 2

Síntese da classificação dos juízes por área científica de docência

Disciplinas, Áreas ou Grupos Disciplinares ⁴³	Tecnologias e Técnicas	Ciências Exactas e da Terra	Artes e Motricidade	Humanidades	Ciências Económicas e Sociais
06 – Educação Musical / 40 – Música			4	1	
07/08 – Educação Visual e Tecnológica / 5º(05) - EVT	4		1		
10 – Educação moral e religião católica				5	
10ºA(23) – História				5	
10ºB (24) – Filosofia				5	
11ºA(25) – Geografia		1			4
11ºB(26) - Biologia e Geologia		5			
12ºB(28) – Electrotecnia	5				
12ºC(29) – Secretariado	1				4
12ºF(35) – Hortofloricultura	1	4			
1º(01) – Português e Estudos Sociais/História				5	
1º(11) – Matemática		5			
2º(02) – Português e Francês				5	
2ºA(12) – Mecanotecnica	5				
2ºB(13) – Electrotecnia	5				
36 – Produção Vegetal	1	4			
38 – Educação Física / 09 – Educação Física			4	1	
39 – Informática	4	1			
3º(03) – Português, Inglês e Alemão				5	
3º(14) – Construção Civil	5				
4º(04) – Matemática e Ciências da Natureza		5			
4ºA(15) – Física Química / 4ºB(16) – Química Física		5			
5º(17) – Artes Visuais			5		
6º(18) – Contabilidade e Administração	1				4
7º(19) – Economia					5
8ºA(20) – Português, Latim e Grego				5	
8ºB(21) – Francês e Português				5	
9º(22) – Inglês e Alemão				5	
Ambiente		5			
Animação sociocultural				4	1
Antropologia				4	1
Área de estudos da comunidade				4	1
Área de integração				4	1
Área Jurídica				1	4
Área Técnica de Agricultura	1	4			
Área Técnica de Arquitectura	1		4		
Área Técnica de Artes	1		4		
Artes Gráficas e Multimédia			5		
Ciências Naturais / Ciências da Natureza		5			
Computação Gráfica	4		1		
Desenho			5		
Desenho de Construção Civil	1		4		

Continua na página seguinte.

⁴³ Uma vez que as disciplinas estão apresentadas com a designação como cada professor identificou a sua área de intervenção/leccionação, poderão ser observadas semelhanças de designações em mais que um caso.

Continuação do Anexo 2

Disciplinas, Áreas ou Grupos Disciplinares	Tecnologias e Técnicas	Ciências Exactas e da Terra	Artes e Motricidade	Humanidades	Ciências Económicas e Sociais
Desenho Projecto	1		4		
Direito/Economia					5
Educação de Infância				5	
Educação Tecnológica	5				
Electricidade	5				
Electrónica	5				
Geografia e Planeamento Regional					5
Geometria Descritiva		1	4		
Gestão e Economia					5
Gestão Hoteleira					5
História de Arte/Património			4	1	
Humanidades				5	
Informática e Multimédia	5				
Marketing					5
Metalomecânica	5				
Mundo Actual				4	1
Português e História				5	
Português e Inglês				5	
Português/Área de estudos da comunidade				5	
Práticas Audiovisuais			5		
Psicologia				5	
Relações Públicas	1				4
Restauração e/ou cozinha	5				
Sociologia				1	4
Teatro/Expressão Dramática			5		
Técnicas pedagógicas				5	
Tecnologias de Informação e Comunicação	4			1	
Turismo/Marketing Turístico					5
Restauração e/ou cozinha	5				

Anexo 3

Listagem das escolas onde decorreu a recolha de dados

Nome do Estabelecimento de Ensino	Região do País	N.º de Participantes
CEA Rio Grande	Lisboa	6
Colégio Infante D. Henrique	Madeira	14
Colégio João de Barros	Centro	4
Escola Básica 2,3 Alberto Iria	Algarve	31
Escola Básica 2,3 de Algoz	Algarve	3
Escola Básica 2,3 de Elvas	Alentejo	1
Escola Básica 2,3 de S. Roque	Madeira	1
Escola Básica 2,3 do Caniçal	Madeira	1
Escola Básica 2,3 do Caniço	Madeira	1
Escola Básica 2,3 Emiliano da Costa	Algarve	8
Escola Básica 2,3 Infante D. Pedro	Norte	9
Escola Básica 2,3 Jacinto Correia	Algarve	21
Escola Básica 2,3 João da Rosa	Algarve	14
Escola Básica 2,3 Joaquim Magalhães	Algarve	6
Escola Básica 2,3 Neves Júnior	Algarve	19
Escola Básica 2,3 Vila das Aves	Norte	2
Escola Básica de Santo António	Madeira	1
Escola Básica do Porto da Cruz	Madeira	3
Escola Básica Integrada da Povoação	Açores	1
Escola Básica Integrada de S. Martinho do Campo	Norte	10
Escola Básica Integrada Gualdim Pais	Centro	1
Escola Básica Integrada Marinhas do Sal	Lisboa	13
Escola de Formação Turística e Hoteleira	Açores	1
Escola Profissional Bento Jesus Caraça – pólo de Lisboa	Lisboa	5
Escola Profissional Bento Jesus Caraça – pólo do Porto	Norte	8
Escola Profissional Bento Jesus Caraça – pólos de Beja e Mértola	Alentejo	11
Escola Profissional Bento Jesus Caraça – pólos do Barreiro e Seixal	Lisboa	11
Escola Profissional da Praia da Vitória	Açores	18
Escola Profissional da Região do Alentejo	Alentejo	44
Escola Profissional da Serra da Estrela	Centro	17
Escola Profissional de Agricultura do Algarve	Algarve	8
Escola Profissional e Artística da Marinha Grande	Centro	22
Escola Profissional Espinho	Norte	18
Escola Profissional Gil Eanes	Algarve	8
Escola Profissional Gomes d'Avelar	Algarve	10
Escola Profissional Ourém	Lisboa	9
Escola Secundária Calarans Duarte	Centro	1
Escola Secundária D. Sancho I	Norte	7
Escola Secundária da Lourinhã	Lisboa	19
Escola Secundária de Albufeira	Algarve	15
Escola Secundária de Pombal	Centro	4
Escola Secundária de Silves	Algarve	18
Escola Secundária de Tavira	Algarve	9
Escola Secundária de Vila Real de Sto. António	Algarve	13
Escola Secundária Gil Eanes	Algarve	15
Escola Secundária Henriques Nogueira	Lisboa	7
Escola Secundária Jaime Moniz	Madeira	1
Escola Secundária Jerónimo E. Andrade	Açores	5
Escola Secundária João de Deus	Algarve	14
Escola Secundária José Régio	Norte	9
Escola Secundária Júlio Dantas	Algarve	1
Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes	Algarve	2
Escola Secundária Poeta António Aleixo	Algarve	1
Escola Secundária Soares Basto	Norte	1
Escola Secundária Tomás Cabreira	Algarve	9
Escola Secundária Vitorino Nemésio	Açores	1
ESPAMOL	Algarve	6
ETAP – Pombal	Centro	8

Anexo 4

Folha introdutória dos questionários

Caro(a) Professor(a),

Sou assistente do departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e encontro-me a trabalhar num projecto de investigação sobre a realização pessoal na relação pedagógica, tendo em vista as minhas provas de Doutoramento em Psicologia pela mesma Universidade.

Neste contexto venho solicitar-lhe a sua indispensável cooperação no sentido de responder, de forma *individual* a um conjunto de instrumentos que lhe apresento ao longo de bateria de instrumentos.

Pretende-se avaliar o contributo de determinadas variáveis pessoais e variáveis contextuais na promoção do bem-estar subjectivo dos professores.

Para além dos dados para caracterização da amostra, as demais questões são fechadas, isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada afirmação é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta.

Tenha em consideração que **não existem respostas certas ou erradas**, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas. A **confidencialidade** das suas respostas está **assegurada** destinando-se exclusivamente ao estudo.

Agradeço a sua colaboração, para o que lhe solicito que **responda a todas as questões**. As suas respostas serão de grande ajuda para se compreender melhor a realização pessoal e profissional dos professores e poder ajudá-lo(a).

Por favor, depois de responder a todas os questionários e perguntas coloque no envelope, feche-o e devolva ao colega que ficou responsável pela sua recolha, na data previamente acordada.

Grato pela disponibilidade, empenho e interesse manifestados, apresento os melhores cumprimentos,

Luís Sérgio Vieira

Anexo 5

N.º _____

Questionário de Dados Biográficos

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: Secundário Bacharelato Licenciatura
 Pós-graduação Mestrado Doutoramento
2. **Dados do Estabelecimento de Ensino onde lecciona:**
- 2.1. Docente na Escola: _____
- 2.2. Concelho: _____
- 2.3. Estabelecimento de Ensino: Público Privado
- 2.4. Tipologia do estabelecimento de ensino: Básico Secundário Escola Profissional Particular e Cooperativo Outro: Qual? _____
3. **Dados Profissionais:**
- 3.1. Experiência profissional como docente: _____ anos.
- 3.2. Disciplina(s) que lecciona ou Grupo Disciplinar: _____
- 3.3. Nível(eis) de Ensino que lecciona predominantemente neste ano lectivo:
 Ensino Básico (2º ciclo / 3º ciclo) Secundário
- 3.4. Lecciona predominantemente em cursos: gerais / científico-humanísticos tecnológicos
 cursos profissionais Outros. Quais? _____
- 3.5. Situação Profissional nesta escola: Estagiário Contratado/Prestação de Serviços
 Quadro de Zona Pedagógica PQND/ Quadro da Escola/Efectivo
 Acumulação Outra. Qual? _____
- 3.6. Exerce a actividade de docência noutra estabelecimento de ensino?
 Não
 Sim: Escola Básica Escola Secundária Particular e Cooperativo
 Escola Profissional Outra. Qual? _____
4. **Obteve a sua qualificação pedagógica, através de:**
- Profissionalização em exercício Formação pedagógica integrada na formação inicial
 Formação Pedagógica de Formadores Outra. Qual? _____

Data de Preenchimento: ____ / ____ / ____

Anexo 6

Inventário de Interesses Vocacionais (versão reduzida para investigação do IIV; Ferreira & Hood, 1995)

Encontra-se a seguir uma lista de actividades. Leia cada frase e responda o melhor que souber. Nalguns casos pode acontecer que não esteja familiarizado com certas actividades. No entanto, mesmo em tais casos, tente determinar os seus sentimentos em relação a cada actividade. Nas suas respostas não tenha em conta considerações de salário, prestígio social ou oportunidades de promoção.

Instruções:

1. coloque uma cruz (X) no quadrado da esquerda (**G**) para as actividades que **gosta** ou **gostaria de fazer**;
2. coloque uma cruz (X) no quadrado do meio (**Ind**) para as actividades que lhe são **indiferentes**;
3. coloque uma cruz (X) no quadrado da direita (**Ng**) para as actividades que **não gosta** ou **não gostaria de fazer**.

	G	Ind	Ng
1. Fazer experiências num laboratório de física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fazer uma escultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ensinar alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Gerir o departamento financeiro de uma empresa. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dactilografar cartas ou documentos num escritório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Desmontar uma máquina para ver como funciona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Usar um microscópio para observar a constituição de vários materiais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Compor música para uma canção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Entrevistar pessoas com interesse jornalístico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Dirigir o departamento de selecção de pessoal de uma empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Organizar os ficheiros de uma empresa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Inspeccionar o funcionamento de máquinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Combinar vários elementos químicos para ver as reacções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Escrever a letra de uma canção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dançar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Contratar trabalhadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ordenar alfabeticamente um ficheiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Manobrar um guindaste para descarga de navios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Estudar doenças das plantas e a maneira de as controlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Fazer esboços de pessoas ou objectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ensinar adultos a ler e a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Fazer viagens de negócios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Separar o correio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Fabricar mobiliário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Trabalhar como investigador científico num laboratório de químico.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Pintar uma aguarela ou quadro a óleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Orientar um programa de animação cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Gerir um hotel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	G	Ind	Ng
29. Escrever cartas comerciais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Consertar a torneira da água fria da cozinha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Estudar factos científicos para se chegar a uma nova conclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Escrever pequenas histórias ou poemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Visitar pessoas residentes em centros de terceira idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Trabalhar como corretor da bolsa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Receber documentos nas finanças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Fazer pequenas reparações em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ler livros sobre famosos e como fizeram as suas descobertas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Expressar ideias ou sentimentos através da arte plástica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Brincar com crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Vender seguros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Pôr a contabilidade de uma empresa em dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Reparar material eléctrico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Pesquisar novos factos sobre um acontecimento histórico importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Restaurar peças de arte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Acompanhar turistas numa visita local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Promover a abertura de um centro comercial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Conferir documentos bancários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Fabricar estantes para livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Investigar sobre os melhores métodos de cirurgia cardíaca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Frequentar exposições de arte moderna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Participar regularmente em actividades recreativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Dirigir o planeamento de actividades empresariais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Preencher documentos de contabilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Reparar aparelhos mecânicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Estudar o ecossistema de uma região.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Analisar criticamente obras de arte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Ajudar alunos na escolha das suas vocações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Gerir um banco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Corrigir textos impressos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Conduzir um tractor ou retroescavadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 7

Questionário para Avaliação da Motivação do Professor (Jesus, 1996)

A seguir são apresentadas diversas afirmações que pretendem avaliar a motivação individual para a profissão docente e caracterizar a relação pedagógica que estabelece com os seus alunos.

Tenha em consideração que **não existem respostas certas ou erradas** e que a **confidencialidade** das suas respostas está **assegurada**. Responda sincera e espontaneamente a todas as questões.

1. Coloque uma cruz (X) na alínea que melhor expressa os seus **objectivos profissionais**:

se pudesse, gostaria de exercer outra actividade profissional que não a de professor.

gostaria, para já, de exercer a actividade profissional que exerço, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão.

quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

2. Que **profissão gostaria de exercer**?

- neste momento: _____

- daqui a cinco anos: _____

3. Indique o **grau** em que deseja **continuar a exercer a profissão docente**?

pouco moderadamente muito

Indique a influência que cada um dos seguintes factores teve na escolha da profissão docente, colocando uma cruz (X) numa escala de 1 a 5. Cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Nenhuma; 2. Pouco; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.

1. Sentir-me vocacionado(a) para ser professor(a).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. A falta de outras alternativas profissionais.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Gostar de me relacionar com jovens.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismo significa o seguinte:

- 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo;**
5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7 Concordo totalmente.

- | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 3. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 4. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |

Indique a frequência em que utiliza cada comportamento, atitude e/ou estratégias seguintes, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismo significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Frequentes vezes; 5. Muitas vezes; 6. Quase sempre; 7 Sempre.**

- | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 2. Dinamizo e/ou participo em actividades extracurriculares. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 3. Todos os anos aperfeiçoço pessoalmente os conteúdos programáticos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 4. Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 5. Na preparação das aulas pesquisa diversos materiais sobre o tema em causa. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 6. Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 7. Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 8. Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc.). | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 9. Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente relacionados com os conteúdos programáticos. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 10. Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 11. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar. | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |

Anexo 8

Escalas In, TI, AI do Inventário de Personalidade de Jackson (Ferreira, 1984)

A seguir encontrará uma série de frases, as quais podem ser usadas por uma pessoa para se descrever. Leia cada frase e decida se esta o(a) descreve ou não, depois indique a sua resposta.

Se concordar com a frase ou decidir que o(a) descreve, responda **VERDADEIRO (V)**. Se discordar com a frase ou sentir que esta não o(a) descreve, responda **FALSO (F)**. Assinale a sua resposta com uma cruz (X).

Responda a todas as frases verdadeiro ou falso, mesmo que não tenha a certeza absoluta da sua resposta.

- | | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Prefiro o género de trabalho que exige pensamento original. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Prefiro não perder muito tempo a preocupar-me com uma pessoa cuja situação não é passível de ajuda. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Tenho prazer em conviver com pessoas de credos e nacionalidades diferentes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não gostaria de pensar em novos brinquedos e jogos para crianças. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Sentir-me-ia desanimado e desgostoso se alguém meu conhecido perdesse o emprego. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Penso que as pessoas que mudam rapidamente de opinião não têm personalidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Estou sempre a procurar novas maneiras de encarar as coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Não me importo se os meus amigos seguem ou não os meus conselhos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Raramente decido que não gosto de alguém depois de o ter visto apenas uma ou duas vezes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Poderia ficar desorientado se tivesse de desenhar uma capa nova para um livro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Sou tão sensível ao estado de espírito dos meus amigos que quase consigo sentir o que estão a sentir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Penso que é preferível uma pessoa escolher amigos que tenham os mesmos princípios gerais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Tem-me acontecido ter ideias originais a qualquer hora do dia e da noite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Esforço-me por conseguir que os meus sentimentos em relação aos outros sejam neutros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Gosto de conhecer bem uma pessoa antes de a julgar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Não tenho uma imaginação especialmente viva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Gostaria de passar grande parte do meu tempo a ajudar pessoas mais desfavorecidas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Dou-me melhor com pessoas da minha nacionalidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Tenho prazer em elaborar planos originais para executar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Penso que seria capaz de não me preocupar se um amigo meu adoecesse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Dou pouca atenção a pessoas que se comportam de modo pouco comum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Dá-me mais satisfação dominar uma técnica do que ter uma ideia nova. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Sou frequentemente sentimental no que diz respeito aos meus amigos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Há pessoas tão cheias de preconceitos que nem escutam quando lhes mostramos a melhor maneira de viver. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Frequentemente pedem-me ajuda nas actividades criativas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Não desperdiço a minha pena com pessoas que são responsáveis pelos seus próprios problemas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Acho estimulante discutir os meus pontos de vista com alguém que discorde fortemente de mim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Na verdade, não me considero uma pessoa criativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Sou muito afectuoso para com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Considero as boas maneiras à mesa por parte dos meus convidados uma importante qualidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Frequentemente surpreendo pessoas com as minhas ideias inéditas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Não tenho paciência para as pessoas que só procuram um ombro onde chorar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Se as pessoas teimam em falar a sua língua materna depois de se terem instalado neste país, isso é lá com elas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Geralmente não contribuo com muitas ideias para um projecto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	V	F
35. Tenho tendência para me apegar fortemente às pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Logo que conheço uma pessoa, sei se gosto ou não dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Frequentemente tento inventar novos usos para objectos do dia a dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Raramente me incomodo quando alguém faz figura de parvo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Muitos dos meus amigos têm ideias políticas bastante diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Gosto de um trabalho que exige habilidade e prática em vez de espírito criativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Tenho tendência para me envolver nos problemas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Só consigo suportar certo tipo de pessoas durante curtos períodos de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Gostaria de ter a oportunidade de fazer enredos para programas de televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Nunca fico muito perturbado com os infortúnios dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Gosto de estar com todos os tipos de pessoas, mesmo com as que parecem ter hábitos pouco comuns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Raramente me preocupo em pensar em meios originais para realizar uma tarefa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Quando falo de alguém de quem gosto muito, tenho dificuldades em esconder os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Há pessoas que têm ideias tão idiotas que é difícil compreender como as podem aceitar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Gosto de experimentar várias maneiras de fazer a mesma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Tento manter-me afastado dos problemas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Para mim, a posição social de uma pessoa não tem qualquer importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Não saberia onde começar se tivesse de desenhar um barco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Geralmente, fico triste quando um filme tem um fim infeliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Se não gosto da cara de determinada pessoa, raramente faço o esforço de a conhecer melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Espero criar uma técnica nova no meu campo de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Não sou uma pessoa muito emotiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Gosto de trabalhar com pessoas que usam métodos diferentes de organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Geralmente faço o meu trabalho exactamente da mesma maneira que me ensinaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Sinto-me mal quando um orador comete um erro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Alguns grupos políticos têm tão poucos (ou nenhuns) princípios que deveriam ser proibidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 9

Escala de Clima Social na Escola – sub-escalas AP, OT e CP (Moos & Tricket, 1974; Bastos, 1998)

O objectivo deste questionário é avaliar a forma como o ensino nesta Escola é sentido pelos professores. Para cada frase pedimos-lhe que nos indique se a considera **VERDADEIRA** ou **FALSA**.

Se a considerar **VERDADEIRA**, faça um círculo à volta do “**V**”; se a considerar **FALSA**, faça um círculo à volta do “**F**”.

Compreendemos que por vezes seja difícil escolher a resposta, nesses casos utilize a resposta que pensa exprimir melhor o que você sente. Uma boa sugestão é utilizar a resposta que primeiro lhe vier à ideia e **responda a todas as frases** verdadeiro ou falso.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Os professores passam muito pouco tempo a falar com os alunos. | V | F |
| 2. Quase todo o tempo da aula é dedicado aos conteúdos planeados. | V | F |
| 3. Há muito poucas normas a cumprir. | V | F |
| 4. O professor mostra interesse pessoal pelos alunos. | V | F |
| 5. Espera-se que os alunos adiram aos trabalhos propostos na aula. | V | F |
| 6. Se um aluno não cumprir uma norma tem seguramente problemas. | V | F |
| 7. Os professores revelam interesse pessoal pelos alunos. | V | F |
| 8. Frequentemente, dedicamos mais tempo a discutir coisas extra-aulas, do que matérias relacionadas com a aula. | V | F |
| 9. Em geral os professores não são muito rígidos. | V | F |
| 10. Os professores excedem-se nas suas obrigações para ajudar os alunos. | V | F |
| 11. Nas aulas, é muito importante ter feito uma determinada quantidade de trabalhos. | V | F |
| 12. Os alunos podem “ter problemas” com os professores por falarem quando não devem. | V | F |
| 13. Às vezes os professores embarçam os alunos por estes não saberem a resposta correcta. | V | F |
| 14. Os alunos aqui não trabalham muito. | V | F |
| 15. Nas aulas, os alunos nem sempre têm de seguir as normas. | V | F |
| 16. Os professores falam aos alunos como se se tratasse de crianças pequenas. | V | F |
| 17. Geralmente fazemos o que planeamos fazer. | V | F |
| 18. Os alunos têm problemas se não estiverem nos seus lugares no início da aula. | V | F |
| 19. Se os alunos desejam que se fale sobre um tema, os professores procuram tempo para o fazerem. | V | F |
| 20. Se um aluno faltar às aulas uma série de dias, depois tem que recuperar o tempo perdido. | V | F |
| 21. Aqui, é mais fácil termos problemas do que em muitas outras escolas. | V | F |
| 22. Os professores preocupam-se em saber o que é que os alunos estão interessados em aprender. | V | F |
| 23. Frequentemente, os professores dedicam algum tempo da aula a falar de coisas não relacionadas com o programa. | V | F |
| 24. Os professores reconhecem um bom trabalho. | V | F |
| 25. Os professores não confiam nos alunos. | V | F |
| 26. As aulas são mais um espaço social do que um lugar para se aprender alguma coisa. | V | F |
| 27. Os professores mandarão para fora da sala os alunos que se portam mal. | V | F |
| 28. Os alunos têm que ter cuidado com o que dizem nas aulas. | V | F |
| 29. Os professores seguem o tema das aulas e não se desviam dele. | V | F |
| 30. Quando os professores estabelecem uma norma, é mesmo para se cumprir. | V | F |

Anexo 10

Escala AA da *Time Attitude Scale (TAS)* (Nuttin, 1972; Santos, 1992)

Encontra a seguir 5 pares de adjectivos colocados de cada lado de uma escala graduada de 1 a 7. A sua tarefa consiste em marcar uma cruz (X) em cada escala para assinalar o grau de acordo com o adjectivo que melhor caracteriza a maneira como **sente a relação pedagógica que estabelece com os alunos**, aproximando, ou mais ou menos, a sua marcação de lado um ou do outro da escala.

1. AGRADÁVEL	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	DESAGRADÁVEL
1	2	3	4	5	6	7			
2. ATRAENTE	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	AMEAÇADORA
1	2	3	4	5	6	7			
3. BELA	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	HORRÍVEL
1	2	3	4	5	6	7			
4. QUENTE	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	FRIA
1	2	3	4	5	6	7			
5. CLARA	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	ESCURA
1	2	3	4	5	6	7			

Anexo 11

PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; Simões, 1993)

Encontra, a seguir, uma lista de palavras, que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, experimentou esses sentimentos e emoções, na última semana de aulas.

Responda, marcando uma cruz (X), no quadradinho apropriado, ao lado de cada palavra: no quadradinho número 1, se experimentou esse sentimento ou emoção “muito pouco ou nada”; no quadradinho número 2, se os experimentou “um pouco”, etc. Marque a cruz, **só num dos cinco quadradinhos**, à frente de cada palavra.

	Muito Pouco ou nada	Um Pouco	Assim, assim	Muito	Muitíssimo
	1	2	3	4	5
1. Interessado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aflito(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estimulado (animado)(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aborrecido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Forte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Culpado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Assustado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hostil (inimigo)(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Entusiasmado (arreatado)(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Orgulhoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Irritável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Atento(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Envergonhado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Inspirado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Nervoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Decidido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Atencioso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Agitado (inquieto)(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Activo (mexido)(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Medroso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Emocionado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Magoado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 12

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. 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**

	DM	DP	NCND	CP	CM
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

