

TIAGO JOSÉ AFONSO DOMINGUES

**O CLIMA DE SEGURANÇA PSICOSSOCIAL ENQUANTO FACILITADOR DA
SAÚDE DOCENTE E DO BEM-ESTAR OCUPACIONAL**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
INSTITUTO SUPERIOR DE ENGENHARIA

2022

TIAGO JOSÉ AFONSO DOMINGUES

**O CLIMA DE SEGURANÇA PSICOSSOCIAL ENQUANTO FACILITADOR DA
SAÚDE DOCENTE E DO BEM-ESTAR OCUPACIONAL**

Mestrado em Segurança e Saúde no Trabalho

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor João Nuno Ribeiro Viseu – Orientador

Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
INSTITUTO SUPERIOR DE ENGENHARIA

2022

O clima de segurança psicossocial enquanto facilitador da saúde docente e do bem-estar ocupacional

Declaração de autoria:

Eu, Tiago José Afonso Domingues, declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura

Tiago José Afonso Domingues

Copyright © 2022, por Tiago José Afonso Domingues.

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

*If I have the belief that I can do it,
I shall surely acquire the capacity to do it
even if I may not have it at the beginning.
(Mahatma Gandhi)*

Agradecimentos

“Não há trabalhos desta natureza e complexidade que se façam sem qualquer apoio”. Ao longo da minha vida ouvi esta expressão várias vezes e, se antes a compreendia, hoje, e no culminar deste percurso de aprendizagem e crescimento pessoal, não só a compreendo como a vou adquirir como lema de vida. Por este motivo, não poderia deixar de endereçar algumas palavras sentidas de agradecimento e apreço a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Para começar, não poderia deixar de agradecer a outra pessoa que não ao meu orientador, Professor Doutor João Viseu, por ter aceite orientar-me e pelo apoio incondicional, competente e omnipresente com que permanentemente me acompanhou desde o primeiro momento, pela compreensão e empenho com que sempre respondeu às minhas questões, às minhas dúvidas e às minhas justificações, pelas experiências científicas e de partilha que me proporcionou ao longo deste tempo e, por fim, pela marca que deixa, não só na minha vida académica, mas também pessoal.

Ao nível institucional, agradeço a todos os professores e colegas do Mestrado em Segurança e Saúde no trabalho, que ao partilhar as suas experiências e conhecimentos contribuíram para mais esta etapa da minha formação académica e me ajudaram a *crescer*, o meu muito obrigado. A todos os Docentes que colaboraram no estudo, respondendo ao protocolo de investigação, sem eles a realização desta investigação seria impossível; e às instituições que atenciosamente divulgaram o protocolo na fase da recolha de dados.

À minha mulher, Margarida, pelo apoio incondicional e por me motivar em todos os momentos, por saber ouvir e criticar sempre que necessário, pela compreensão e pelo amor que sempre demonstrou e demonstra em todos os momentos desde que iniciámos a nossa “caminhada” juntos. Um enorme obrigado!

Aos meus filhos, Manuel e Carmo, por serem a motivação que me leva a atingir diariamente todos os meus objetivos. Por eles, dou e darei sempre tudo.

Aos meus pais, por terem sempre acreditado nas minhas capacidades e incentivado a minha progressão. À minha irmã, por acreditar em mim, e por estar sempre presente em todos os momentos para dar o seu suporte em toda e qualquer situação.

A todos os meus amigos que me ajudaram de alguma forma a alcançar os objetivos propostos e que não mencionei, sem que, contudo, os esqueça, o meu muito obrigado!

Resumo

A carreira de docente do ensino básico e secundário, em Portugal, apresenta algumas imposições que podem influenciar a sua condição psicológica e de saúde. Com as exigências impostas aos docentes, temas como o clima de segurança psicossocial (CSP), a saúde docente e o stresse, têm despertado o interesse da comunidade científica. A presente investigação, de natureza quantitativa, teve como objetivo compreender os mecanismos que intervêm na relação entre o CSP e os resultados do trabalho, através do modelo JD-R, numa amostra de docentes do ensino básico e secundário portugueses. A amostra recolhida totalizou 1481 docentes, sendo a maioria do sexo feminino (78.9%), e o escalão etário mais representado foi o escalão entre os 56 e os 70 anos (35.2%). Os participantes preencheram um protocolo de investigação constituído por seis questionários de autorresposta e um questionário sociodemográfico e profissional. Os resultados indicaram que o CSP estabelece uma relação positiva com a saúde docente, o *engagement* no trabalho e o PsyCap; a saúde docente medeia a relação entre o CSP e o *engagement* no trabalho e o PsyCap, promovendo ambos; o PsyCap tem uma relação positiva com a satisfação no trabalho e negativa com o stresse; e, o *engagement* no trabalho e o PsyCap medeiam, de forma parcial, a relação entre o CSP e a satisfação profissional, promovendo esta, e o stresse, diminuindo os níveis deste. Seria importante que estes resultados tivessem um efeito impulsionador quanto a intervenções junto de docentes para a prevenção e melhoria da saúde e do bem-estar dos mesmos. Foram discutidas as implicações teórico-práticas dos resultados obtidos, bem como foram apresentadas as limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: Capital psicológico positivo, clima de segurança psicossocial, *engagement* no trabalho, modelo JD-R, saúde docente

Abstract

The teaching career of Portuguese basic and upper secondary education presents some impositions that can influence teacher's psychological condition and health. With the demands imposed on teachers, topics such as the psychosocial safety climate (PSC), teacher health and stress have aroused the interest of the scientific community. This research, of a quantitative nature, aimed to understand the mechanisms that intervene in the relationship between PSC and the work outcomes, through the JD-R model, in a sample of Portuguese basic and upper secondary school teachers. The sample was comprised of 1481 teachers, the majority being females (78.9%), and the most represented age group was between 56 and 70 years old (35.2%). The participants completed a research protocol consisting of six self-report questionnaires and one sociodemographic and professional questionnaire. The results indicated that PSC establishes a positive relationship with teacher health, work engagement and PsyCap; teacher health mediates the relationship between PSC and both work engagement and PsyCap, promoting both; PsyCap has a positive relationship with job satisfaction and a negative relationship with stress; and work engagement and PsyCap partially mediate the relationship between PSC and job satisfaction, promoting the latter, and stress, reducing its levels. It would be important that these results would have a driving effect on interventions with teachers to prevent and improve their health and well-being. The theoretical-practical implications of the results obtained were discussed, as well as the limitations of the study and suggestions for future studies.

Keywords: Positive psychological capital, psychosocial safety climate, work engagement, JD-R model, teacher health

Índice

1.	Introdução	1
2.	Revisão da Literatura	3
2.1.	O modelo <i>Job Demands-Resources</i> (JD-R)	3
2.1.1	Caracterização do modelo JD-R	3
2.1.2	Origem e evolução do modelo JD-R	5
2.1.3	Exigências laborais, recursos laborais e recursos pessoais	7
2.1.4	As exigências e recursos laborais na profissão docente	10
2.2.	Clima de segurança psicossocial (CSP)	12
2.2.1	Características e definição do CSP	12
2.2.2	O CSP na profissão docente	14
2.3.	Saúde docente	15
2.3.1	Contexto histórico e definição de saúde docente	15
2.3.2	Importância da saúde docente no contexto laboral	16
2.4.	Capital psicológico positivo (PsyCap)	17
2.4.1	Contexto histórico e origem do PsyCap	17
2.4.2	Características e definição do PsyCap	18
2.4.3	Identificação e definição das dimensões do PsyCap	20
2.4.3.1	Autoeficácia	20
2.4.3.2	Esperança	21
2.4.3.3	Otimismo	22
2.4.3.4	Resiliência	23
2.4.4	Consequentes do PsyCap	24
2.4.5	O PsyCap na profissão docente	25
2.5.	<i>Engagement</i> no trabalho	26
2.5.1	Importância do <i>engagement</i> no trabalho	26
2.5.2	Origem e definição de <i>engagement</i> no trabalho	27
2.5.3	Dimensões do <i>engagement</i> no trabalho: vigor, dedicação e absorção	29
2.5.4	Benefícios do <i>engagement</i> no trabalho	29
2.5.5	O <i>engagement</i> no trabalho para os docentes	30
2.6.	Satisfação no trabalho	33
2.6.1	Importância da satisfação no trabalho	33
2.6.2	Definição de satisfação no trabalho	35
2.6.3	Fatores implicados e como fomentar a satisfação no trabalho	36

2.6.4	A satisfação no trabalho na profissão docente	37
2.7.	Stresse	39
2.7.1	Importância do conceito	39
2.7.2	Definição do conceito	40
2.7.3	O stresse na profissão docente	43
3.	Objetivos e Hipóteses de investigação	45
3.1.	Objetivo geral	45
3.2.	Objetivos específicos	45
3.3.	Hipóteses de investigação	45
4.	Metodologia	47
4.1.	Caracterização da amostra	47
4.2.	Instrumentos	49
4.3.	Procedimento de recolha de dados	52
4.4.	Procedimento de análise de dados	54
5.	Resultados	56
5.1.	Estatística descritiva e correlacional	56
5.2.	Ajustamento global do modelo	56
5.3.	Ajustamento do modelo de medida	59
5.4.	Variância do método comum	65
5.5.	Hipóteses de investigação	65
6.	Discussão	66
6.1.	Discussão de resultados	66
6.2.	Implicações teórico-práticas	72
6.3.	Limitações e sugestões para estudos futuros	73
7.	Referências bibliográficas	74
Anexos		
Anexo A: Protocolo de investigação aplicado		

Índice de Tabelas**2. REVISÃO DA LITERATURA**

Tabela 2.1 - Propostas e resultados do modelo e da teoria JD-R entre 2001 e 2017	6
--	---

4. METODOLOGIA

Tabela 4.1 – Caracterização da amostra ($N = 1481$)	47
---	----

5. RESULTADOS

Tabela 5.1 - Análise Descritiva, Correlacional e de Consistência Interna para os Constructos Latentes e suas Dimensões ($N=1481$)	57
---	----

Tabela 5.2 – Índices de Ajustamento do Modelo	59
---	----

Tabela 5.3 – Resultados de Validade Fatorial, Validade Convergente e Fidelidade	60
---	----

Tabela 5.4 – Resultados da Validade Discriminante	64
---	----

Tabela 5.5 – Resultados das Hipóteses de Investigação	65
---	----

Índice de Figuras**2. REVISÃO DA LITERATURA**

Figura 2.1 - O Modelo *Job Demands-Resources* (JD-R; Modelo Exigências-Recursos) 4

3. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Figura 3.1 – Modelo Teórico 46

Abreviaturas

- AEE – Análise de Equações Estruturais
AFE – Análise Fatorial Exploratória
AVE – *Average Variance Extracted*
CFI – *Comparative Fit Index*
COP – Comportamento Organizacional Positivo
CPC-12 – *Compound PsyCap Scale-12*
CR – *Composite Reliability*
CSP – Clima de Segurança Psicossocial
DGE – Direção Geral da Educação
DP – Desvio-Padrão
EADS-21 – Escalas de Ansiedade, Depressão e Stresse
GFI – *Goodness of Fit Index*
IFI – *Incremental Fit Index*
JD-R – *Job Demands-Resources*
M – Média
MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
N – Número de Sujeitos
NFI – *Normed Fit Index*
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
PCFI – *Parsimony Comparative Fit Index*
PNFI – *Parsimony Normed Fit Index*
POB – *Positive Organizational Behavior*
POS – *Positive Organizational Scholarship*
PSC-12 – *Psychosocial Safety Climate-12*
PsyCap – Capital Psicológico Positivo
RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*
SGA – Síndrome Geral de Adaptação
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
SRMR – *Standardized Root Mean Square Residual*
TLI - *Tucker-Lewis Index*
UWES – *Utrecht Work Engagement Scale*

1. Introdução

A área de investigação selecionada deve-se, principalmente, ao fato de se observar, atualmente, que a carreira de docente, nomeadamente no ensino básico e secundário, em Portugal, apresenta algumas imposições, que, por vezes, podem influenciar a condição psicológica e a saúde dos professores. Com as exigências impostas aos docentes, temas como o clima de segurança psicossocial, a saúde docente, o *engagement* no trabalho, o stresse, e a satisfação no trabalho, entre outros, têm despertado o interesse da comunidade científica, por isso, uma das razões para o aumento das investigações sobre os temas enunciados está relacionada com o impacto que estes fatores podem ter nas organizações. A necessidade de se exercer bem uma função em condições pouco abonatórias é uma problemática transversal a várias profissões, incluindo a profissão docente.

Assim, a pertinência deste estudo prende-se com a avaliação das várias dimensões de saúde numa amostra de docentes do ensino básico e secundário portugueses, tal como a sua relação com os antecedentes das exigências e dos recursos laborais (clima de segurança psicossocial), os recursos pessoais (capital psicológico positivo; PsyCap), o *engagement* no trabalho e, por fim, os consequentes, quer de natureza positiva (satisfação no trabalho), quer de natureza negativa (stresse), seguindo os pressupostos do modelo *Job Demands-Resources* (JD-R; Modelo Exigências-Recursos). Segundo os pressupostos do modelo JD-R, este estudo baseou-se nos recursos laborais (saúde docente) e na relação destes com o clima de segurança psicossocial, de várias formas, incluindo, a relação entre clima de segurança psicossocial e o *engagement* no trabalho e PsyCap; o papel da saúde docente na relação entre o clima de segurança psicossocial e o *engagement* no trabalho e entre o clima de segurança psicossocial e o PsyCap; e, por fim, o papel do *engagement* no trabalho e do PsyCap na relação entre o clima de segurança psicossocial e os resultados do trabalho (satisfação no trabalho e stresse).

A pergunta que norteou esta investigação, de acordo com o que foi apresentado anteriormente, foi a seguinte: “Quais os mecanismos que intervêm na relação entre o clima de segurança psicossocial e os resultados do trabalho (satisfação no trabalho e stresse), através dos pressupostos do modelo *Job Demands-Resources* (JD-R), numa amostra de docentes do ensino básico e secundário portugueses?”

Esta investigação seguiu uma metodologia quantitativa e teve um *design* transversal, ou seja, os dados foram recolhidos num único momento no tempo.

A presente dissertação apresenta capítulos distintos. Inicialmente, são apresentados os constructos selecionados para esta investigação, referindo as suas definições, características, contexto histórico e importância. Seguidamente, são enunciados os objetivos e as hipóteses

abordadas na presente investigação. Posteriormente, faz-se uma abordagem à metodologia seguida, caracterizando-se a amostra recolhida, descrevendo-se os instrumentos empregues e os procedimentos de recolha e análise de dados que foram utilizados para atingir os objetivos propostos. A esta secção segue-se a apresentação dos resultados obtidos, para verificar se os objetivos definidos e as respetivas hipóteses de investigação foram ou não atingidos. Por último, é elaborada a discussão, na qual se incluem a discussão dos resultados, a apresentação das limitações do estudo e as sugestões para estudos futuros, bem como uma reflexão sobre as implicações teórico-práticas desta investigação.

2. Revisão da Literatura

2.1. O modelo *Job Demands-Resources* (JD-R)

2.1.1 *Caracterização do modelo JD-R*

O modelo JD-R de Demerouti e colegas (2001) é um modelo de saúde ocupacional que procura explicar indicadores organizacionais positivos (*engagement* no trabalho) e negativos (*burnout*) com base nas exigências e nos recursos laborais, partindo do pressuposto de que todas as profissões têm fatores específicos e únicos associados aos processos de motivação e de stresse no trabalho (Demerouti & Bakker, 2011).

Este modelo, inspirado nas teorias de desenho do trabalho e em estudos sobre motivação e stresse, descreve a existência de dois processos psicológicos distintos que estão presentes e que ocorrem simultaneamente em todos os ambientes laborais. Por um lado, um processo que leva à diminuição da saúde e do bem-estar, no qual a presença de elevadas exigências profissionais ou de exigências crônicas pode esgotar psicológica, física e emocionalmente os trabalhadores, conduzindo ao *burnout* e a problemas de saúde. Por outro lado, um processo motivacional, no qual os recursos laborais disponíveis podem levar à promoção da motivação e conduzir ao *engagement* no trabalho e a um melhor desempenho. Por seu turno, o *engagement* no trabalho e o *burnout* concorrem para a produção de diversos resultados organizacionais, tais como o desempenho, o clima organizacional ou a produtividade (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti & Bakker, 2011).

O conceito de exigências laborais (*job demands*) refere-se aos aspetos físicos, psicológicos, sociais e/ou organizacionais do trabalho que requerem um esforço físico, psicológico e/ou emocional prolongado, e que podem, dessa forma, estar associados a custos psicológicos ou fisiológicos para os trabalhadores (Demerouti et al., 2001; Demerouti & Bakker, 2011). Por outro lado, os recursos laborais (*job resources*) são os aspetos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que facilitam o alcance dos objetivos do trabalho, reduzem as exigências laborais e/ou estimulam o crescimento, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem (Demerouti et al., 2001; Demerouti & Bakker, 2011).

Uma das razões pela qual o modelo JD-R tem uma grande popularidade está relacionada com uma característica que o torna bastante versátil, que é a sua flexibilidade, pois todos os ambientes de trabalho ou todas as características do trabalho podem ser moldadas utilizando duas categorias diferentes, as exigências laborais e os recursos laborais, adaptando-se à situação específica em questão (Demerouti et al., 2001). É referido que as exigências laborais não são necessariamente negativas, pois quando associadas aos recursos laborais corretos, podem

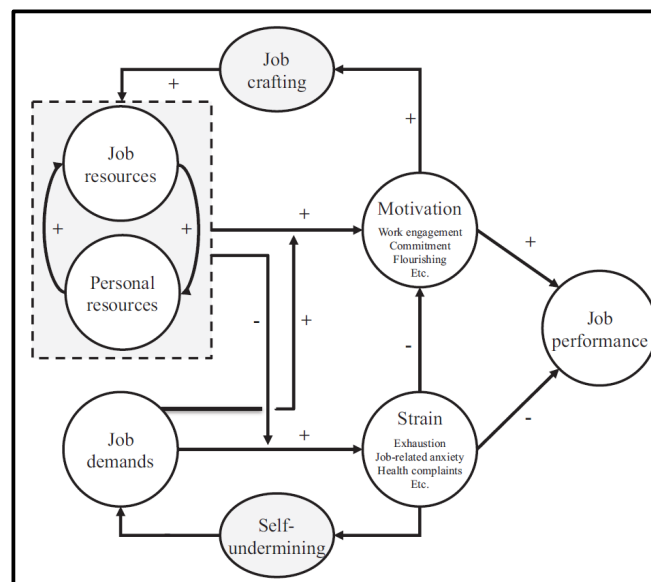
promover o desenvolvimento pessoal, assim como estimular a aprendizagem. Dessa forma, os recursos laborais corretos podem não só fazer face às exigências do trabalho, mas, também, serem importantes ferramentas para os trabalhadores. Contudo, esta flexibilidade do modelo JD-R pode também ser um ponto fraco, pois está relacionada com a especificidade e a qualidade das previsões. Por exemplo, pode criar ambiguidade, caso uma característica específica do trabalho represente uma exigência ou um recurso, ou se um resultado é de natureza motivacional ou relacionada à saúde. Portanto, é essencial ter uma ideia bem clara sobre qual o papel de cada característica do trabalho ao aplicar o modelo JD-R (Bakker & Demerouti, 2017).

Outra característica do modelo JD-R é o seu dinamismo (ver Figura 1), uma vez que o modelo reconhece que os níveis de *burnout* e de *engagement* no trabalho podem influenciar as exigências laborais e os recursos laborais (Bakker & Demerouti, 2014).

Em modo de síntese, a investigação tem sustentado a capacidade do modelo JD-R para prever resultados organizacionais importantes. Assim, as principais vantagens do modelo são: a sua flexibilidade, o seu dinamismo e a sua capacidade de compreender e prever resultados ao nível do *burnout* e do *engagement* no trabalho, assim como das suas consequências para o trabalhador e a organização (Bakker et al., 2014).

Figura 2.1

O Modelo Job Demands-Resources (JD-R; Modelo Exigências-Recursos)



Nota. Adaptado de Bakker e Demerouti (2017, p. 275).

2.1.2 *Origem e evolução do modelo JD-R*

Os primeiros modelos de motivação e de stresse no trabalho ignoraram as literaturas uns dos outros. O modelo JD-R, pelo contrário, combina vários modelos e teorias que lhe servem de suporte, nomeadamente, a Teoria dos Dois Fatores (*Two-Factor Theory*) de Herzberg (1966), o Modelo das Características do Trabalho (*Job Characteristics Model*) de Hackman e Oldham (1980), o Modelo de Exigência-Controlo (*Demand-Control Model*) de Karasek (1979), e o Modelo de Desequilíbrio Esforço-Recompensa (*Effort-Reward Imbalance Model*) de Siegrist (1996) (Bakker & Demerouti, 2014).

A Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1966) sugere que existem dois conjuntos independentes de circunstâncias que impulsionam a satisfação e a motivação dos trabalhadores, fatores higiénicos e fatores motivacionais. Enquanto os fatores higiénicos (extrínsecos), se ausentes, levam à não-satisfação dos trabalhadores, os fatores motivacionais (intrínsecos) são aqueles que levam à satisfação, ou seja, a que os trabalhadores se sintam bem com o seu trabalho (Bakker & Demerouti, 2014).

O Modelo das Características do Trabalho de Hackman e Oldham (1980) examina as respostas individuais ao trabalho (e.g., satisfação no trabalho, absentismo por doença, rotatividade do pessoal) em função das características do trabalho, moderadas pelas características individuais. As cinco características do trabalho são: variedade de competências (i.e., amplitude das competências utilizadas no trabalho); significado da tarefa (i.e., impacto que a tarefa tem na vida ou trabalho de outras pessoas); identidade da tarefa (i.e., oportunidade de concluir uma tarefa); *feedback* (i.e., quantidade de informações fornecidas sobre a eficácia do desempenho do trabalho); e, autonomia (i.e., grau em que o trabalho oferece liberdade substancial, independência e discricção na determinação do comportamento direcionado aos objetivos) (Bakker & Demerouti, 2014).

De acordo com o Modelo Exigência-Controlo de Karasek (1979), o desgaste no trabalho surge de uma interação na qual as exigências são elevadas e o controlo é escasso. De acordo com o modelo, as exigências do trabalho são definidas como agentes de stresse psicológico, que podem ser excesso de trabalho, insuficiência de tempo ou mesmo exigências contraditórias. Por outro lado, o controlo no trabalho é a capacidade que um trabalhador tem em controlar as suas próprias atividades e competências (Karasek, 1979).

O Modelo de Desequilíbrio Esforço-Recompensa de Siegrist (1996) enfatiza a recompensa, em vez da estrutura do controlo de trabalho. Este modelo assume que o stresse no trabalho é o resultado de um desequilíbrio entre o esforço (exigências extrínsecas do trabalho e motivação intrínseca para atender a essas exigências) e a recompensa (em termos de salário,

recompensa de estima e oportunidades de carreira). O pressuposto básico deste modelo é que a falta de reciprocidade entre o esforço e a recompensa (ou seja, condições de alto esforço/baixa recompensa) levará à excitação e ao stresse, o que pode, por sua vez, conduzir a riscos cardiovasculares e outras reações de stresse (Bakker & Demerouti, 2014).

O modelo JD-R foi apresentado em 2001 por Demerouti e colegas. Com o passar dos anos, o modelo evoluiu para a Teoria Exigências-Recursos (JD-R) (Bakker & Demerouti, 2017). A base da teoria JD-R tornou-se mais abrangente do que o modelo original, pois sugere que as exigências e os recursos são diferentes conforme o trabalho (Demerouti et al., 2019). Através da teoria, é possível compreender, explicar e fazer previsões sobre o bem-estar dos trabalhadores e o seu desempenho (Bakker & Demerouti, 2014). Na Tabela 1, são apresentadas as propostas do modelo e os resultados de cada proposta, desde a origem da teoria até ao ano da análise por Bakker e Demerouti (2017).

Tabela 2.1

Propostas e Resultados do Modelo e da Teoria JD-R entre 2001 e 2017

Propostas	Resultados
Proposta 1	Todos os tipos de características do trabalho podem ser classificados em uma de duas categorias: exigências laborais e recursos laborais (Demerouti et al., 2001).
Proposta 2	As exigências laborais e os recursos laborais fomentam dois processos diferentes, um processo que leva à diminuição da saúde e um processo motivacional (Bakker et al., 2004, 2014).
Proposta 3	Os recursos laborais podem amortecer o impacto das exigências laborais no stresse ocupacional (Bakker et al., 2010; Xanthopoulou, Bakker, Dollard, et al., 2007).
Proposta 4	Os recursos laborais influenciam, particularmente, a motivação quando as exigências laborais são elevadas (Bakker & Demerouti, 2007; Hobfoll, 2001).

Proposta 5	Os recursos pessoais, tais como o otimismo e a autoeficácia, podem desempenhar um papel semelhante aos recursos laborais. Indivíduos que possuem elevados níveis de otimismo e de autoeficácia acreditam que coisas boas lhes acontecerão e que são mais capazes de lidar com eventos imprevistos (Xanthopoulou et al., 2013).
Proposta 6	A motivação tem um impacto positivo no desempenho do trabalho, enquanto o stresse tem um impacto negativo no desempenho do trabalho. A motivação ajuda na orientação para os objetivos e ao foco nas tarefas de trabalho. Além disso, os trabalhadores que mostram <i>engagement</i> no trabalho apresentam mais energia e entusiasmo para ter um bom desempenho. Por outro lado, as pessoas com altos níveis de exaustão ou queixas de saúde não possuem recursos energéticos para alcançar os seus objetivos laborais (Hopstaken et al., 2016).
Proposta 7	Os funcionários que se sentem motivados pelo seu trabalho tendem a utilizar comportamentos de <i>job crafting</i> , o que leva a níveis mais altos de recursos laborais e pessoais e, conseqüentemente, níveis maiores de motivação (Demerouti & Bakker, 2014; Tims et al., 2013).
Proposta 8	Os funcionários que estão desgastados devido ao seu trabalho, provavelmente, mostrarão comportamentos de autossabotagem, o que leva a maiores níveis de exigências laborais, e níveis ainda maiores de stresse no trabalho (Bakker & Costa, 2014).

Nota. Tabela desenvolvida com base em Bakker e Demerouti (2017).

2.1.3 Exigências laborais, recursos laborais e recursos pessoais

Demerouti e colegas (2001) referiram, no seu estudo, que as exigências laborais são aspetos provenientes da profissão e da organização que exigem um esforço físico, cognitivo e emocional significativo por parte dos indivíduos. Estas exigências podem ser quantitativas (e.g., a sobrecarga no trabalho e elevado ritmo de trabalho), mentais (e.g., necessidade de concentração por longos períodos e de tomadas de decisão complexas), socioemocionais (e.g., a necessidade de mostrar emoções positivas, quando se sente o contrário), físicas (e.g., exposição a temperaturas elevadas ou baixas, intensidade do ritmo de trabalho), e organizacionais (e.g., conflitos de papéis, ambiguidade de papéis, perceção de injustiça) (Balducci et al., 2011; Simbula et al., 2011).

Os recursos laborais são os aspetos do trabalho que podem mitigar as exigências laborais e potenciar o cumprimento dos objetivos organizacionais proporcionando, também, oportunidades de desenvolvimento organizacional e de bem-estar para os indivíduos (Demerouti et al., 2001; Demerouti & Bakker, 2011). Tais recursos são, os recursos físicos (e.g., a temperatura), os recursos de tarefa (e.g., diversidade de tarefas), os recursos sociais (e.g., apoio social dos supervisores e dos colegas) e os recursos da organização (e.g., formação) (Demerouti et al., 2001; Demerouti & Bakker, 2011). Uma das ideias centrais do modelo JD-R é a defesa da importância da interação entre qualquer tipo de recurso laboral e qualquer tipo de exigência laboral, sendo tal determinante para o desenvolvimento dos processos de diminuição do bem-estar, sendo que os recursos laborais podem amenizar o impacto das exigências laborais (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti & Bakker, 2011).

Enquanto as exigências laborais iniciam o processo de deterioração da saúde do trabalhador, evidenciando o *burnout* e os problemas de saúde psicossomáticos (Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003; Hakanen et al., 2006), os recursos laborais começam o processo motivacional proporcionando a satisfação, a motivação e o *engagement* no trabalho (Bakker et al., 2011; Bakker & Demerouti, 2007).

As exigências e os recursos são dois fatores essenciais, uma vez que iniciam dois processos diferentes: o processo de deterioração da saúde e o processo motivacional (Bakker & Demerouti, 2014). No processo de deterioração da saúde, as exigências laborais podem esgotar os recursos físicos e mentais dos trabalhadores e, deste modo, levam ao esgotamento de energia, ou seja, a um estado de exaustão emocional (Demerouti et al., 2019). No processo motivacional, os recursos laborais respondem às necessidades psicológicas básicas (autonomia, estima e competência profissional) e motivam os trabalhadores. A experiência de *engagement* no trabalho leva, conseqüentemente, a um melhor funcionamento e acaba por atuar como um motivador intrínseco, promovendo o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento dos trabalhadores, ou como motivador extrínseco, facilitando o alcance dos objetivos do trabalho (Demerouti et al., 2019). Deste modo, os recursos laborais conduzem ao bem-estar e preenchem as necessidades psicológicas básicas (Bakker & Demerouti, 2014).

Xanthopoulou e colegas (2007) adicionaram os recursos pessoais ao modelo JD-R, sendo que os mesmos foram definidos como elementos característicos ou traços pessoais que ajudam o trabalhador a lidar com as exigências laborais. Os recursos pessoais podem envolver competência mental e emocional, autoeficácia, autoestima baseada na organização e otimismo, entre outros, e têm sido apresentados não só como recursos associados a uma maior resiliência ao stresse, como também a uma melhoria de bem-estar físico e emocional. No modelo JD-R

são atribuídos três papéis diferentes aos recursos pessoais. Primeiro, estes são modelados como antecedentes das exigências laborais e dos recursos laborais, uma vez que previnem a ocorrência de exigências laborais e promovem a experiência de recursos laborais; em segundo lugar, acredita-se que moderam, por exemplo, atenuando o impacto prejudicial à saúde das exigências laborais, tal como os recursos laborais; terceiro, os recursos pessoais são modelados como mediadores através dos quais os recursos laborais previnem o *burnout* e aumentam o *engagement* no trabalho. Os recursos pessoais podem, assim, explicar o processo motivacional (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, et al., 2007).

Os dois processos psicológicos distintos do modelo JD-R permitem concluir que existem quatro possíveis resultados para o estado dos trabalhadores: i. trabalhadores com elevado número de exigências laborais e elevado número de recursos laborais experienciam situações de elevada exaustão e de *engagement* no trabalho; ii. trabalhadores aos quais são feitas poucas exigências e que dispõem de recursos limitados, vivenciam baixos níveis de exaustão e de *engagement* no trabalho; iii. indivíduos aos quais é feito um elevado número de exigências, mas que dispõem de poucos recursos, tendem a experienciar níveis elevados de *burnout* e baixo *engagement* no trabalho; e, iv. indivíduos aos quais são feitas poucas exigências e que dispõem de um elevado número de recursos, experienciam baixos níveis de *burnout* e um grau elevado de *engagement* no trabalho (Bakker & Demerouti, 2007).

Nesta segunda proposta do modelo JD-R assume-se que enquanto as exigências laborais são geralmente os mais importantes preditores de resultados como a exaustão, os problemas de saúde e as lesões por esforços repetitivos, os recursos laborais são geralmente os preditores mais importantes da satisfação, do envolvimento no trabalho e da motivação (Bakker et al., 2003; Hakanen et al., 2008). Os motivos que levam a estes efeitos únicos são o facto de as exigências laborais consumirem a energia física e psicológica (Bakker & Demerouti, 2014), enquanto os recursos laborais aumentam a capacidade de os trabalhadores em lidarem com as exigências laborais, diminuem os níveis de cinismo e de desinvestimento (Deci & Ryan, 2000; Li et al., 2013; Nahrgang et al., 2011).

Os recursos laborais são agentes facilitadores do *engagement* no trabalho, uma vez que podem funcionar como motivadores intrínsecos ou extrínsecos (Bakker & Xanthopoulou, 2013; Bakker & Demerouti, 2008). Enquanto motivadores intrínsecos, os recursos laborais permitem preencher as necessidades psicológicas básicas dos trabalhadores como as de autonomia, competência e relacionamento, e enquanto motivadores extrínsecos, funcionam como instrumentos para o alcance de objetivos laborais (Bakker et al., 2014). Contudo, e independentemente do papel que os recursos laborais possam assumir, os trabalhadores tornam-

se mais motivados e o *engagement* no trabalho desenvolve-se com maior facilidade (Hakanen et al., 2006; Salanova et al., 2005). Bakker e Demerouti (2007) corroboraram esta concepção e defenderam que a primeira etapa da motivação humana consiste na manutenção e na acumulação de recursos.

Na terceira premissa do modelo JD-R, os investigadores consideraram que, além do efeito aditivo descrito anteriormente, também existe um efeito interativo entre as exigências e os recursos laborais no desenvolvimento do bem-estar. Existem duas formas possíveis de interação nas quais os recursos e as exigências laborais podem assumir um efeito combinado no bem-estar de maneira a influenciar de forma indireta o seu desempenho. Assim, a primeira interação indica que os recursos suavizam o efeito das exigências laborais na tensão, reduzindo o *burnout* (Xanthopoulou et al., 2007). Por exemplo, o facto de a gestão de topo dar *feedback* no momento apropriado, eleva a probabilidade de o trabalhador vir a executar a sua função de forma mais correta.

Por fim, a quarta e última premissa do modelo JD-R, integra a segunda forma de interação entre as exigências e os recursos laborais. Assim, o modelo prevê a capacidade de as exigências laborais aumentarem o impacto dos recursos laborais na motivação e no *engagement* no trabalho (Xanthopoulou et al., 2007). Com efeito, diversos estudos têm demonstrado que os recursos laborais ficam mais evidenciados e têm um forte impacto positivo sobre o envolvimento no trabalho quando o nível de exigências laborais é elevado. Especificando, quando um trabalhador é confrontado com exigências laborais que são desafiadoras, os recursos laborais tornam-se mais valiosos e promovem a dedicação na concretização das tarefas (Bakker & Demerouti, 2014; Breevaart et al., 2014).

2.1.4 As exigências e recursos laborais na profissão docente

O modelo JD-R refere que as características do trabalho, ou seja, as suas exigências e os seus recursos, têm um efeito positivo ou negativo no bem-estar dos trabalhadores (Airila et al., 2014). Uma das questões a que este modelo permite responder é a seguinte: *Quais os recursos laborais que promovem o engagement no trabalho e quais os que amortecem o impacto das exigências laborais?* (Bakker et al., 2014). No que diz respeito à profissão docente, esta abordagem verifica-se quando os docentes percecionam um desequilíbrio entre as exigências laborais (e.g., conflitos interpessoais, indisciplina dos alunos, grande quantidade de informação a reter, sobrecarga de horários) e os recursos de que dispõem (e.g., controlo do trabalho, apoio social). Esse desequilíbrio pode impactar no seu bem-estar no trabalho e levar a um quadro de *burnout* (Prieto et al., 2008). Existem várias investigações que especificam os

recursos e as exigências laborais da profissão docente e explicam de que forma esses fatores contribuem para o bem-estar dos docentes.

Em 2008, na Alemanha, Klusmann e colegas estudaram a associação entre as exigências e os recursos específicos de 198 escolas e os níveis de *engagement* no trabalho e/ou exaustão de uma amostra de 1939 docentes do ensino secundário. Através da análise dos dados, os investigadores concluíram que: i. as características comportamentais dos alunos revelaram não ter influência no nível de *engagement* no trabalho dos docentes. Por outras palavras, o comportamento dos docentes aparentou ser independente da (in)disciplina, *background* ou nível de habilidade dos alunos. Esta conclusão vai ao encontro do modelo JD-R, que afirma que os recursos estão correlacionados com o *engagement* no trabalho, enquanto as exigências se correlacionam com o *burnout* (Bakker et al., 2014); ii. o apoio do diretor nas questões pedagógicas previa níveis altos de *engagement* no trabalho dos docentes, ou seja, excluindo as variáveis individuais de cada docente, as escolas cujos diretores dão um maior apoio em matérias pedagógicas, têm um número superior de docentes envolvidos com o seu trabalho; iii. altos níveis de apoio social por parte da família e dos amigos revelaram-se associados a menores níveis de exaustão emocional; e, iv. o número de aulas lecionado revelou uma forte associação com a exaustão emocional, uma das dimensões do *burnout*.

Por outro lado, Geving (2007) discordou dos resultados do estudo apresentado anteriormente no que respeita à influência do comportamento dos alunos no bem-estar e no envolvimento dos professores. Foi observada uma amostra de 186 docentes e de 77 supervisores, concluindo o investigador que a falta de esforço dos alunos na sala de aula era um forte preditor de stresse nos docentes. Este estudo comprova a atualidade de um outro estudo que foi realizado por Innes e Kitto, a 84 docentes australianos. Neste estudo, os autores pediram aos docentes que identificassem uma lista de exigências laborais que constituíssem potenciais fatores causadores de stresse. Nesta lista encontravam-se exigências como o ambiente de trabalho precário, sobrecarga de horários, trabalho administrativo, salários inadequados e indisciplina dos alunos na sala de aula. Quando foram questionados sobre a característica do trabalho que poderia desencadear mais facilmente situações de stresse, a maioria dos respondentes referiu a indisciplina dos alunos na sala de aula (Innes & Kitto, 1989).

Alzyoud e colegas (2015), estudaram uma amostra de 532 docentes universitários, sendo que este estudo teve como objetivo perceber a relação entre os recursos laborais (apoio social, autonomia e *feedback* sobre o desempenho) e o *engagement* no trabalho. Os investigadores concluíram que os docentes que têm maiores níveis de autonomia, maior apoio social e um

feedback contínuo sobre o seu desempenho apresentam níveis elevados de *engagement* no trabalho.

Num dos estudos mais exaustivos sobre o modelo JD-R na profissão docente, Hakanen e colegas (2006) afirmaram que, em comparação com outras profissões, a profissão docente apresenta níveis mais elevados de exaustão e cinismo, duas das dimensões que compõem o *burnout*. Estes investigadores observaram uma amostra de 2038 docentes finlandeses com o objetivo de examinar de que forma as condições de trabalho dos docentes se encontram relacionadas com o seu bem-estar, com os seus problemas de saúde e com o seu empenhamento organizacional.

Hakanen e colegas (2006) concluíram que as exigências laborais dos docentes, como o ambiente e a sobrecarga do trabalho, o mau comportamento dos alunos, preveem o surgimento de problemas de saúde relacionados com o *burnout*. Por outro lado, os recursos laborais, como o suporte social e familiar, o suporte dos supervisores, a informação e a inovação, permitem que os indivíduos se envolvam com a organização, através do *engagement* no trabalho. Os autores corroboraram também as hipóteses de que os recursos laborais se encontram inversamente relacionados com o *burnout* e que o *burnout*, por sua vez, se encontra inversamente relacionado com o *engagement* no trabalho e o empenhamento organizacional.

2.2. Clima de segurança psicossocial (CSP)

2.2.1 Características e definição do CSP

Dollard e Bakker (2010) propuseram uma extensão do modelo JD-R, sugerindo que o volume de exigências laborais e a disponibilidade de recursos laborais estariam relacionados com o clima de segurança psicossocial – CSP (*psychosocial safety climate*). O CSP foi definido como as políticas, as práticas e os procedimentos para a proteção da saúde e segurança psicossocial do trabalhador, ou seja, as prioridades da organização que se referem à proteção da saúde e segurança psicossocial dos trabalhadores e que são delineadas por meio de políticas, práticas e procedimentos demonstrando, assim, o compromisso da gestão de topo com a segurança dos seus trabalhadores. Este constructo está relacionado com a prevenção e gestão das perturbações psicológicas no trabalho e é caracterizado por um clima de confiança e respeito no qual os trabalhadores percecionam que a gestão de topo os valoriza e valoriza o seu conforto, suficientemente, para fazer do seu bem-estar uma prioridade (Dollard & Bakker, 2010).

O CSP refere-se a um clima organizacional para a segurança e saúde psicológica, com foco em quatro domínios: i. comprometimento da gestão de topo - a gestão de topo demonstra

o seu apoio na prevenção do stresse através do seu envolvimento e comprometimento; ii. prioridade dada pela gestão de topo ao clima de segurança psicossocial – prioridade dada pela gestão de topo aos aspetos de segurança e saúde ocupacional *versus* os objetivos de produtividade; iii. comunicação organizacional – a organização ouve e considera as contribuições dos trabalhadores; e, iv. participação ou envolvimento organizacional – por exemplo, a participação e consulta que ocorre com os sindicatos e os representantes de segurança e saúde ocupacional (Dollard & Bakker, 2010).

Segundo Hall e colegas (2010), o CSP é impulsionado pelos valores e pelas crenças da gestão de topo e reflete uma postura de comunicação por parte desta sobre o valor e a prioridade da saúde e segurança psicológica do trabalhador no seu local de trabalho. Num ambiente de trabalho com um CSP elevado, espera-se que a gestão de topo demonstre comprometimento relativamente à prevenção do stresse e à promoção da saúde psicológica dos trabalhadores. Os sistemas de comunicação são estabelecidos para que as condições de trabalho mais stressantes sejam conhecidas e ações sejam tomadas para prevenir ou controlar os riscos psicossociais. Há envolvimento e participação de todos os níveis hierárquicos da organização na prevenção do stresse e a saúde psicológica é uma prioridade, no mínimo, ao mesmo nível dos objetivos de produção. Uma vez que a gestão de topo é amplamente responsável pela definição dos cargos e das respetivas exigências e recursos destes, podem prever-se as condições psicossociais do trabalho, através do conhecimento dos níveis de CSP.

O CSP foi concebido como um fator de risco psicossocial preponderante, capaz de causar danos psicológicos e sociais através da sua influência noutros fatores de risco psicossociais. Na estrutura do modelo JD-R, os riscos psicossociais são considerados quando as exigências laborais são elevadas e os recursos laborais são reduzidos. Além disso, este modelo propõe que as exigências laborais, independentemente do tipo de trabalho, são inerentes à forma como os trabalhos são delineados e se relacionam, principalmente, com os problemas de saúde psicológica. O CSP, sendo um recurso organizacional a montante amplamente influenciado pela gestão de topo, é assim considerado como um antecedente das exigências laborais e dos recursos laborais, já que influencia os dois processos psicológicos que estão presentes e ocorrem simultaneamente em todos os ambientes laborais, o processo que leva à diminuição da saúde e o processo motivacional (Dollard & Bakker, 2010; Hall et al., 2010).

Dollard e Bakker (2010) descobriram, no seu estudo, que o CSP é um antecedente do processo que leva à diminuição da saúde do modelo JD-R, já que estava negativamente relacionado com os aumentos da pressão no trabalho e as exigências emocionais do trabalho, e positivamente relacionado com as diminuições na exaustão emocional a longo prazo. Outros

estudos foram realizados para demonstrar o apoio à identificação do CSP como antecedente das exigências e dos recursos laborais, tais como um estudo realizado com trabalhadores malaios (Idris et al., 2011, 2012; Idris & Dollard, 2011) e outro realizado com trabalhadores australianos (Idris et al., 2012; Law et al., 2011). Nestes estudos, o CSP, através das exigências laborais, levou à redução dos problemas de saúde psicológica e, em linha com o processo de motivação do modelo JD-R, previu um aumento do *engagement* no trabalho através da sua relação positiva com os recursos laborais. Como consequente, o CSP também é, em parte, um determinante social da saúde e produtividade dos funcionários (Dollard & Nesar, 2013), além de ser um indicador importante e uma estratégia de *coping* do local de trabalho (Bond et al., 2010; Kwan et al., 2016; Law et al., 2011).

O CSP tem como função secundária a moderação das relações entre as condições e os resultados do trabalho, em particular, o efeito das exigências laborais na saúde psicológica (Dollard & Karasek, 2010; Law et al., 2011). Em condições de elevados níveis de CSP, o impacto das exigências laborais na saúde psicológica é menor do que num contexto de baixos níveis de CSP. Esta função secundária também reflete que o CSP é um sinal de segurança, indicando aos funcionários se é seguro ou não utilizar recursos (e.g., recursos pessoais ou recursos laborais) para lidar com as exigências laborais. No entanto, em condições de baixos níveis de CSP, os problemas de saúde psicológica aumentarão devido ao aumento das exigências laborais (Law et al., 2011).

2.2.2 O CSP na profissão docente

No seu estudo com trabalhadores do sistema educacional australiano, sendo que 80% destes eram docentes, Dollard e Bakker (2010) referiram que os docentes estão cada vez mais expostos a situações emocionalmente exigentes, bem como à violência de pais e discentes, e ainda assim são obrigados a esconder os seus verdadeiros sentimentos. Elevados níveis de CSP podem refletir um nível de compreensão e capacidade de resposta às preocupações dos docentes, permitindo que os mesmos lidem melhor com as exigências emocionais que podem não ser evitáveis. Estes autores concluíram que o CSP previu uma mudança nos problemas de saúde psicológica dos indivíduos (sofrimento psicológico, exaustão emocional) por meio da sua relação com as exigências laborais individuais (pressão do trabalho e exigências emocionais). O CSP moderou a relação entre as exigências emocionais e a exaustão emocional e previu uma mudança no *engagement* no trabalho, devido à sua relação com as competências individuais.

Garrick e colegas (2014), no seu estudo com 61 professores australianos, concluíram que o CSP pode amortecer o impacto negativo das exigências laborais no dia-a-dia, além de

que o mesmo também pode fortalecer a recuperação diária dos docentes. Os autores referiram que os docentes em escolas com baixos níveis de CSP apresentam maiores níveis de fadiga quando comparados com os docentes de escolas com elevados níveis de CSP, considerando em ambos os casos o aumento das exigências laborais. Além disso, docentes das escolas com elevados níveis de CSP demonstraram recuperar mais facilmente os níveis de fadiga quando voltavam ao trabalho no dia seguinte, quando comparado com os docentes das escolas com baixos níveis de CSP.

2.3. Saúde docente

2.3.1 Contexto histórico e definição de saúde docente

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu, pela primeira vez, na sua ata de Constituição, a saúde como: “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença” (World Health Organization [WHO], 1947, p. 1). Desta definição podem destacar-se os seguintes aspetos: entende-se a saúde como um sentido amplo de bem-estar; a saúde é o resultado de múltiplos fatores: biológicos, sociais e pessoais, que interagem entre si, e todos eles vão ser tidos em conta; e, é uma definição adotada pela mais alta organização de saúde, reconhecida mundialmente, e estabelece um marco comum para o desenvolvimento de políticas e medidas que melhorem as condições de vida e de trabalho dos cidadãos.

No seu estudo de construção do questionário de saúde docente, que tem como objetivo conhecer a perceção dos docentes sobre o seu estado de saúde, Fernández-Puig e colegas (2015) tiveram como referência dois modelos teóricos que consideram as dimensões positivas e negativas da saúde ocupacional: o modelo duplo de espirais positivas e negativas de saúde ocupacional (Salanova et al., 2011, 2014) e o modelo de Rudow (1999). Estes modelos incluem os aspetos explicativos de uma profissão e mostram as dimensões fundamentais na construção de uma profissão saudável, sendo que ambos entendem a saúde docente como um processo em espiral positiva, que gera motivação, competência, satisfação, oposto a um processo em espiral negativa ou de deterioração da saúde, caracterizado por uma vivência reiterada de fracasso, que leva ao esgotamento e conduz a uma falta de motivação e de satisfação e, a longo prazo, à perda de saúde.

Os conceitos considerados no modelo duplo de espirais positivas e negativas, de Salanova e colegas (2011, 2014), na espiral positiva (ou seja, ganho de saúde) são a autoeficácia, os sentimentos positivos (entusiasmo, satisfação e dedicação) e o *engagement* no

trabalho (vigor, dedicação e absorção). Por outro lado, o modelo de Rudow (1999) articula os processos de interação entre o indivíduo e o contexto laboral, considerando que as disposições física e psicológica, a competência, a eficácia, a satisfação e a motivação, são constructos importantes no ganho de saúde docente. Estes modelos, desenvolvidos no âmbito da psicologia da saúde ocupacional, integram a avaliação dos aspetos de deterioração da saúde (mencionados no modelo JD-R), tais como as alterações, as perturbações e as patologias, assim como os relacionados com o bem-estar na atividade laboral (Borrvalho et al., 2020).

Com base nos modelos referidos anteriormente, Fernández-Puig e colegas (2015) desenvolveram o *Cuestionário de Salud Docente*, sendo este um instrumento de origem espanhola que inclui as principais manifestações de deterioração da saúde e de bem-estar nos docentes, permitindo obter diversas informações, não só sobre o estado de saúde individual do professor, mas também de um grupo de docentes, o que possibilitará a construção de programas de intervenção diferenciados, adequados a um grupo de docentes específico. A versão para a população portuguesa do Questionário de Saúde Docente foi desenvolvida por Borrvalho e colegas (2020) e é constituída por cinco fatores: bem-estar profissional, esgotamento, distúrbios cognitivos, distúrbios musculoesqueléticos e alterações da voz.

2.3.2 Importância da saúde docente no contexto laboral

Segundo Borrvalho e colegas (2020), tem-se assistido, nas últimas décadas, a uma crescente deterioração da saúde docente, que afeta os docentes e o meio escolar enquanto organização, sendo que vários estudos associam esta situação a fenómenos como o mal-estar docente, a desmotivação, a insatisfação profissional, assim como ao recente aumento no número de professores, do ensino básico e secundário, a pedir a antecipação da reforma e a abandonar a profissão (Borrvalho et al., 2020).

Os docentes devem sentir-se saudáveis, satisfeitos, competentes e ativos no seu contexto laboral, desfrutando de bem-estar, energia e relações de apreço para que consigam cumprir os objetivos relativos ao cumprimento do serviço público de educação (Chambel, 2016). Assim, entende-se que um professor está saudável não só quando não está doente, mas também quando apresenta um estado de funcionamento ótimo, está motivado para trabalhar, satisfeito, comprometido com o ambiente laboral e adaptado ao contexto onde exerce a sua profissão (Fernández-Puig et al., 2015).

A profissão docente caracteriza-se por ser um trabalho essencialmente emocional que requer colocar em prática competências e recursos pessoais que permitam ao docente enfrentar as elevadas exigências e situações do seu contexto laboral, daí a importância em estudar esta

temática como um recurso laboral e perceber o seu impacto nos resultados do trabalho, segundo os pressupostos do modelo JD-R.

No seu estudo com os docentes portugueses, Borralho e colegas (2020) constataram que mais de metade dos docentes portugueses sente mal-estar ao exercer a profissão e percecionam níveis de satisfação no trabalho e de autoeficácia inferiores aos manifestados pelos docentes brasileiros e espanhóis.

2.4. Capital psicológico positivo (PsyCap)

2.4.1 Contexto histórico e origem do PsyCap

Maslow (1954) defendeu que os indivíduos eram motivados por necessidades, desde as mais básicas, necessidades fisiológicas (e.g., sede, etc.), até às necessidades no nível mais elevado, as necessidades de realização, e que estes se sentiriam mais completos, realizados e satisfeitos ao satisfazerem sequencialmente cada uma dessas necessidades, dando assim os primeiros passos no que diz respeito à psicologia positiva. Esta proposta de Maslow (1954) voltou a merecer atenção 46 anos depois, com o estudo de Seligman e Csikszentmihalyi (2000). A psicologia positiva redirecionou o foco de estudo da psicologia, que até então se centrava exclusivamente no estudo das perturbações, das disfunções e do sofrimento. Este movimento surgiu com o objetivo de catalisar a mudança do foco tradicional na doença para se centrar na saúde, na realização pessoal, no bem-estar, bem como nos pontos fortes, virtudes e aspetos positivos da vida (Linley et al., 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O movimento da psicologia positiva resultou no aparecimento de duas correntes de estudo que apoiavam a positividade e a gestão baseada nas forças da organização, a *Positive Organizational Scholarship* (POS) e o *Positive Organizational Behavior* (POB) (Luthans, Youssef, et al., 2007). A *Positive Organizational Scholarship* é um movimento que se concentra sobretudo a um nível organizacional, lidando com conceitos como a compaixão e a virtuosidade, que podem ou não estar abertos ao desenvolvimento e estar ou não relacionados com o desempenho laboral (Luthans, Youssef, et al., 2007). A POS procura, assim, entender os resultados, processos e atributos positivos ao nível das organizações e dos indivíduos que delas fazem parte, ao concentrar-se na dinâmica que leva a um desenvolvimento de excelência, quer ao nível individual, quer ao nível organizacional (Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Luthans & Youssef, 2009; Youssef-Morgan & Petersen, 2019). Por outro lado, o *Positive Organizational Behavior*, em português, Comportamento Organizacional Positivo (COP), foi definido como sendo o estudo da aplicação das forças positivamente orientadas e das

capacidades psicológicas dos recursos humanos que podem ser medidas, desenvolvidas e eficazmente geridas para melhorar o desempenho nos locais de trabalho (Luthans, 2002b). O COP concentra-se, sobretudo, a um nível individual, ou seja, foca-se não na organização, mas sim no local de trabalho, e enfatiza que as características do comportamento devem ser vistas em primeiro lugar como uma consequência de estados psicológicos positivos.

Estes dois movimentos da psicologia positiva, embora complementares, apresentam diferenças conceptuais. O POS coloca o foco ao nível macro (e.g., organização) e defende que os comportamentos positivos resultam de traços mais estáveis e consistentes, enquanto o COP evidencia o nível micro (e.g., indivíduo e equipas) e argumenta que os comportamentos positivos devem ser vistos, em primeiro lugar, como uma consequência dos estados psicológicos positivos. Foram propostos cinco critérios que os conceitos devem cumprir para serem incluídos no COP: i. ser baseados na teoria e na investigação; ii. ser positivamente orientados (e.g., otimismo *versus* pessimismo); iii. ser mensuráveis; iv. ser um constructo *state-like*, ou seja, suscetíveis de desenvolvimento e melhoria; e, v. ter impacto no desempenho organizacional (Luthans, Youssef, et al., 2007).

Por respeitarem estes critérios, e após validação empírica, foram identificadas e incorporadas quatro capacidades psicológicas no COP: a autoeficácia, a esperança, o otimismo e a resiliência, e proposta a sua integração num novo constructo, o capital psicológico positivo (PsyCap) (Luthans, Avolio, et al., 2007a; Luthans, Youssef, et al., 2007).

2.4.2 Características e definição do PsyCap

O PsyCap é definido como um estado de desenvolvimento psicológico positivo composto por quatro dimensões: autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência. A autoeficácia diz respeito a ser confiante e estar motivado, de modo a manter o esforço necessário para ter sucesso em tarefas que são desafiadoras; a esperança resulta da perseverança em relação aos objetivos e, se necessário, redirecionar as formas de alcançar esses objetivos para ter sucesso; o otimismo refere-se a efetuar atribuições positivas sobre os acontecimentos presentes e futuros; e, por fim, a resiliência está associada com superar-se e voltar ao estado emocional normal perante os problemas e as adversidades (Luthans & Youssef, 2007). Estas dimensões operam de forma sinérgica, tornando-se num componente único, e atuam de forma integrada e interativa na procura motivada de resultados organizacionais e laborais (Luthans et al., 2008).

A escolha da palavra “capital” para o conceito de PsyCap teve o objetivo de reforçar a ideia de que os indivíduos são recursos valiosos para as organizações, sugerindo esta palavra à gestão de topo, que, ao investir nos indivíduos, as organizações estarão a capitalizar os seus

recursos, aumentando, assim, o seu património (Luthans & Youssef, 2004). É através dos trabalhadores que as organizações alcançam êxito, tendo em vista que eles são recursos raros, valiosos e inimitáveis. Os indivíduos dão forma às estratégias, atendem os clientes, são criativos e, por estas razões, o melhor capital que as organizações possuem são os indivíduos (Luthans et al., 2015).

Com o objetivo de contextualizar as teorias que envolveram este termo de origem contábil-económico, Luthans e Youssef (2004) lembraram que as estratégias administrativas utilizadas para aumentar a rentabilidade das organizações já estiveram concentradas em outras abordagens, que também utilizaram a palavra “capital”. Por exemplo, a acumulação de capital financeiro, de tecnologia avançada, de propriedade de informação, denominada capital estrutural (na lógica do capital intelectual); no desenvolvimento do conhecimento tácito e explícito, fomentando o saber, denominado capital humano; e na importância dos relacionamentos e das redes de contato, o chamado capital social.

A proposta de integração das quatro dimensões no PsyCap é enquadrada e corroborada pela Teoria dos Recursos Psicológicos de Hobfoll (2002) e pela Teoria *Broaden-and-Build* de Fredrickson (2001) (Luthans & Youssef, 2007). Hobfoll (2002) argumentou que alguns conceitos psicológicos são mais bem compreendidos como indicadores de um fator de ordem superior, o PsyCap, na medida em que as suas dimensões interagem entre si e se manifestam através desse mesmo fator. Por seu turno, Fredrickson (2001) referiu que as emoções positivas (e.g., interesse, orgulho e amor), embora distintas, ampliam os mecanismos de pensamento-ação dos indivíduos e auxiliam na construção de recursos pessoais (físicos, sociais, intelectuais e psicológicos). Ou seja, argumenta que as emoções positivas contribuem para os recursos pessoais, que auxiliam os indivíduos a lidar com as adversidades futuras, facilitando, assim, a gestão de emoções negativas (Choi, 2020).

O PsyCap é um recurso pessoal de ordem superior relacionado com o nível em que os indivíduos acreditam que eles podem influenciar o seu trabalho (Grover et al., 2018). Grover e colegas (2018) entrevistaram 401 enfermeiros na Austrália e observaram que o PsyCap está relacionado diretamente com as perceções de exigências e recursos laborais. Também confirmaram a hipótese de que o PsyCap se relacionava positivamente com as perceções de recursos laborais e negativamente com as perceções de exigências laborais. O estudo mostrou, ainda, que as exigências laborais estavam negativamente relacionadas com os recursos laborais e o *engagement* no trabalho. Além disso, demonstraram, igualmente, que o bem-estar estava positivamente correlacionado com o *engagement* no trabalho, e o PsyCap elevado estava correlacionado com perceções positivas que aumentavam o bem-estar e o *engagement* no

trabalho. Neste estudo, o modelo JD-R demonstrou que o PsyCap, como recurso individual, está relacionado com o *engagement* no trabalho (Grover et al., 2018).

Na secção seguinte serão aprofundadas teoricamente cada uma das dimensões do PsyCap.

2.4.3 Identificação e definição das dimensões do PsyCap

2.4.3.1 Autoeficácia

Das dimensões que definem o PsyCap, a autoeficácia é aquela que apresenta maior fundamentação teórica e prática.

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia é definida como as crenças de um indivíduo nas suas capacidades para organizar e executar as ações necessárias para produzir determinadas realizações. A partir da teoria de Bandura, Stajkovic e Luthans (1998) definiram esta dimensão como a convicção de um indivíduo sobre as suas capacidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os recursos de ação necessários para realizar com êxito uma tarefa específica num determinado contexto.

A autoeficácia, de acordo com Bandura (1997), pode ser desenvolvida e reforçada de quatro formas: i. quando o empregado aprende a fazer algo (aprendizagem vicariante); ii. quando este tem experiências de sucesso e, por essa razão, domina a tarefa; iii. por persuasão social ou *feedback* positivo, atribuído por pessoas que o respeitam ou admiram; e, por fim, iv. por estimulação física e psicológica, ou seja, bem-estar físico e psicológico. Maddux (2005) referiu que esta dimensão deve ser definida e medida como uma crença que pode ser desenvolvida, isto é, suscetível de melhorias, e não como um traço. As experiências de sucesso no desempenho de uma tarefa aumentam a confiança na realização da mesma, pelo que são consideradas uma fonte de grande influência na construção de crenças de autoeficácia. Contudo, para que os sujeitos alcancem este sucesso precisam de ter objetivos que sejam estimulantes, mas também alcançáveis, concretos, específicos e próximos. A formação e a aprendizagem indireta também contribuem para o aumento da autoeficácia. Porém, existem situações em que as experiências são muito dispendiosas ou arriscadas, pelo que o indivíduo pode observar uma pessoa experiente a atuar e a lidar com uma situação realista. Deste modo, poderá ver como agir em alguns contextos e avaliar as suas capacidades, tendo como termo de comparação o desempenho de outros com os quais encontra semelhanças ou se identifica, sendo que, quanto maior o grau de semelhança assumida, maior a influência do modelo. Outra forma de consolidar as crenças de autoeficácia é através da persuasão social, isto é, quando as pessoas que são significativas para o sujeito acreditam nas suas capacidades e o expressam direta ou

indiretamente. O bem-estar está associado a reações emocionais ou fisiológicas que parecem particularmente importantes para lidar com elementos potenciadores de stresse (Bandura, 1997).

Os indivíduos com uma elevada autoeficácia caracterizam-se pelo estabelecimento de objetivos desafiantes, por se voluntariarem para tarefas complexas e exigentes, por prosperarem perante os desafios, por serem altamente automotivados, por investirem o esforço necessário para atingirem os seus objetivos e por persistirem perante as adversidades (Luthans et al., 2015).

2.4.3.2 Esperança

A esperança é definida como um estado motivacional positivo, que resulta da interação entre a energia orientada e o planeamento para atingir um determinado objetivo (Snyder et al., 2002; Yin et al., 2019).

Este constructo é descrito como sendo uma combinação entre a agência (e.g., força de vontade) e a identificação de caminhos (e.g., planos alternativos), e é agregada numa lógica de objetivos (Snyder et al., 2002). Apesar de se considerar que os indivíduos são naturalmente orientados para os objetivos, a forma como um objetivo é alcançado, depende, em parte, de um nível individual de força de vontade e da existência de diferentes planos. Assim, ambos os elementos da esperança são necessários e complementares para alcançar um determinado objetivo. É esta dualidade que define a esperança como sendo uma dimensão do PsyCap (Luthans, Youssef, et al., 2007).

Existem diferentes abordagens que podem ser promovidas para desenvolver a esperança, tais como a ênfase no envolvimento, a definição de objetivos, a definição de metas de crescimento e os passos a alcançar, sendo que estas abordagens estão relacionadas com a natureza maleável da esperança, alinhada com os critérios do COP. Deste modo, indivíduos com elevados níveis de esperança serão capazes de estabelecer objetivos claros e revelam determinação e energia para os atingir, definindo vias alternativas para os alcançar face aos obstáculos que possam surgir (Luthans, Youssef, et al., 2007).

Para que haja o desenvolvimento da esperança é necessário enriquecer os objetivos, as ações e os caminhos que dela fazem parte, pelo que é fundamental estabelecer metas claras, específicas e realistas através das quais os indivíduos possam dirigir as suas ações e os seus caminhos (Luthans & Youssef, 2004). Uma forma de conseguir aumentar a esperança é transformar os objetivos a longo-prazo, complexos e difíceis, em subobjetivos, para que os indivíduos possam experimentar progressos graduais e pequenas vitórias. Outra forma é a

preparação mental, na qual se antecipam possíveis obstáculos e se constroem mentalmente caminhos alternativos para os ultrapassar, pois os colaboradores com níveis elevados de esperança estão intrinsecamente motivados para funções desafiadoras e têm grande necessidade de crescimento. São muitas vezes considerados pouco convencionais, na medida em que respondem aos desafios com soluções inovadoras e não habituais. Por outro lado, os trabalhadores com falta de esperança, na medida em que se conformam de forma mais fácil com as regras e os procedimentos, podem ser percebidos pelas chefias e pelos colegas como cooperativos. Contudo, são frequentemente desligados, não assumem responsabilidades adicionais e têm dificuldade em tomar decisões e em resolver problemas desafiantes (Luthans, Avolio, et al., 2007).

Segundo Avey e colegas (2011), gestores de topo com elevados níveis de esperança apresentam um grau mais elevado de retenção de colaboradores e maiores taxas de produtividade. Outros estudos mostram, também, que existe uma relação positiva entre a esperança e a satisfação dos colaboradores, e entre a esperança e o compromisso organizacional, bem como uma relação negativa entre a esperança e o stresse (Avey et al., 2009; Luthans, Avolio, et al., 2007; Youssef & Luthans, 2007).

2.4.3.3 Otimismo

Segundo Seligman (1998), o otimismo é definido como um estilo explicativo passível de ser desenvolvido, que permite explicar os acontecimentos positivos por causas internas, estáveis e globais. Por outro lado, os acontecimentos negativos são explicados por causas externas, instáveis e específicas. Numa outra abordagem, Carver e Scheier (2002) referem que o otimismo é disposicional, ou seja, uma predisposição estável para acreditar que no futuro vão acontecer mais coisas boas (acontecimentos positivos) do que más (acontecimentos negativos).

No âmbito do PsyCap, o otimismo foi definido como uma capacidade emocional e cognitiva responsável por estimular dois tipos de expectativas: i. a expectativa de futuro (e.g., resultados positivos), e ii. a expectativa de sucesso (e.g., atribuições a causas positivas) (Luthans, 2002b). Deste modo, e enquanto dimensão do PsyCap, o otimismo deve ser utilizado de forma realística (capacidade de discernir quando usar o estilo explicativo otimista ou pessimista) e flexível (capacidade de adaptar o estilo realista a cada situação) (Luthans, 2002a). Indivíduos otimistas são mais fáceis de motivar para trabalhar, definem objetivos ambiciosos, são perseverantes quando confrontados com obstáculos e contrariedades, apresentam maiores níveis de satisfação, têm elevados níveis de aspiração e assumem as suas dificuldades não

necessariamente como falhas, mas como desafios e oportunidades para melhorarem o seu desempenho (Luthans et al., 2005).

Existem fatores que contribuem para o aumento do otimismo, entre os quais, as experiências positivas de mestria e a gestão das atribuições causais face aos sucessos e insucessos. Neste enquadramento, Schneider (2001) desenvolveu três abordagens para aumentar o otimismo: i. a apreciação do presente, em que os indivíduos devem reconhecer e estimar o lado positivo das suas vidas presentes; ii. a clemência do passado, em que os indivíduos devem aprender a aceitar os seus falhanços, absolvendo os erros que não podem ser anulados; e, iii. a busca de oportunidades para o futuro, em que a incerteza é vista como uma oportunidade para crescer e avançar positivamente. As investigações de Gardner e Schermerhorn (2004) vão no mesmo sentido e, segundo estes, o treino do otimismo deverá seguir determinadas linhas orientadoras para que os indivíduos substituam determinadas crenças derrotistas, por outras que potenciem o otimismo. Luthans e colegas (2005) demonstraram, nos seus estudos, uma relação direta entre o otimismo e o desempenho no trabalho.

De acordo com Luthans e colegas (2015), indivíduos otimistas esperam ser capazes de lidar com diferentes situações ao longo da sua vida, atribuindo situações desagradáveis a causas externas, temporárias e circunscritas, mantendo-se assim positivos e confiantes acerca do seu futuro.

2.4.3.4 Resiliência

A resiliência foi definida por Masten e Reed (2002) como uma adaptação positiva face a contextos adversos ou de risco, incluindo ativos (e.g., características preditoras de resultados positivos), fatores de risco (e.g., características preditoras de resultados negativos) e, por fim, processos (e.g., dinâmicas de adaptação).

Segundo Luthans (2002b), e aplicada ao contexto do COP, a resiliência é a capacidade para recuperar da adversidade, de conflitos ou de falhas, mantendo o equilíbrio e a responsabilidade. São exemplos de fatores de risco no ambiente de trabalho o stresse, o conflito, os papéis ambíguos ou a liderança ineficaz. As pessoas com elevados níveis de resiliência são mais criativas, adaptam-se mais facilmente às mudanças e são mais perseverantes quando enfrentam situações adversas (Luthans et al., 2005). Deste modo, Coutu (2002) identificou três características próprias dos indivíduos resilientes: a capacidade de improvisar; a aceitação da realidade como ela é; e a crença profunda num conjunto de valores que dão significado à vida (Coutu, 2002).

De acordo com Sweetman e colegas (2011), os indivíduos resilientes não demonstram apenas uma manifesta capacidade de superação de situações complexas, mas também uma evidente habilidade em prosperarem e serem bem-sucedidos nessas condições. Seguindo a mesma linha, Luthans e colegas (2005) consideraram que, em contexto laboral, os indivíduos mais resilientes revelam uma maior capacidade de adaptação às mudanças organizacionais, são mais construtivos e perseverantes quando se deparam com dificuldades e problemas.

Esta dimensão do PsyCap implica um processo de adaptação a um acontecimento negativo e a mobilização de ativos pessoais, sociais e psicológicos para o superar (Masten et al., 2002). Os indivíduos resilientes utilizam as adversidades como uma rampa para irem mais além nas suas vidas, possuindo elevada autoconfiança, autoeficácia e autoconsciência (Luthans et al., 2015).

A resiliência dos trabalhadores está positivamente relacionada com a satisfação que os mesmos sentem no trabalho, com o compromisso e com a felicidade (Youssef & Luthans, 2007). Além disso, parece ser também um dos fatores importantes para que os indivíduos sejam perseverantes face a problemas e consigam encontrar soluções inovadoras para os mesmos (Luthans, Avolio, et al., 2007).

De acordo com Luthans e colegas (2007), a resiliência tem uma importância considerável no atual contexto laboral, devido ao aumento da competitividade e mudança constante. Atualmente, os gestores de topo percebem que as suas organizações precisam de trabalhadores que consigam prosperar no caos, aprender de forma proativa e crescer através de dificuldades.

2.4.4 Consequentes do PsyCap

Segundo Luthans e Youssef (2017), os consequentes do PsyCap são de uma importância capital no contexto das organizações, uma vez que este prediz as atitudes e os comportamentos laborais desejáveis, bem como o desempenho no trabalho, assim como contribui para a diminuição das atitudes e dos comportamentos indesejáveis (Avey, 2014; Avey, Luthans, & Youssef, 2010). Avey e colegas (2010) referiram que o PsyCap dos indivíduos está positivamente associado ao bem-estar dos mesmos. Noutro estudo, Avey e colegas (2009) demonstraram que este conceito contribui para a redução dos sintomas de stresse e das intenções voluntárias de abandono da organização.

De acordo com Avey e colegas (2011), a principal razão para explicar o impacto do PsyCap na atitude de trabalho, é que quanto maior o PsyCap do indivíduo, mais otimista ele é (ou seja, otimismo), acreditando que pode assumir novos desafios e criando o caminho para o

sucesso (ou seja, esperança e autoeficácia), sendo capaz de recuperar da mudança (ou seja, resiliência). Além disso, também neste estudo, os autores indicaram que o PsyCap está relacionado com o empenhamento organizacional, porque a organização atende às necessidades de eficácia e realização para os indivíduos com alto nível de PsyCap. Estes estão mais entusiasmados e têm um maior *engagement* no seu trabalho (Avey et al., 2011).

Existem, ainda, estudos que indicam que o PsyCap está negativamente relacionado com várias variáveis de mal-estar, tais como os comportamento de cinismo, o *burnout*, os comportamentos contraproducentes, as intenções da saída, o stresse e o *turnover* (Avey et al., 2011; Mills et al., 2013; Newman et al., 2014; Rus & Jesus, 2010). Newman e colaboradores (2014) referiram que os impactos do PsyCap podem ocorrer a três níveis: individual, grupal e organizacional. A nível individual confirmaram o impacto positivo do PsyCap nas atitudes e nos comportamentos laborais desejáveis, na inovação, nos comportamentos de procura de emprego, no clima de segurança, nas intenções de crescimento profissional, no desenvolvimento de competências de empreendedorismo, na intenção de prosseguir uma carreira numa empresa multinacional, no desempenho e no desempenho criativo. No que diz respeito ao nível grupal, verificaram-se impactos ao nível da criatividade, da inovação nas equipas, da satisfação, do desempenho e do empenhamento. A nível organizacional, referiram a inovação, o desempenho e o crescimento da organização.

2.4.5 O PsyCap na profissão docente

Segundo Hou e Zhang (2010), intervenções ao nível do PsyCap são úteis para reduzir os sintomas de exaustão. Cheung e colegas (2011) verificaram, no seu estudo com 264 professores chineses, que o PsyCap contribuía para diminuir a incidência do *burnout* e para aumentar a satisfação no trabalho. Numa investigação com 442 docentes de Taiwan, Chang e colaboradores (2013) demonstraram que o PsyCap desempenha um papel mediador na determinação dos níveis de satisfação laboral e na incidência do *burnout* (Chang et al., 2013; Cheung et al., 2011; Hou & Zhang, 2010).

Num estudo com 200 professores de uma universidade holandesa, os investigadores observaram que docentes que desenvolvem expectativas positivas, que redirecionam as suas forças perante as adversidades, que são mais confiantes e que tentam atingir os objetivos propostos apresentam maiores níveis de *engagement* no seu trabalho (Ouweneel et al., 2012). Numa amostra de 574 docentes portugueses, Viseu e colegas (2015) confirmaram os resultados obtidos por Ouweneel e colaboradores (2012), evidenciando, também, que o PsyCap é influenciado pelas perceções de justiça e que estabelece uma correlação positiva com a

satisfação laboral. Além disso, registaram um efeito de mediação parcial do PsyCap na relação entre o *engagement* no trabalho e a justiça organizacional (Viseu et al., 2015). Estudos sobre as variáveis profissionais relacionadas ao PsyCap dos docentes sugerem que este está relacionado a processos individuais como a eficácia do ensino, *engagement* no trabalho (Tösten et al., 2019), desempenho no trabalho (Ganotice et al., 2016), envolvimento no trabalho e satisfação no trabalho (Demir, 2018). Isto demonstra que docentes com elevado PsyCap podem ser mais bem-sucedidos no que diz respeito a manter a sua atenção para as matérias que ensinam e a considerar as necessidades dos alunos.

Segundo Kelberer e colegas (2018), elevados níveis de esperança e otimismo estão positivamente associados à manutenção da atenção a estímulos positivos e negativamente associados à manutenção da atenção a estímulos negativos. Docentes com altos níveis de esperança e otimismo são propensos a experienciar menos stresse e a concentrar-se em componentes positivas na sala de aula.

2.5. *Engagement* no trabalho

2.5.1 *Importância do engagement no trabalho*

Durante muitos anos, a Psicologia focou-se na patologia e na doença mental, o que contribuiu para a desvalorização dos recursos, qualidades e capacidades humanas enquanto promotoras do crescimento individual e do bem-estar. O movimento da psicologia positiva contrariou essa tendência, colocando em foco o estudo da componente positiva da experiência humana, com o objetivo de aumentar a qualidade de vida dos indivíduos, através do desenvolvimento de qualidades, recursos e características individuais, que promovidas e potencializadas, induzem ao crescimento e ao bem-estar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Isto levou ao aparecimento do COP, que se baseia no potencial dos trabalhadores e na avaliação das experiências positivas que são vividas no ambiente laboral, e com ele, o surgimento do *engagement* no trabalho (Bakker et al., 2008; Schaufeli et al., 2006). O *engagement* no trabalho tem ganho especial relevância devido às perspetivas organizacionais mais positivas, que têm como objetivo otimizar o capital humano e social, da mesma forma que maximizam a sua estratégia de negócio. Isto é, as organizações positivas pretendem inculcar este carácter mais positivo nos seus trabalhadores, de modo a conseguirem que estes apresentem uma maior motivação e estejam psicologicamente saudáveis, de forma a prosperar económica e socialmente, trazendo, é claro, vantagens para a sua própria organização (Bakker et al., 2004; Xanthopoulou et al., 2013). Assim, a realidade social das organizações atuais requer o

desenvolvimento de trabalhadores com altos níveis de *engagement* no trabalho, pois, evidentemente, este otimiza e potencia a qualidade de vida laboral e organizacional (Salanova, 2008).

Segundo Bakker e Leiter (2010), os trabalhadores com altos níveis de *engagement* apresentam mais emoções positivas (alegria, felicidade e entusiasmo), melhor saúde física e psicológica, acedem e utilizam os seus recursos pessoais, bem como contagiam os outros com o seu entusiasmo, contribuindo para o sucesso organizacional. Em vários estudos, o *engagement* no trabalho demonstra uma correlação positiva com o desempenho e promove a capacidade e a atitude proativa face aos desafios, contribuindo para a prosperidade organizacional. Assim, a promoção do *engagement*, para além de reter funcionários com elevada inteligência emocional, pode ser a chave para o sucesso (Bakker & Demerouti, 2008).

2.5.2 Origem e definição de *engagement* no trabalho

O *engagement* no trabalho teve origem na investigação desenvolvida por Kahn (1990), que definiu o conceito como sendo o envolvimento e a expressão física, cognitiva, emocional e mental dos indivíduos durante o desenvolvimento das suas funções. Este autor defende que quando um trabalhador está envolvido com o seu trabalho, tira maior rendimento das suas capacidades cognitivas, físicas, mentais e emocionais, alcançando, assim, um melhor desempenho. Ao longo do dia de trabalho os trabalhadores experimentam todos os estados de *engagement* e *disengagement*, com base numa série de condições psicológicas, podendo os trabalhadores estar *engaged* em um ou mais aspetos laborais ao mesmo tempo, sendo que quanto maior for o seu *engagement* emocional e cognitivo maior será o seu *engagement* no trabalho.

No decorrer da sua investigação, Kahn (1990) referiu existirem três fatores chave que caracterizam o indivíduo *engaged*: o trabalho significativo, a segurança e a disponibilidade. O trabalho significativo está relacionado com o retorno que o indivíduo retira do seu esforço, isto é, o senso de valor individual ajuda a proporcionar uma sensação de satisfação. Para que isto suceda, o trabalho deve ser desafiador, oferecer variedade e permitir que o indivíduo seja autónomo. A segurança está relacionada com o sentimento de liberdade de expressão e de opinião, sem ser censurado ou interpretado negativamente, podendo arriscar sem medo de falhar. Um ambiente que assente em relações pessoais de confiança, com uma cultura organizacional e estilo de liderança que promovam a segurança, contribuem para indivíduos mais *engaged*. Relativamente à disponibilidade, este fator refere-se à capacidade do indivíduo para investir física, cognitiva e emocionalmente no seu trabalho, criando ambientes seguros

onde as distrações internas e externas se tornem mínimas, e onde os indivíduos se sintam seguros acerca das suas competências.

O modelo de Kahn (1990) sugere que o *engagement* no trabalho é influenciado pelo indivíduo, pelo grupo e pela liderança, o que leva a que o trabalhador sinta significado no seu trabalho, segurança e disponibilidade para investir no seu papel. Kahn (1990) não desenvolveu um instrumento de avaliação do *engagement* no trabalho, no entanto, o seu modelo influenciou outros a levarem a cabo essa tarefa. Maslach e Leiter (1997) propuseram uma abordagem que considerava o *engagement* no trabalho como sendo o oposto do *burnout*, referindo que os trabalhadores com altos níveis de *engagement* têm uma sensação de energia maior e encaram o trabalho como um desafio. Estes autores referiram, no seu estudo, que o *engagement* no trabalho é o resultado do esforço que os trabalhadores exibem, indo além do previamente estabelecido para o cumprimento das tarefas. Assim, no caso de *burnout*, a energia torna-se exaustão, o envolvimento em cinismo e a eficácia em ineficácia, sendo o *burnout* e o *engagement* polos opostos de um mesmo contínuo. O *burnout* é o polo negativo deste contínuo, sendo definido como uma síndrome de exaustão emocional, cinismo e baixa eficácia profissional, enquanto o *engagement* no trabalho, é avaliado pelo padrão oposto das pontuações nas suas três dimensões.

Segundo Rothbard (2001), influenciado pelo modelo de Kahn (1990), a definição de *engagement* assenta na atenção e absorção dedicada à família e ao trabalho, ao tempo dedicado a pensar no papel da família e do trabalho, e à intensidade do foco do indivíduo nestes contextos. Este modelo baseia-se no empobrecimento e enriquecimento das relações familiares e profissionais, destacando que o enriquecimento resulta de relações positivas entre os papéis familiares e profissionais, enquanto o empobrecimento resulta de relações negativas entre estes papéis.

O modelo de Schaufeli e Bakker (2002) é aquele que reúne maior consenso em âmbito académico, sendo a base de muitas investigações desenvolvidas sobre o tema. Para Schaufeli e colegas (2002), o *engagement* no trabalho é um estado cognitivo afetivo-positivo vivenciado no trabalho, que perdura ao longo do tempo e é caracterizado por três dimensões: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli et al., 2002).

O *engagement* no trabalho é uma mais-valia para os trabalhadores e para as organizações. Existem autores que referem que este está ligado à personalidade do indivíduo. A afetividade positiva revelou-se como o preditor mais importante do *engagement* no trabalho, assim como a personalidade proativa, a conscienciosidade e a extroversão. Enquanto o neuroticismo, a afetividade negativa, a amabilidade e a abertura à experiência foram as que se revelaram menos relevantes (Young et al., 2018). O *engagement* no trabalho é associado e

reconhecido como um estado psicológico que os indivíduos experienciam no seu ambiente laboral (Schaufeli, 2013).

2.5.3 Dimensões do *engagement* no trabalho: vigor, dedicação e absorção

De acordo com Schaufeli e colegas (2002), o *engagement* no trabalho tem uma estrutura multidimensional caracterizada por três dimensões, vigor, dedicação e absorção. O vigor refere-se aos altos níveis de energia e ativação mental no trabalho, à predisposição do indivíduo em investir esforços, bem como à sua persistência perante as adversidades que surgem no ambiente laboral (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Salanova, 2007). A dedicação refere-se a uma forte identificação e envolvimento do indivíduo com o seu trabalho, no qual este se sente importante e útil, traduzindo-se em sentimentos de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio perante o desempenho das suas tarefas laborais (Schaufeli et al., 2002). A absorção abrange a sensação do trabalhador em estar completamente concentrado e absorvido no seu trabalho, podendo perder a noção do tempo. Através da absorção, os trabalhadores demonstram que são capazes de separar os problemas pessoais do trabalho, isto é indicado por estar integralmente concentrado e inserido no trabalho (Bakker & Demerouti, 2008).

2.5.4 Benefícios do *engagement* no trabalho

No que concerne aos benefícios do *engagement* no trabalho e à sua relação com os indicadores de saúde física e mental, por se tratar de um conceito intraindividual, o *engagement* no trabalho exerce, numa primeira fase, um impacto ao nível individual, nomeadamente nas atitudes, intenções e comportamentos dos indivíduos (Saks, 2006). Diversas investigações corroboram esta perspetiva, na medida em que apontam para a existência de uma relação positiva entre o *engagement* no trabalho e os indicadores do estado de saúde individual. Shirom (2010) concluiu existir uma relação positiva entre *engagement* e o estado de saúde percebido pelo sujeito, e entre *engagement* e o funcionamento do sistema imunitário, verificando-se que marcadores biológicos inflamatórios decrescem em trabalhadores *engaged*. Outros estudos associam o *engagement* a bons indicadores de saúde mental, nomeadamente baixos níveis de depressão, de stresse e de queixas psicossomáticas (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004), menor ansiedade, maior satisfação com a vida e maior bem-estar mental (Hakanen & Schaufeli, 2012; Innstrand et al., 2012; Kanste, 2011). Trabalhadores *engaged* nos seus trabalhos, tendem a experienciar mais emoções positivas, incluindo felicidade, entusiasmo e um melhor estado de saúde física e mental (Bakker et al., 2008). Já Sonnentag e colegas (2012), explicaram a relação positiva entre o *engagement* no trabalho e os indicadores de saúde

individual com base no facto de estes trabalhadores tenderem a ser mais participativos em atividades de lazer que promovem o relaxamento e o distanciamento psicológico do trabalho, como o desporto, o exercício físico, as atividades sociais e os passatempos.

Relativamente ao impacto do *engagement* no trabalho na dimensão organizacional, estudos apontam este conceito como estando positivamente associado à produtividade (Harter et al., 2002) e a benefícios financeiros para as organizações (Xanthopoulou et al., 2009). Revisões sistemáticas e meta-análises demonstraram que a disponibilidade de recursos laborais e os recursos pessoais são determinantes no que respeita ao *engagement* (Bakker, 2015). Recursos laborais, tais como o suporte social de colegas e supervisores, o *feedback* relativo ao desempenho, a variedade de competências, a autonomia e as oportunidades de aprendizagem, têm vindo a ser consistente e positivamente associados ao *engagement* no trabalho (Bakker & Demerouti, 2008). Atitudes positivas para com o trabalho, como a satisfação e o envolvimento, empenhamento organizacional e baixa tendência à mudança de trabalho, parecem estar positivamente associadas ao *engagement* (Hallberg & Schaufeli, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004), bem como comportamentos organizacionais positivos, como novos conhecimentos e autoiniciativa (Sonnetag, 2003), trabalhar horas extraordinárias (Salanova, Agut, et al., 2005), comportamento proativo (Salanova et al., 2003) e forte identificação com o trabalho (Bakker et al., 2008).

Bakker e Demerouti (2008) sistematizaram, em quatro grupos, as principais vantagens do *engagement*: i. trabalhadores *engaged* experienciam mais emoções positivas, o que contribui para um maior desejo de explorar, assimilar novas informações e experiências de crescimento; ii. apresentam um melhor estado de saúde física e mental; iii. potencializam e aumentam os seus próprios recursos, dado que o *engagement* se reflete na existência de mais recursos pessoais, como o otimismo e a autoeficácia, bem como recursos laborais como a autonomia e o apoio social; iv. por fim, trabalhadores *engaged* influenciam os colegas através da comunicação das suas atitudes positivas, o que se reflete na melhoria do desempenho em equipa. Assim, o *engagement* no trabalho constitui uma vantagem competitiva para as organizações, além de ser muito benéfico para a saúde e bem-estar dos indivíduos.

2.5.5 O *engagement* no trabalho para os docentes

Docentes *engaged* podem ser descritos como aqueles que se sentem energéticos e dedicados, e que são absorvidos pelo seu trabalho (Bakker et al., 2008). Estes também sentem frequentemente emoções positivas, incluindo felicidade, alegria e entusiasmo; sentem-se

melhor quanto à sua saúde física e psicológica; criam o seu próprio trabalho e recursos pessoais (e.g., apoio de outras pessoas); e transferem o seu *engagement* para outros (Bakker et al., 2008).

Existem muitos fatores que influenciam o *engagement* no trabalho dos docentes. Bakker e Bal (2010) realizaram um estudo com 54 professores alemães, no qual o seu objetivo foi testar um modelo de *engagement* semanal. Desta forma, pretendiam verificar três hipóteses: i. os níveis de *engagement* semanais predizem os níveis de desempenho do trabalhador verificados nessa mesma semana; ii. os recursos laborais verificados durante a semana (autonomia, apoio social, *feedback* sobre o desempenho, *coaching* por parte do supervisor e oportunidades de aprendizagem) encontram-se positivamente relacionados com o nível de *engagement* observado no mesmo período; e, iii. o *engagement* momentâneo permite prever níveis superiores de recursos laborais disponíveis na semana seguinte à observada. Assim, foi solicitado aos docentes que completassem o mesmo questionário todas as sextas-feiras durante cinco semanas. Os resultados foram ao encontro de todas as hipóteses enunciadas pelos investigadores. As análises efetuadas demonstraram que os altos níveis de autonomia, contactos positivos com o supervisor e as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem verificadas durante uma semana, se encontravam positivamente relacionadas com o *engagement* e, conseqüentemente, com o desempenho.

Segundo Collie e colegas (2011), existe uma forte relação entre o *engagement* dos docentes e o *engagement* emocional e social dos alunos. Neste caso, *engagement* significa a forma como os docentes estão associados e envolvidos no processo de ensino. Esse *engagement*, que pode prever o desempenho e o *burnout* dos docentes, também os motivará a procurar os melhores métodos de ensino que possam influenciar o *engagement*, o esforço e a autoconfiança dos alunos.

De acordo com Klassen e colegas (2013), os docentes devem estar cognitivamente, emocionalmente e socialmente *engaged* no seu trabalho. O *engagement* social inclui ter um bom relacionamento com os colegas e com os alunos, sendo isto muito importante para motivar os alunos. O *engagement* dos docentes influencia a interação docentes-alunos e a relação entre os docentes e os alunos também pode influenciar o *engagement* dos docentes. Estes tipos de *engagement* podem alterar-se ao longo do tempo, já que um docente pode apresentar níveis elevados de *engagement* social no início de uma carreira, mas níveis mais baixos de *engagement* cognitivo (Klassen et al., 2013). Portanto, devem existir formações para ajudar os docentes a estarem mais *engaged* no seu trabalho.

Ter um bom relacionamento docente-aluno desenvolverá os resultados cognitivos e sociais dos alunos futuramente (Davis, 2003). No entanto, essa relação é influenciada por

muitos fatores, como, por exemplo, as opiniões dos alunos sobre si mesmos e os seus docentes. As relações docente-aluno também dependem da motivação e das habilidades interpessoais e sociais dos docentes, e de quão bem os professores e os alunos estão *engaged* com aquilo que é ensinado na sala de aula. A cultura da escola e da sala de aula também pode moldar as relações docente-aluno.

Segundo Den Brok e colegas (2005), há mais diferenças nos aspetos motivacionais entre um mesmo docente dando aulas a turmas diferentes do que entre docentes diferentes, significando isto que o mesmo docente pode comportar-se de forma diferente em diferentes turmas no que diz respeito à capacidade para motivar os alunos. Estes autores explicam, também, que é importante que os docentes criem uma atmosfera positiva dentro da sala de aula, sendo prestativos, amigáveis e compreensivos com os seus alunos, recorrendo o mínimo possível a correções de comportamento. Isto ajudará a melhorar a compreensão dos alunos. Os docentes também devem estar atentos às perceções dos alunos, pois isso afeta o seu comportamento. Além disso, a perceção dos alunos pode ser usada para prever os seus resultados de aprendizagem mais do que qualquer outra perceção, incluindo a de docentes ou administradores (Den Brok et al., 2005).

No seu estudo de 2005, Durán e colegas estudaram o *engagement* na profissão docente, examinando uma amostra de 265 professores espanhóis dos diferentes níveis de ensino. Estes investigadores tiveram como objetivo identificar o nível de *engagement* e estudar a variável satisfação no trabalho como medida de bem-estar geral e profissional. Os autores destacaram como principais resultados o facto de os valores de *engagement* serem altos, apresentando uma média de 5.03 numa escala de zero a seis. Os investigadores registaram também valores elevados nas diferentes dimensões do *engagement* no trabalho, nomeadamente vigor, dedicação e absorção, e valores positivos na variável satisfação no trabalho. O estudo permitiu aos autores concluir que existe um vínculo sólido entre o fenómeno de *engagement* no trabalho e a satisfação no trabalho, sendo que a dedicação é a dimensão do *engagement* que mais contribui para a ligação entre estas variáveis (Durán et al., 2005).

Em suma, existem estudos empíricos que demonstraram que os docentes conseguem lidar de forma adequada com as exigências laborais. O estudo do *engagement* na profissão docente é extremamente importante porque permite compreender quais as variáveis que predizem o envolvimento do docente com o seu trabalho e a sua organização.

2.6. Satisfação no trabalho

2.6.1 *Importância da satisfação no trabalho*

O fenômeno da satisfação no trabalho é de uma importância vital para a gestão das organizações e, por essa razão, tem sido vasta a sua abordagem teórica e prática no campo das ciências sociais, com especial atenção da psicologia organizacional e do trabalho (Spector, 1997).

De acordo com Spector (1997), é importante estudar a satisfação no trabalho devido a uma perspectiva humana, pois as pessoas merecem ser bem tratadas e sentirem-se bem e, por uma perspectiva mais utilitarista, pois a satisfação poderá afetar o comportamento da organização. Esta importância também se deve à forma como os trabalhadores encaram o seu local de trabalho, pois, atualmente procuram gostar realmente do que fazem, satisfazendo as suas expectativas de realização pessoal (Cunha et al., 2012). Assim, Taylor e colegas (2003) definiram a satisfação no trabalho como um preditor importante de bem-estar geral e um preditor forte do comportamento e do desempenho de um trabalhador (Taylor et al., 2003).

A ideia de que a satisfação no trabalho é importante para as organizações é partilhada por diversos autores, que referem que este é um conceito muito importante para a sobrevivência, sucesso e produtividade das empresas (De Grip et al., 2009; Pradhan et al., 2019). A satisfação dos trabalhadores impacta de forma positiva o crescimento das organizações, contribuindo, assim, para uma realização eficiente e efetiva dos objetivos das mesmas (Aristovnik et al., 2018).

Existem inúmeros fatores que podem influenciar o nível de satisfação no trabalho, tais como as condições e o ambiente de trabalho, a autonomia dada aos trabalhadores, a comunicação organizacional, as remunerações e as recompensas ou até mesmo a segurança (Sarker & Ashrafi, 2018; Sinha & Shukla, 2012). Sinha e Kumar (2012), afirmaram que para a maioria dos trabalhadores o trabalho também preenche uma necessidade de interação social, desta forma, consideram que o relacionamento com os colegas de trabalho, bem como o tipo de liderança da organização, têm um impacto na satisfação. Os mesmos autores também identificaram que o reconhecimento dado tem um papel importante na satisfação, pois, quando os trabalhadores são distinguidos pelo seu bom desempenho, para além de ficarem satisfeitos por terem alcançado um objetivo estabelecido, ficam mais motivados, ou seja, obtêm um máximo desempenho na sua função (Shen & Tang, 2018).

A satisfação no trabalho é de grande importância para as organizações no sentido em que os trabalhadores, ao estarem satisfeitos, trabalharão a favor da concretização dos objetivos organizacionais (Pradhan et al., 2019). Estudos anteriores revelaram uma relação entre a

satisfação no trabalho e uma maior lealdade e *engagement* por parte dos trabalhadores (Murad et al., 2013; Sarker & Ashrafi, 2018), levando a que apresentem uma maior produtividade e desempenho no seu trabalho (Sibhoko & Bayat, 2019; Murad et al., 2013), refletindo-se numa melhor qualidade de serviço que, no final, fará os clientes satisfeitos (Aristovnik et al., 2018).

No contexto desta investigação, e enquadrando a satisfação no trabalho no modelo JD-R, a mesma é considerada como sendo um conseqüente deste modelo. Os recursos laborais começam o processo motivacional, proporcionando a satisfação no trabalho, a motivação e o *engagement* no trabalho. A satisfação no trabalho é um resultado do trabalho, um conseqüente positivo, associado positivamente com o PsyCap e o *engagement* no trabalho (Bakker et al., 2011; Bakker & Demerouti, 2007).

A satisfação no trabalho gera resultados positivos, estando correlacionada com resultados positivos ao nível organizacional, tais como, fidelidade dos clientes, lucro, produtividade da organização e diminuição do *turnover*. A satisfação no trabalho pode, de forma indiscutível, fornecer uma atitude positiva para as organizações, bem como para a motivação no local de trabalho (Bellani et al., 2018).

As experiências que um trabalhador retira do seu trabalho transferem-se para o domínio da vida, na medida em que, quando este obtém experiências profissionais positivas considera a sua vida mais feliz e satisfatória (Lee et al., 2018; Unanue et al., 2017). Também um trabalhador satisfeito tem comportamentos que visam a satisfação do cliente (Lee et al., 2013), está comprometido emocionalmente com a empresa (Yao et al., 2019), é-lhe leal (Chang et al., 2010) e orgulha-se em pertencer à organização (Arnett et al., 2002). Isto confirma que, quando uma organização consegue que os seus trabalhadores estejam satisfeitos, consegue, com maior facilidade, implementar neles uma orientação para o cliente, na medida em que estes, ao se sentirem motivados a fazer o seu trabalho, têm comportamentos que visam valorizar mais os seus clientes e esforçam-se para responder com prontidão às suas necessidades (Park & Tran, 2018). Quando o trabalhador está satisfeito com o seu trabalho, desenvolve sentimentos de pertença com a organização e é-lhe mais leal, o que significa que fará de tudo para permanecer nela, sendo mais cooperativo, esforçado e motivado (Casimir et al., 2014). De igual modo, quando um trabalhador está satisfeito com o seu trabalho, este tende a ter maior proatividade e iniciativa pessoal, desenvolvendo planos, tanto para superar as dificuldades encontradas no momento, como para as futuras, por forma a concretizar os objetivos organizacionais e ajudar a empresa a prosperar (Mensmann & Frese, 2019).

2.6.2 *Definição de satisfação no trabalho*

De acordo com Alfayad e Arif (2017), a satisfação foi introduzida e definida de inúmeras formas e por diversos autores.

A definição mais conhecida e usada atualmente para explicar a satisfação no trabalho é a de Locke (1969), que a define como um estado emocional prazeroso resultante da avaliação do trabalho, estado emocional esse que provém da relação percebida entre o que se quer do trabalho e o que se percebe que ele oferece (Locke, 1969).

Considerando toda a literatura sobre a satisfação no trabalho, várias teorias tentaram explicar este conceito. Em 1943, Maslow desenvolveu uma hierarquia sobre a satisfação através das necessidades humanas, em que estas eram apresentadas numa hierarquia de cinco níveis e eram denominadas necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, estima e autorrealização. Assim, a satisfação era alcançada através da realização de cada nível da hierarquia, sendo que para satisfazer as necessidades do segundo patamar, as do primeiro tinham que estar asseguradas, e assim sucessivamente, cabendo aos líderes a responsabilidade de garantir que estas fossem satisfeitas (Bayat & Sibhoko, 2019).

Outra teoria que pretende explicar a satisfação, através da motivação, é a descrita por Herzberg e colegas (1959), que tentaram descobrir quais os fatores que levavam à satisfação e quais os que levavam à não-satisfação. Posteriormente, dividiram os fatores em fatores higiênicos, que estão relacionados com o ambiente de trabalho, e que podem levar à não-satisfação (e.g., salários, supervisão, relações com os colegas, política da organização, segurança e condições de trabalho), e em fatores motivacionais, que são aqueles que realmente motivam e satisfazem os trabalhadores (e.g., realização, promoção, crescimento, trabalho, responsabilidade e reconhecimento). Contudo, os autores argumentaram que na falta de algum fator higiênico é garantido que os trabalhadores irão sentir não-satisfação, mas que não garante satisfação no trabalho caso esse fator esteja presente na organização, e vice-versa (Hulin & Judge, 2003). Locke (1969) apontou falhas à teoria de Herzberg e colegas (1959), argumentando que pelas suas suposições nunca haveria satisfação real, já que todos os trabalhadores têm uma percepção individual de satisfação e que, também, os fenómenos de satisfação e não-satisfação não poderiam ser considerados como independentes, pois as causas da satisfação no trabalho não estão apenas no trabalho nem no homem, mas sim do relacionamento entre elas.

Spector (1997) definiu a satisfação no trabalho como a medida em que os indivíduos gostam (satisfação) ou não gostam (insatisfação) dos seus trabalhos e um sentimento global sobre o trabalho, ou seja, satisfação no trabalho é o quanto os trabalhadores gostam do seu

trabalho e dos diferentes aspetos deste. Este autor considera que as facetas mais comuns do trabalho são, entre outros, a valorização, a comunicação, a remuneração, o reconhecimento, a segurança, entre outros (Spector, 1997). Segundo De Grip e colegas (2009), a satisfação no trabalho tem uma vertente intrínseca e uma vertente extrínseca. A satisfação intrínseca consiste na satisfação com conteúdo de trabalho; autonomia de trabalho; horas de trabalho; pressão de trabalho; segurança no trabalho; atmosfera de trabalho; e gestão do trabalho em si. Por outro lado, a satisfação extrínseca consiste em satisfação com nível salarial e perspectivas de carreira.

Judge e Kammeyer-Mueller (2012) definiram a satisfação no trabalho como sendo um processo avaliativo que expressa contentamento com, e sentimentos positivos sobre, o trabalho de um indivíduo, sendo esta proposta de definição uma das que reúne maior concordância e que apresenta as dimensões afetiva e cognitiva que compõem a satisfação no trabalho (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Sinha e Shukla (2012) descreveram a satisfação no trabalho como uma questão de um indivíduo comparar as suas expectativas de trabalho e vida com as realmente oferecidas. Murad e colegas (2013), referem-na como sendo a sensação de realização e sucesso de um trabalhador no trabalho e, mais tarde, em 2018, Aristovnik e colegas descreveram-na como uma sensação agradável que um indivíduo tem quando as suas expectativas para com o trabalho são satisfeitas.

Sendo a satisfação no trabalho um constructo de natureza complexa, pode constatar-se pelas definições referidas neste capítulo que esta pode ser estudada recorrendo a várias abordagens (Bayat & Sibhoko, 2019).

2.6.3 Fatores implicados e como fomentar a satisfação no trabalho

Locke (1976) referiu, na sua investigação, os seguintes fatores como estando associados à satisfação no trabalho: i. as oportunidades de promoção; ii. o reconhecimento; iii. o conteúdo das atividades desempenhadas; iv. as relações com os colegas; v. as características da supervisão; vi. as políticas da organização; e, vii. as condições de trabalho.

De acordo com Spector (1997), existe um conjunto de fatores considerados como antecedentes da satisfação no trabalho, dividindo-se os mesmos em duas categorias, os antecedentes ambientais e os antecedentes pessoais. No que diz respeito aos antecedentes ambientais, especificam-se os constrangimentos organizacionais, o conflito trabalho-família, o salário, as variáveis das funções, a sobrecarga de trabalho, as características do trabalho, o controlo percebido e o horário de trabalho (turnos longos, trabalho em *part-time*, turnos noturnos e flexibilidade). Quanto aos antecedentes pessoais, são identificados o ajustamento

entre o indivíduo e o trabalho e aspetos inerentes aos traços de personalidade (afetividade negativa e locus de controlo).

Saane e colegas (2003), sugeriram, à semelhança do que foi avançado por Spector (1997), os seguintes fatores relacionados com a satisfação no trabalho: a autonomia, as recompensas, a supervisão, a promoção, o conteúdo do trabalho, o desenvolvimento pessoal e profissional, as relações profissionais com os colegas, a comunicação e existência de *feedback*, o peso do trabalho (tédio, problemas sociais, conflitos interpessoais, stresse e pressão temporal), as exigências profissionais e o significado do trabalho.

Brown e colaboradores (2012) referiram, na sua investigação, que a satisfação no trabalho estabelece associações com numerosos constructos, independentemente da sua origem.

Diversos autores têm destacado o papel da satisfação no trabalho para a diminuição dos níveis de absentismo e de *turnover*, no que diz respeito a um nível organizacional (Brown et al., 2012; Hantula, 2015). Contudo, este aspeto não é consensual, e um estudo de Schleicher e colegas (2011) referiu o facto da intensidade da relação entre estas variáveis ser residual. Além disso, outras investigações já demonstraram a associação positiva entre a satisfação no trabalho e o *engagement* no trabalho (Harrison et al., 2006; Yalabik et al., 2013), e entre a satisfação no trabalho e o empenhamento organizacional (Knippenberg & Sleebos, 2006). Judge e Kammeyer-Mueller (2012) indicaram, na sua revisão da literatura, que a satisfação no trabalho prediz a inovação e a criatividade dos trabalhadores.

Ao nível individual, trabalhadores satisfeitos apresentam reduzida incidência de doença mental e menos queixas de dor física (Brown et al., 2012; Keller & Semmer, 2013). Por outro lado, níveis de satisfação no trabalho mais elevados contribuem para uma diminuição dos acidentes laborais.

Hantula (2015), com o objetivo de melhorar a satisfação no trabalho, sugeriu um conjunto de medidas que defendiam a adoção de práticas de liderança ética e transformacional, caracterizadas por um elevado nível de suporte por parte das chefias e que resultam, consequentemente, em maior satisfação no trabalho. Este mesmo autor afirmou que relações interpessoais saudáveis proporcionam níveis mais elevados de satisfação. Por fim, há que destacar, igualmente, a existência de *feedback* durante e após a execução das tarefas (Hantula, 2015).

2.6.4 A satisfação no trabalho na profissão docente

Ao analisar os diferentes níveis de ensino, os primeiros estudos realizados em Portugal sobre a satisfação no trabalho na profissão docente datam dos primeiros anos da década de

1970. Em seguida, na década de 1980, os estudos sobre a satisfação no trabalho nos professores focaram-se nas relações identificáveis entre a satisfação no trabalho e a qualidade de vida, e passaram a considerar abordagens também aos conceitos de saúde mental e meio familiar. Foi neste contexto de análise à satisfação no trabalho na profissão docente que Watson e colegas (1991) descreveram a satisfação no trabalho na profissão docente como sendo o grau de satisfação ou de bem-estar que os docentes sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que os envolvem.

De acordo com Estrela (1997), a satisfação no trabalho dos docentes corresponde a um sentimento e forma de estar perante a profissão, que é caracterizada pela dedicação, a defesa e até felicidade face à profissão docente. Caprara e colegas (2003) definiram a satisfação no trabalho na profissão docente como um sentimento que provoca bem-estar em relação ao ensino, decorrente do nível de adaptação entre a atividade profissional e as características pessoais do professor. Esta não é determinada somente pela crença dos indivíduos em realizar com sucesso as tarefas relacionadas à escola, mas também pela crença de que a escola, como um todo, tem a capacidade inerente de ter êxito numa determinada missão.

Algumas investigações (e.g., Cockburn & Haydn, 2004; Judge et al., 2001) mostraram que a satisfação no trabalho dos docentes é adquirida a partir da natureza das atividades quotidianas nas aulas, como trabalhar com os alunos, trabalho em equipa e apoio, progressão dos alunos e clima escolar geral, e está associada a níveis mais elevados de desempenho no trabalho. Currall e colegas (2005) referiram que a satisfação no trabalho na profissão docente está diretamente relacionada com a eficácia dos estabelecimentos escolares (Currall et al., 2005).

Os diferentes investigadores citados realçam razões que se cruzam com a história de vida pessoal agregada a uma história de vida profissional, enfatizando a necessidade de se conhecer melhor os sentimentos dos docentes, as suas expectativas, necessidades e anseios, havendo a utilidade do conhecimento sobre o desenvolvimento saudável da personalidade para os estudos pedagógicos. A literatura indica também a necessidade de se compreender como os sentimentos se manifestam e como influenciam o quotidiano e, principalmente, a vida dos docentes. A satisfação no trabalho tem uma componente cognitiva e outra afetiva, mas é ainda resultado da junção da componente social do indivíduo, pelo que a complexidade do conceito reside nos critérios subjetivos da experiência, e não fica afastado do facto de alguém se mostrar satisfeito num momento e completamente insatisfeito num momento diferente (Ramos, 2004).

Brunetti (2001) identificou correlações da satisfação no trabalho com as recompensas intrínsecas (e.g., interações com os estudantes e colegas, autonomia profissional) e extrínsecas (e.g., oportunidades de progressão e salário).

Os professores experienciam a satisfação no trabalho quando acreditam que o seu papel tem impacto positivo na vida dos discentes, principalmente nos problemáticos (Brunetti, 2001), pelas crenças dos mesmos no desempenho bem-sucedido de tarefas pedagógicas, da gestão eficiente na sala de aula, no relacionamento positivo com outros membros da escola (Caprara et al., 2006), do trabalho com os alunos, da percepção positiva de autoeficácia, do tamanho pequeno das turmas e do ambiente escolar positivo (Perrachione et al., 2008).

Por outro lado, a insatisfação profissional na profissão docente leva a um maior risco de saída da profissão e a um menor compromisso (Evans, 2001; Ingersoll, 2001), e está associada a tarefas de ensino com grau de complexidade elevado e fatores extrínsecos, como a falta de suporte dos encarregados de educação, a remuneração e o mau-comportamento dos alunos (Leithwood & Beatty, 2008; Perrachione et al., 2008).

Numa investigação de Pinto e colegas (2003), os professores portugueses apresentaram níveis inferiores de satisfação no trabalho em comparação com docentes de outras nacionalidades. Pedro e Peixoto (2006), na sua investigação sobre satisfação no trabalho e autoestima dos docentes, com uma amostra de setenta e nove docentes portugueses do 2º e 3º ciclo a lecionar em cinco escolas da região de Vale do Tejo, referiram que os sentimentos de insatisfação e mal-estar afetam também os discentes dos professores nesta situação, uma vez que o desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem diretamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e, conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Estes autores concluíram que os professores têm baixos níveis de satisfação no trabalho geral (sentimento de satisfação/insatisfação em relação à profissão) e de satisfação no trabalho total (sentimento de satisfação/insatisfação em relação às características específicas da profissão docente) (Pedro & Peixoto, 2006).

2.7. Stresse

2.7.1 *Importância do conceito*

Stresse é um termo muito utilizado nos mais diversos contextos da vida dos indivíduos e tem sido objeto de um crescente interesse ao nível dos meios de comunicação social e por parte dos investigadores. Foi, ainda, por muitos, apelidado de palavra do século XX, contudo, com a mudança de século o interesse por ele desencadeado não se desvaneceu e a sua

popularidade tendeu a aumentar, mantendo-se presente nas conversas do dia-a-dia, nos meios de informação e divulgação, apresentando-se como um tema central de encontros científicos e dando origem a espaços específicos de prevenção e intervenção face ao fenómeno.

O stresse é um consequente negativo do modelo JD-R. Os aspetos do trabalho e do ambiente de trabalho que podem ser stressores são denominados de exigências laborais. As exigências laborais referem-se a aspetos sociais, organizacionais e psicológicos que exigem esforço físico e psicológico e, dessa forma, estão associados a efeitos negativos nesses mesmos níveis (Demerouti et al., 2001). São fatores externos que levam ao stresse. Estes fatores externos, denominados por stressores, também podem levar a um desequilíbrio cognitivo ou a um estado de bem-estar, dependendo das capacidades do indivíduo. No entanto, o termo *stressor* será usado quando um fator externo tem o potencial de exercer uma influência negativa na maioria das pessoas na maior parte das situações. Como exemplo, temos os horários de trabalho irregulares, um ambiente físico desfavorável e as interações exigentes com clientes (Demerouti et al., 2019). As exigências laborais podem comprometer a saúde organizacional, como sugere o modelo JD-R, e diversos estudos demonstraram a relação entre as exigências laborais e o *burnout* (Schaufeli & Taris, 2014).

2.7.2 Definição do conceito

A palavra stresse deriva do verbo latino *stringere*, *stringo*, *strinxi*, *strinctum* que significa apertar, comprimir, restringir. Nas últimas décadas tornou-se comum falar do stresse na vida quotidiana e associá-lo às rápidas mudanças que se fazem sentir na sociedade e que exigem aos indivíduos alterações nos seus comportamentos, nas suas atitudes e nos seus valores.

Segundo Maslach (1986), não existe um significado comum unicamente aceite e este desacordo não é só ao nível do significado do stresse, mas também quanto à forma como este deve ser avaliado. Esta autora propôs três classes de stresse, de forma, a se encaixarem todas as definições existentes: i. o stresse como estímulo, entendido como uma força exercida sobre o indivíduo ou como uma condição destruidora do meio ambiente, que atua sobre o indivíduo até certo nível de tolerância, para além do qual poderão ocorrer danos temporários ou até permanentes, defendendo, por isso, ambientes “livres de stresse”; ii. o stresse definido como resposta ou como uma reação fisiológica e psicológica evidenciada pelo indivíduo, podendo transformar-se em padrões de comportamento quando os indivíduos se encontram num ambiente disfuncional que lhes cria pressão; e, iii. o stresse visto como um processo dinâmico de interação ou transação entre os estímulos ambientais e as respostas individuais, que só ocorre

quando o indivíduo avalia as exigências externas como excedentárias às suas capacidades e recursos, assumindo com o confronto e com as capacidades cognitivas da sua personalidade, modos de avaliar e agir perante as situações stressantes, enfatizando, com isso, as diferenças individuais (Maslach, 1986).

A primeira definição de stresse foi concebida pelo médico Hans Selye, em 1936, e este definiu stresse como uma resposta não específica do organismo a qualquer tentativa de alteração do seu equilíbrio e introduziu a noção de doença relacionada com o stresse em termos da Síndrome Geral de Adaptação (SGA), que compreende três fases: a fase de alarme, a fase de resistência e a fase de exaustão. A primeira ocorre imediatamente a seguir à exposição do sujeito a um estímulo ou a uma situação stressora a que o organismo não está adaptado, havendo um aumento da atividade. Após as reações descritas anteriormente, segue-se uma nova fase defensiva, denominada de fase de resistência, onde existe uma completa adaptação ao agente agressor, observando-se a diminuição ou o desaparecimento da sintomatologia e havendo a diminuição da resistência a outros estímulos. Finalmente, a fase de exaustão, na qual o sujeito deixa de conseguir mostrar resistência, por repetidamente ser exposto a situações stressantes (Selye, 1936).

Selye, em 1976, redefiniu o conceito de stresse como sendo uma resposta não específica do corpo a qualquer exigência, e stressor como sendo aquilo que produz stresse (Selye, 1976).

Por sua vez, Muniz e colegas (2007) consideram que o stresse é:

um desgaste geral do organismo ocasionado por alterações psicofisiológicas diante de situações que despertam, emoções, tanto boas quanto más, que exijam mudanças. Essas situações constituem fontes de stresse e podem ter causas internas (geradas no próprio indivíduo, criadas e relacionadas ao tipo de personalidade) e externas (eventos que ocorrem na vida da pessoa, podendo ser agradáveis ou desagradáveis) (Muniz et al., 2007, p. 30).

Muniz e colegas (2007) afirmaram que o stresse, apesar de todos os seus aspetos negativos, em certo grau, é fundamental e pode ser benigno ao organismo, visto que proporciona um melhor desempenho das funções orgânicas e psíquicas, como o crescimento e a criatividade.

O stresse surge quando o indivíduo tem de enfrentar situações que exigem uma adaptação e podem ser interpretadas por ele como um desafio ou ameaça, por exemplo, uma mudança no emprego ou uma promoção, um casamento ou um divórcio, um nascimento ou uma morte. Este mecanismo adaptativo é fisiológico e independente do estímulo que o desencadeou. Porém, a sua intensidade e continuidade estão intimamente relacionadas com a

interpretação do indivíduo sobre as perdas e ganhos advindos das mudanças, das suas características pessoais, dos recursos de *coping* de que dispõe no momento, do seu estado de saúde, do ambiente em que se encontra, entre outros fatores (Grazziano & Bianchi, 2010).

Selye (1980) distinguiu entre dois tipos possíveis de stresse: o *eustress* e o *distress*. O *eustress* diz respeito ao stresse agradável e propulsivo, que funciona como um desafio, fator de desenvolvimento e realização profissional, com vista à resolução de problemas. O *distress* refere-se ao stresse desagradável, com exigências excessivas e prolongadas, em que não existe uma adaptação à situação (Selye, 1980). Na mesma linha de pensamento, Martins (2007) e Rosa (2008) mencionaram que é este conjunto de respostas fenomenológicas e comportamentais que desencadeiam a preocupação com as possíveis consequências negativas ou fracassos. Se o indivíduo não consegue adaptar-se às novas circunstâncias e se o stresse se torna um elemento crônico na sua vida quotidiana, a saúde física e mental pode ser gravemente afetada (Pocinho & Capelo, 2009).

O stresse tem sido relacionado com diversos fatores, entre os quais: a instabilidade profissional, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, o excesso de trabalho, as pressões sociais, as relações interpessoais e a necessidade de aumento de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes. Segundo Lazarus (2006), o stresse resulta de uma interação desajustada, real ou percebida, entre as exigências da situação, os recursos e as capacidades de resposta do indivíduo. No entanto, este desequilíbrio pode suceder-se porque objetivamente as exigências da situação excedem os recursos do indivíduo. Serra (1999) teve um ponto de vista idêntico, referindo-se ao stresse como uma resposta não específica do organismo a qualquer alteração do seu equilíbrio, considerando-o um esforço de adaptação (do organismo) para enfrentar situações que considere ameaçadoras na sua vida. A vulnerabilidade individual e a capacidade de adaptação são muito importantes na ocorrência e na gravidade das reações ao processo de stresse. O desenvolvimento deste processo depende tanto da personalidade do indivíduo, como do estado de saúde em que este se encontra, por isso nem todos desenvolvem o mesmo tipo de resposta diante dos mesmos estímulos.

Segundo Lipp (2002), é pertinente salientar o significado de agente stressante como sendo tudo o que causa uma quebra da homeostase interna e que exige alguma adaptação. Segundo este autor, os eventos stressantes podem ser classificados em internos e externos. Os internos são todas as situações que fazem parte do mundo interno das cognições do indivíduo, tais como: as suas crenças e os seus valores, o seu modo de ver o mundo, o seu esquema de reação à vida, o seu padrão de comportamento, as suas vulnerabilidades e as suas características pessoais. Os externos são eventos, tais como: as dificuldades financeiras, a morte, a situação

político-económica do país e os acidentes. As reações ao stresse resultam dos esforços de adaptação. Deste modo, se a reação ao estímulo agressor for forte e intensa, poderão ocorrer danos de ordem física ou psicológica, que variam de acordo com a estrutura psíquica de cada indivíduo.

2.7.3 *O stresse na profissão docente*

Devido às particularidades da sua atividade profissional, cada vez mais desumanizada devido à sua crescente desvalorização, o docente é um trabalhador sujeito a diversos infortúnios. Segundo Kyriacou e Sutcliffe (1978), a profissão docente é uma atividade extremamente exigente, geradora de níveis de stresse superiores a outras profissões nas quais este fenómeno é habitualmente observado. A docência tem sido apontada como uma das atividades profissionais mais stressantes (Kyriacou, 2001).

Na opinião de Ramos (2004), não se pode deixar de considerar que, atualmente, os docentes se confrontam com problemas e dificuldades que antes quase não existiam, consequência das grandes mudanças culturais, sociais, políticas e económicas. Esta situação levou a que, a partir das décadas de 70 e de 80 (século XX), se tivesse começado a dar cada vez maior importância ao mal-estar docente, chegando, inclusive, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a considerar esta profissão como sendo de risco físico e mental. As situações de mal-estar nos docentes são mais frequentes do que no passado e esse mal-estar ocorre com maior intensidade nos docentes do que noutras profissões, constituindo um problema tanto maior se for considerado que os docentes portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados em docentes de outros países europeus (Ramos, 2004).

Como fatores de stresse podem listar-se o mau comportamento dos discentes, as fracas condições de trabalho, o clima da sala de aula e as limitações em relação ao tempo de trabalho (e.g., demasiado trabalho administrativo) (Abel & Sewell, 1999). O stresse derivado do comportamento dos discentes (stresse de sala de aula) é um grande contributo para o stresse geral dos docentes, mas a autoeficácia tem sido uma mediadora na relação entre o stresse dos docentes e os *outcomes* negativos (Shen, 2009).

Salanova e colegas (2005) referiram oito fatores de stresse pelos docentes espanhóis, com a seguinte ordem de importância: i. sobrecarga de trabalho; ii. relações pessoais que envolvam o lado emocional com discentes, pais e a sociedade; iii. ambiguidade do papel; iv. perceção de instruções contraditórias para o exercício da função docente; v. falta de apoio de pares e da direção; vi. falta de apoio dos colegas para o trabalho em equipa; vii. desmotivação, apatia e indisciplina dos discentes; e, viii. problemas com o material didático e/ou instalações.

Algumas investigações (e.g., Antoniou et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010) mostraram uma diferença no sexo, sendo que as mulheres apresentam maior stresse ligado ao trabalho em comparação com os homens, particularmente em fatores de sala de aula e carga de trabalho. Segundo Greenglass e Burke (2003), o elevado stresse laboral das mulheres poderá derivar das diferenças de sexo nos domínios não relacionados ao trabalho, originando maior carga de trabalho total (tarefas escolares mais tarefas domésticas) e maior conflito de papéis entre trabalho e família.

De acordo com Geving (2007), o mau-comportamento dos discentes do ensino secundário aumenta de forma mais acentuada o stresse dos docentes, em comparação com o mau-comportamento dos alunos do ensino primário. Por outro lado, Antoniou e colegas (2006) referiram que o mau comportamento dos discentes é um fator-chave causador de stresse, mas os níveis de stresse não diferem entre os docentes dos vários níveis de ensino, porém, os docentes numa fase inicial reportaram níveis mais elevados de stresse do que numa fase intermédia ou final da carreira.

Capelo e colegas (2009) concluíram, na sua investigação, que de entre os docentes vulneráveis ao stresse, estão aqueles que possuem a licenciatura como grau académico, ensinam o 1º ciclo do ensino básico e a fonte de maior stresse são os comportamentos inadequados e a indisciplina dos discentes.

3. Objetivos e Hipóteses de investigação

3.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta dissertação foi compreender os mecanismos que intervêm na relação entre o clima de segurança psicossocial e os resultados de trabalho (satisfação no trabalho e stresse), através dos pressupostos do modelo JD-R, numa amostra de docentes do ensino básico e secundário portugueses.

3.2. Objetivos específicos

- i. Perceber como é que o clima de segurança psicossocial se relaciona com os recursos laborais (saúde docente).
- ii. Analisar a relação estabelecida entre o clima de segurança psicossocial e o *engagement* no trabalho.
- iii. Examinar a relação estabelecida entre o clima de segurança psicossocial e o capital psicológico positivo (PsyCap).
- iv. Verificar qual é o papel dos recursos laborais na relação entre o clima de segurança psicossocial e o PsyCap.
- v. Observar qual é o papel dos recursos laborais na relação entre o clima de segurança psicossocial e o *engagement* no trabalho.
- vi. Compreender qual é o papel do *engagement* no trabalho e do PsyCap na relação entre o clima de segurança psicossocial e os resultados de trabalho (satisfação no trabalho e stresse).

3.3. Hipóteses de investigação

A partir dos objetivos citados nas secções 3.1 e 3.2., definiram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 (H1): O clima de segurança psicossocial estabelece uma associação positiva com os recursos laborais (saúde docente).

Hipótese 2 (H2): O clima de segurança psicossocial estabelece uma associação positiva com o capital psicológico positivo (PsyCap).

Hipótese 3 (H3): O clima de segurança psicossocial estabelece uma associação positiva com o *engagement* no trabalho.

Hipótese 4a (H4a): Os recursos laborais medeiam a relação entre o clima de segurança psicossocial e o PsyCap.

Hipótese 4b (H4b): Os recursos laborais medeiam a relação entre o clima de segurança psicossocial e o *engagement* no trabalho.

Hipótese 5a (H5a): O PsyCap estabelece uma associação positiva com a satisfação no trabalho.

Hipótese 5b (H5b): O PsyCap estabelece uma associação negativa com o stresse.

Hipótese 5c (H5c): O *engagement* no trabalho estabelece uma associação positiva com a satisfação no trabalho.

Hipótese 5d (H5d): O *engagement* no trabalho estabelece uma associação negativa com o stresse.

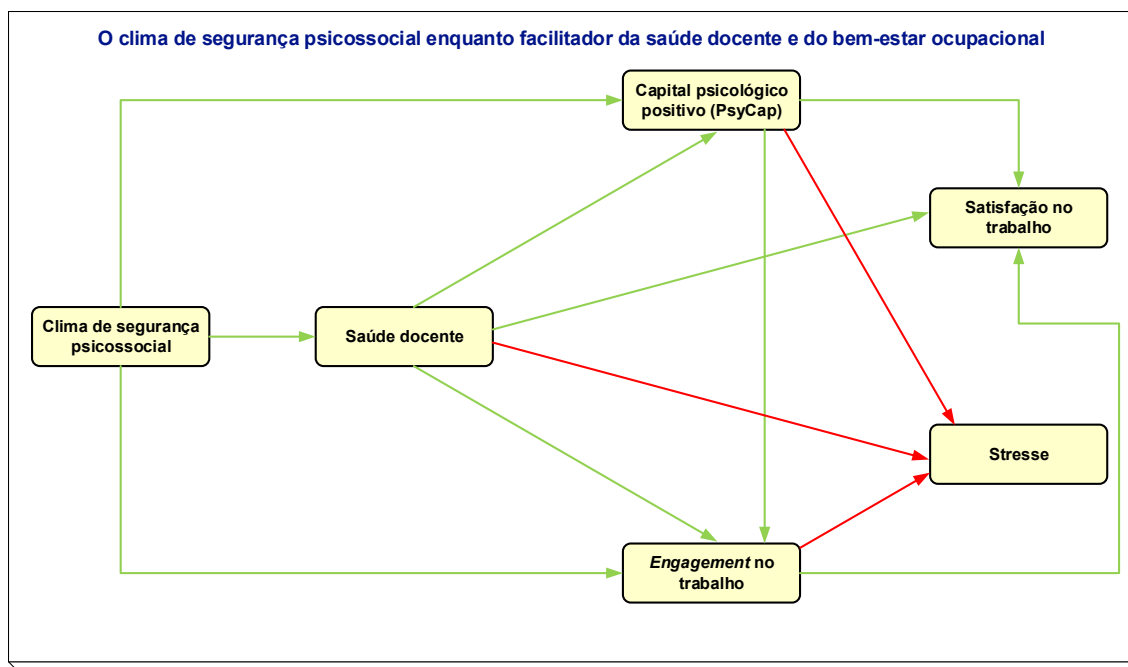
Hipótese 6a (H6a): O *engagement* no trabalho e o PsyCap medeiam parcialmente a relação entre o clima de segurança psicossocial e a satisfação no trabalho.

Hipótese 6b (H6b): O *engagement* no trabalho e o PsyCap medeiam parcialmente a relação entre o clima de segurança psicossocial e o stresse.

No modelo que se segue (Figura 3.1) apresenta-se de forma esquemática as hipóteses apresentadas anteriormente.

Figura 3.1

Modelo Teórico



4. Metodologia

4.1. Caracterização da amostra

Foi recolhida uma amostra de 1481 docentes, os quais lecionavam no ensino pré-escolar (4.9%), 1.º ciclo do ensino básico (15.1%), 2.º ciclo do ensino básico (13.2%), 3.º ciclo do ensino básico (15.4%), ensino secundário (13.2%), ensino especial (4.2%), ensino profissional (4%) e a restante percentagem lecionava em mais do que um nível de ensino (30%). No que respeita ao tipo de instituição onde trabalhavam, aproximadamente 98% dos docentes (98.4%) respondeu que trabalhava no ensino público, em oposição cerca de 2% (1.6%) respondeu desempenhar funções no setor privado.

O distrito com mais respondentes foi o do Porto (17.2%), seguindo-se os distritos de Lisboa (16.7%), Arquipélago da Madeira (9.7%) e Faro (8.4%), e o distrito com menos respondentes foi o de Portalegre (5%).

Relativamente ao sexo, aproximadamente 79% era do sexo feminino (78.9%), 21% (21%) do sexo masculino e 0.1% não binário (.1%). O escalão etário com mais respondentes foi o escalão entre os 56 e os 70 anos (35.2%), seguindo-se os escalões entre os 50 e os 55 anos (28.7%) e os 43 e os 49 anos (25.2%) e, por fim, o escalão entre os 21 e os 42 anos (10.8%).

A maioria dos respondentes referiu encontrar-se numa situação profissional de docente com lugar em quadro da escola/agrupamento (71.7%), docente contratado (15%), docente do quadro de zona pedagógica (12.2%) e, por fim, os docentes que escolheram a opção “outro” (1.1%). Além disso, 56.7% referiram desempenhar outro cargo na escola além da docência.

Quanto aos anos de serviço, o intervalo de anos de serviço com mais respondentes foi o dos 21 ou mais anos (76.9%), seguindo-se os intervalos entre os 11 e os 20 anos (15%), os 0 e os 5 anos (4.6%) e, por fim, o intervalo dos 6 aos 10 anos (35%).

Um resumo desta informação pode ser visualizado na Tabela 4.1.

Tabela 4.1

Caracterização da Amostra (N = 1481)

Característica	%
Distrito onde trabalha	
Arquipélago da Madeira	9.7
Arquipélago dos Açores	3.6
Aveiro	4.6
Beja	2.1

Braga	5.2
Bragança	1.6
Castelo Branco	1.9
Coimbra	5.2
Évora	2.7
Faro	8.4
Guarda	1.4
Leiria	4.8
Lisboa	16.7
Portalegre	.5
Porto	17.2
Santarém	2.4
Setúbal	5.7
Viana do Castelo	1.8
Vila Real	1.4
Viseu	3.1
<hr/>	
Idade	
<hr/>	
21 – 42 anos	10.8
43 – 49 anos	25.2
50 – 55 anos	28.7
56 – 70 anos	35.2
<hr/>	
Sexo	
<hr/>	
Feminino	78.9
Masculino	21
Não binário	.1
<hr/>	
Tipo de instituição onde trabalha	
<hr/>	
Pública	98.4
Privada	1.6
<hr/>	
Nível de ensino que leciona	
<hr/>	
Pré-escolar	4.9
1.º ciclo	15.1
2.º ciclo	13.2
3.º ciclo	15.4

Secundário	13.2
Ensino especial	4.2
Ensino profissional	4
Mais do que um nível de ensino em simultâneo	30
Situação profissional em que se encontra	
Docente com lugar em quadro da escola/agrupamento	71.7
Docente do quadro de zona pedagógica	12.2
Docente contratado	15
Outra	1.1
Além da docência desempenha outros cargos na escola	
Não	43.3
Sim	56.7
Anos de serviço	
0 – 5	4.6
6 – 10	3.5
11 – 20	15
21 ou mais	76.9

Nota. % = percentagem de respostas na categoria.

4.2. Instrumentos

Foram utilizados seis instrumentos para a mensuração de cada um dos conceitos propostos no âmbito desta investigação (Anexo A), sendo que todos eles se encontravam validados para a população portuguesa e possuíam valores adequados de consistência interna (alfa de Cronbach (α) maior do que .70). Também foi utilizado um questionário sociodemográfico e profissional.

Psychosocial Safety Climate-12 (PSC-12) (Hall et al., 2010; Sousa et al., 2020). Originalmente desenvolvido por Hall e colegas (2010), é um questionário multidimensional, composto por doze itens (e.g., Os trabalhadores são incentivados a envolverem-se nas questões de segurança e saúde psicológica), avaliados através de uma escala de *Likert* de cinco pontos (1 – *discordo totalmente*; 5 – *concordo totalmente*) que tem como objetivo avaliar o clima de segurança psicossocial nas organizações, com foco em quatro dimensões: i. Compromisso de gestão (três itens; e.g., No meu local de trabalho, a gestão de topo age rapidamente para corrigir os/as problemas/questões que afetam a saúde psicológica dos trabalhadores); ii. Prioridade da

gestão (três itens, e.g., O bem-estar psicológico dos trabalhadores é uma prioridade desta organização); iii. Comunicação organizacional (dois itens, e.g., Existe uma boa comunicação sobre questões de segurança psicológica que me afetam); e, iv. Participação organizacional (quatro itens, e.g., No meu local de trabalho, a participação e consulta sobre a saúde e a segurança psicológica ocorre com trabalhadores, sindicatos e representantes de saúde e segurança). Foi utilizada a versão validada e adaptada para a população trabalhadora portuguesa de Sousa e colegas (2020). O PSC-12 apresenta valores adequados de alfa de Cronbach ($\alpha = .97$).

Questionário de Saúde Docente (Borrvalho et al., 2020; Fernández-Puig et al., 2015). Tem como objetivo conhecer a perceção dos docentes sobre o seu estado de saúde e foi desenvolvido inicialmente por Fernández-Puig et al. (2015), reunindo a versão original 23 itens. Borrvalho e colegas (2020) adaptaram o questionário à população portuguesa, reunindo este 21 itens (e.g., Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças), avaliados através de uma escala de Likert de cinco pontos (*1 – nunca; 5 – quase sempre*) e com cinco dimensões diferentes: bem-estar profissional (nove itens, e.g., Sinto-me satisfeito(a) com a minha forma de fazer as coisas); esgotamento (três itens, e.g., Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças); alterações da voz (dois itens, e.g., Noto que estou afónico(a) ou disfónico(a)); distúrbios musculoesqueléticos (quatro itens, e.g., As minhas costas ressentem-se devido à atividade que faço); e, distúrbios cognitivos (três itens, e.g., Tenho a impressão que fico obcecado(a) com um assunto que noutra momento poderia resolver sem problema). O Questionário de Saúde docente apresenta um valor de .92 para o alfa de Cronbach, sendo por isso adequado.

Compound PsyCap Scale-12 (CPC-12) (Benvindo, 2021; Lorenz et al., 2016). O PsyCap foi avaliado através da versão validada e adaptada para a população trabalhadora portuguesa do CPC-12 da autoria de Benvindo (2021). O instrumento tem como objetivo avaliar o PsyCap e é composto por doze itens (e.g., Posso pensar em várias maneiras para alcançar os meus objetivos atuais), encontrando-se estes organizados numa escala de resposta de seis pontos (*1 – discordo fortemente; 6 – concordo fortemente*). Cada dimensão do PsyCap tem um número de itens específico: três itens para avaliar a autoeficácia (e.g., Estou confiante de que poderia lidar eficientemente com situações inesperadas); três itens para a esperança (e.g., Neste momento, vejo-me como uma pessoa bem-sucedida); três itens para o otimismo (e.g., O futuro reserva-me coisas muito boas); e três itens para a resiliência (e.g., Às vezes, obrigo-me a fazer coisas, quer queira quer não). O CPC-12 apresenta uma consistência interna global superior a .80 ($\alpha > .80$).

Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2003; Sinval et al., 2018). Este questionário tem como objetivo operacionalizar o conceito de *engagement* no

trabalho e a versão utilizada nesta investigação foi a validada para a população portuguesa de Sinval e colegas (2018), com nove itens (e.g., O meu trabalho inspira-me) de autoavaliação das três dimensões: vigor (três itens, e.g., Sinto-me com força e vigor no meu trabalho), dedicação (três itens, e.g., Tenho orgulho no trabalho que realizo) e absorção (três itens, e.g., Fico absorvido(a) com o meu trabalho). Os itens são avaliados através de uma escala de *Likert* de sete pontos (0 – nunca; 6 – sempre). O valor de alfa de Cronbach é superior a .70.

Escala de Satisfação Profissional (Lima et al., 1995). O objetivo desta escala constituída por oito itens (e.g., Em relação às suas perspetivas de promoção, diria que está) é avaliar em que medida os participantes se sentem satisfeitos com o seu trabalho e com diversos aspetos a ele associado, através da indicação do seu nível de concordância, numa escala de *Likert* de sete pontos (1 – extremamente insatisfeito; 7 – extremamente satisfeito). Este instrumento apresenta um alfa de Cronbach adequado ($\alpha > .70$).

Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995; Pais-Ribeiro et al., 2004). Esta escala pretende avaliar os sintomas associados à ansiedade, depressão e stresse. Foi utilizada a versão validada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro e colegas (2004). O instrumento é composto no total por 21 itens (e.g., Senti dificuldades em respirar), agrupados em três subescalas: sete itens para a ansiedade (e.g., Senti a minha boca seca), sete itens para a depressão (e.g., Não consegui sentir nenhum sentimento positivo) e sete itens para o stresse (e.g., Tive dificuldades em me acalmar). Nesta investigação, apenas os sete itens relativos à subescala stresse foram considerados e avaliados através de uma escala de resposta de quatro pontos (0 – não se aplicou nada a mim; 3 – aplicou-se a mim a maior parte das vezes). A subescala stresse do EADS-21 apresenta um valor de alfa de Cronbach adequado ($\alpha > .81$).

Por último, aplicou-se um questionário sociodemográfico e profissional, com informações relativas à localização da escola onde o docente trabalhava, idade, sexo, tipo de instituição, nível(eis) em ensino que lecionava, situação profissional em que se encontrava, desempenho de outros cargos na escola para além da docência, anos de serviço, código do grupo disciplinar, horas diárias de trabalho ao computador durante os períodos de ensino à distância, necessidade de apoio psicológico durante a pandemia, necessidade de recorrer a medicação durante a pandemia e se esteve ou estava infetado com o vírus que causa a doença denominada COVID-19 aquando do preenchimento do questionário.

4.3. Procedimento de recolha de dados

Foi utilizada para a recolha de dados uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência.

Inicialmente, o protocolo de investigação foi submetido à apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), mais especificamente, à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). O MIME é o sítio da Internet para consulta e submissão dos pedidos de autorização dos instrumentos de inquirição em meio escolar e, caso se pretenda submeter um pedido de autorização, é no sítio da Internet do MIME que o mesmo deverá ser realizado. Todos os instrumentos de inquirição em meio escolar autorizados pela DGE do Ministério da Educação e Ciência podem ser pesquisados e consultados no sítio <http://mime.dgeec.mec.pt/>.

A submissão do protocolo de investigação à apreciação da DGE é um procedimento obrigatório para os investigadores que desejam realizar estudos relacionados com a educação em Portugal. O protocolo de investigação submetido foi aprovado (com um número de registo 0818900001) e, como tal, a sua aplicação foi autorizada em todas as escolas/agrupamentos de escolas portuguesas que possuíam os níveis de ensino considerados, incluindo escolas de Portugal Continental e da região autónoma dos Açores. No que diz respeito à região autónoma da Madeira, foi submetido o protocolo de investigação à Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Direção Regional de Educação, da Região Autónoma da Madeira, sendo que a aplicação do inquérito foi autorizada (ofício 956 de 2022, de 09 de junho de 2022). Em seguida, os diretores desses estabelecimentos foram contactados para que lhes fosse apresentado: (a) o projeto de investigação; (b) o protocolo de investigação; e (c) um documento de consentimento informado (incluído no protocolo de investigação), em que se garantia o total anonimato dos participantes relativamente aos dados recolhidos. Mediante a aceitação das escolas/agrupamentos de escolas quanto à aplicação do protocolo de investigação, o mesmo foi aplicado via *online* através do *link*: <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/climasegpsicossociaisaudedocentebemestar>.

A versão *online* foi criada já que as escolas podiam não possuir a capacidade logística necessária para a aplicação simultânea do protocolo a todos os seus docentes. Para a aplicação do protocolo, foi apenas necessário que os participantes tivessem um computador com acesso à Internet para proceder à resposta do referido documento.

Para garantir que o questionário na versão *online* era apenas respondido pelos docentes dos níveis de ensino considerados, foi pedido, previamente, ao diretor de cada

escola/agrupamento de escolas que o divulgasse apenas com o tipo de população requerido, impossibilitando, assim, que o protocolo de investigação pudesse ser respondido por outras pessoas que não aquelas que eram o alvo da investigação. Ademais, a confidencialidade das respostas neste tipo de formato esteve totalmente garantida, uma vez que, após a resposta, os dados migram automaticamente para uma base de dados na plataforma *EUSurvey*, não sendo, portanto, possível aceder a aspetos que possam identificar o respondente.

Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram todos de autopreenchimento, ou seja, preenchidos pelos docentes mediante a leitura das instruções de preenchimento. A duração do preenchimento foi de aproximadamente 15 minutos.

A recolha dos dados decorreu de modo *online* através da plataforma *EUSurvey* (<https://ec.europa.eu/eusurvey/home/welcome>) e os respondentes, antes de preencherem o protocolo de investigação, leram um documento de consentimento informado, onde se garantia o total respeito pelos padrões de anonimato e de confidencialidade das respostas, assegurando-se que estas seriam apenas utilizadas para os propósitos desta investigação. A recolha e tratamento de dados pessoais, no âmbito desta investigação, esteve de acordo com a legislação em vigor em matéria de proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, nomeadamente, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto. Os respondentes foram também informados quanto ao seu direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos, de retirar o consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado e de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <https://www.cnpd.pt/>).

A participação na investigação foi voluntária, cada respondente foi livre de interromper o preenchimento do protocolo a qualquer momento, não havendo prejuízos para nenhuma das partes, e não houve quaisquer recompensas destinadas à participação, monetárias ou de outro cariz.

O protocolo de investigação foi encerrado no dia 30 de junho de 2022, sendo que o mesmo esteve disponível desde 13 de abril de 2022. O número final da amostra foi de 1481.

4.4. Procedimento de análise de dados

Antes de iniciar a análise dos dados foi realizada uma avaliação dos valores de *missing*. Nas situações onde estes foram identificados, procedeu-se à sua substituição pelo valor de média dos itens. Este é um dos procedimentos preconizados por Hill e Hill (2008) para lidar com os valores em falta. Em seguida, efetuou-se uma análise descritiva para os constructos latentes selecionados, bem como para as suas dimensões, apresentando-se os valores de média (M) e de desvio-padrão (DP). Além disso, foi executada uma análise correlacional, através do coeficiente de correlação de Pearson (r), e uma análise de consistência interna, através do coeficiente alfa de Cronbach (α). A última análise foi efetuada com todos os itens que compõem os constructos latentes e as respetivas dimensões. Estes procedimentos estatísticos foram concretizados através do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.

Subsequentemente, o modelo teórico proposto foi testado com recurso a uma análise de equações estruturais (AEE). Segundo Curran et al. (1996), para a utilização do método de máxima verosimilhança deve existir uma distribuição normal multivariada. Ainda que a literatura não seja consensual quanto aos valores de assimetria e de curtose que apontam para um respeito deste pressuposto, Curran et al. (1996) indicaram que valores de assimetria de dois ($|sk| \leq 2$) e de curtose de sete ($|ku| \leq 7$) suportam a utilização do método supracitado. Após este procedimento, definiu-se uma estratégia baseada no exame: (a) do ajustamento global do modelo; (b) do modelo de medida; e (c) das hipóteses de investigação (Marôco, 2021). O ajustamento global teve como base três tipos de índices, índices absolutos, índices incrementais e índices de parcimónia (Hair et al., 2014). Antes da aferição destes índices, há que ter em consideração o resultado do teste de qui-quadrado de bondade do ajustamento (χ^2), onde é esperado um *p-value* superior a .05 ($p > .05$). Ainda assim, é frequente atingir-se um *p-value* estatisticamente significativo ($p < .05$), especialmente quando na presença de amostras com um elevado número de participantes (Anderson & Gerbing, 1982). Os índices de ajustamento absoluto definidos foram o *Goodness of Fit Index* (GFI; .90-.95 indica um ajustamento bom; >.95 indica um ajustamento muito bom), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; .05-.10 traduz um ajustamento aceitável; <.05 traduz um ajustamento muito bom) e *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR; 05-.08 aponta para um ajustamento aceitável; <.05 aponta para um ajustamento bom) (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2021). Os índices de ajustamento incrementais foram o *Comparative Fit Index* (CFI), o *Normed Fit Index* (NFI), o *Tucker-Lewis Index* (TLI) e o *Incremental Fit Index* (IFI), valores .90-.95 salientam um bom ajustamento e valores superiores a .95 salientam um ajustamento muito bom

(Byrne, 2010; Marôco, 2021). Por fim, seguiram-se os índices de parcimónia, *Parsimony Comparative Fit Index* (PCFI; .60-.80 indica um ajustamento aceitável; >.80 indica um bom ajustamento), *Parsimony Normed Fit Index* (PNFI; 60-.80 traduz um ajustamento aceitável; >.80 traduz um bom ajustamento) e χ^2/df (≤ 5 aponta para um ajustamento aceitável; ≤ 2 aponta para um bom ajustamento) (Byrne, 2010; Marôco, 2021).

A aferição do modelo de medida está relacionada a validade e a fidelidade. A validade foi testada de modo tripartido, fatorial, convergente e discriminante. A validade fatorial está associada às cargas fatoriais padronizadas dos itens, estas devem atingir valores iguais ou superiores a .50 (Marôco, 2021). A validade convergente foi avaliada através do coeficiente *Average Variance Extracted* (AVE), que deve alcançar valores iguais ou superiores a .50 ($AVE \geq .50$) (Bagozzi & Yi, 1988; Sharma, 1996). Por fim, a validade discriminante baseou-se no critério de Fornell e Larcker (1981), deve realizar-se uma comparação entre os valores de correlação ao quadrado e os valores de AVE. Por seu turno, a fidelidade foi examinada com recurso aos coeficientes alfa de Cronbach (α) e *Composite Reliability* (CR). Ambos os coeficientes devem apresentar valores iguais ou superiores a .70 ($\alpha \geq .70$; $CR \geq .70$) (Hair et al., 2014). Esta avaliação da fidelidade foi efetuada com os itens que permaneceram no modelo após as fases anteriores de ajustamento. (Fornell & Larcker, 1981)

As hipóteses de investigação criadas foram examinadas através do sinal obtido, que pode ser positivo ou negativo, e da significância estatística. Foi definido um *p-value* de .05. Para o teste do efeito de mediação, ou seja, do efeito indireto, foi utilizada uma simulação por *bootstrap*, um procedimento sugerido por Marôco (2021).

Por último, foi efetuada uma análise adicional devido ao *design* metodológico empregue neste estudo, análise da variância do método comum. A utilização do teste *Harman's single-factor* baseia-se na realização de uma análise fatorial exploratória (AFE) forçada a um fator (Podsakoff et al., 2003). Quando este fator apresenta uma variância explicada inferior a 50%, a amostra não foi influenciada pela variância do método comum. Porém, caso sejam atingidos valores superiores a 50%, o modelo definido foi afetado pela variância do método comum.

5. Resultados

5.1. Estatística descritiva e correlacional

Na Tabela 5.1 encontra-se a análise descritiva, correlacional e de consistência interna para os constructos latentes e as suas respetivas dimensões. A maioria das correlações registaram significância estatística para um *p-value* de .01. Relativamente à análise de consistência interna, a maioria dos constructos latentes e suas dimensões apresentou valores de alfa de Cronbach superiores a .70. Não obstante, houve duas dimensões, otimismo e resiliência, do constructo latente PsyCap, que apresentaram resultados inferiores ao valor de corte definido pela literatura, .65 e .28, respetivamente. Apesar desta situação, o constructo latente PsyCap registou uma consistência interna superior a .70.

5.2. Ajustamento global do modelo

Antes deste procedimento, foram analisados os valores de assimetria e de curtose para observar se existia uma distribuição normal multivariada. Após a análise dos valores obtidos, pode-se concluir que estes respeitaram os valores de corte definidos pela literatura ($|sk| \leq 2$; $|ku| \leq 7$). Logo, a análise pode ser efetuada através do método de máxima verosimilhança.

O teste qui-quadrado de bondade do ajustamento (χ^2) registou um *p-value* estatisticamente significativo, contrariamente ao definido pela literatura para este teste. Não obstante, o χ^2 é sensível ao tamanho da amostra, pelo que em amostras com um número elevado de participantes, como no caso desta investigação, é possível obterem-se valores estatisticamente significativos (Tabela 5.2).

Tabela 5.1*Análise Descritiva, Correlacional e de Consistência Interna para os Constructos Latentes e suas Dimensões (N=1481)*

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
1.	2.88	1.07	(.95)																					
2.	2.97	1.10	.87**	(.95)																				
3.	2.74	.96	.84**	.84**	(.88)																			
4.	2.47	.98	.74**	.74**	.81**	(.90)																		
5.	2.76	.95	.94**	.94**	.94**	.88**	(.97)																	
6.	3.50	.73	.44**	.45**	.45**	.39**	.47**	(.90)																
7.	3.02	.93	-.24**	-.24**	-.25**	-.23**	-.26**	-.36**	(.82)															
8.	3.52	.90	-.34**	-.34**	-.35**	-.33**	-.37**	-.55**	.59**	(.89)														
9.	2.73	.95	-.24**	-.24**	-.24**	-.21**	-.25**	-.37**	.46**	.55**	(.82)													
10.	2.99	.82	-.31**	-.31**	-.30**	-.28**	-.32**	-.53**	.55**	.68**	.51**	(.77)												
11.	2.83	.64	-.43**	-.44**	-.44**	-.39**	-.46**	-.84**	.73**	.83**	.64**	.79**	(.92)											
12.	4.17	.95	.26**	.27**	.28**	.26**	.29**	.51**	-.23**	-.31**	-.19**	-.33**	-.45**	(.65)										
13.	4.39	.74	.04	.02	.02	-.02	.02	.19**	.00	-.03	-.04	-.08**	-.12**	.27**	(.28)									
14.	4.38	.97	.26**	.27**	.28**	.25**	.28**	.57**	-.28**	-.39**	-.32**	-.48**	-.57**	.54**	.45**	(.86)								
15.	4.53	.88	.34**	.36**	.36**	.38**	.69**	-.30**	-.44**	-.32**	-.49**	.59**	-.63**	.59**	.31**	.66**	(.80)							
16.	4.37	.69	.29**	.31**	.31**	.27**	.32**	.64**	-.27**	-.39**	-.29**	-.46**	-.59**	.79**	.61**	.87**	.83**	(.85)						
17.	3.04	1.47	.41**	.42**	.42**	.38**	.44**	.83**	-.40**	-.59**	-.39**	-.56**	-.78**	.51**	.19**	.57**	.65**	.63**	(.95)					
18.	3.69	1.43	.36**	.37**	.37**	.32**	.38**	.83**	-.28**	-.45**	-.31**	-.47**	-.69**	.52**	.23**	.58**	.65**	.65**	.86**	(.92)				
19.	3.81	1.34	.29**	.31**	.30**	.29**	.32**	.71**	-.22**	-.32**	-.22**	-.33**	-.55**	.47**	.19**	.49**	.55**	.56**	.74**	.85**	(.87)			
20.	3.51	1.33	.38**	.39**	.39**	.35**	.41**	.84**	-.32**	-.49**	-.33**	-.49**	-.73**	.53**	.22**	.59**	.66**	.66**	.93**	.96**	.92**	(.96)		

21.	4.72	1.29	.53**	.55**	.54**	.49**	.57**	.57**	-.25**	-.39**	-.29**	-.38**	-.53**	.39**	.12**	.38**	.49**	.45**	.53**	.50**	.44**	.52**	(.87)	
22.	1.10	.79	-.30**	-.31**	-.32**	-.29**	-.33**	-.53**	.44**	.60**	.41**	.65**	.67**	-.39**	-.11**	-.50**	-.51**	-.49**	-.55**	-.44**	-.30**	-.46**	-.41**	(.92)

Nota. 1=Empenhamento da gestão (clima de segurança psicossocial); 2=Prioridade da gestão (clima de segurança psicossocial); 3=Comunicação organizacional (clima de segurança psicossocial); 4=Participação organizacional (clima de segurança psicossocial); 5=Constructo latente de clima de segurança psicossocial; 6=Bem-estar (saúde docente); 7=Problemas musculoesqueléticos (saúde docente); 8=Esgotamento (saúde docente); 9=Problemas de voz (saúde docente); 10=Problemas cognitivos (saúde docente); 11=Índice de saúde docente; 12=Otimismo (PsyCap); 13=Resiliência (PsyCap); 14=Eficácia (PsyCap); 15=Esperança (PsyCap); 16=Constructo latente de PsyCap; 17=Vigor (*engagement* no trabalho); 18=Dedicação (*engagement* no trabalho); 19=Absorção (*engagement* no trabalho); 20=Constructo latente de *engagement* no trabalho; 21=Constructo latente de satisfação no trabalho; 22=Constructo latente de stresse; *M*=valor de média; *DP*=valor de desvio-padrão; **valor estatisticamente para um *p-value* de .01.

Tabela 5.2*Índices de Ajustamento do Modelo*

Índices de ajustamento	Resultado obtido	Comentário
χ^2	4089.563***	NA
Absolutos		
GFI	.901	Bom
RMSEA	.036	Muito bom
90%IC RMSEA	[.035-.038]	NA
SRMR	.053	Aceitável
Incrementais		
CFI	.959	Muito bom
NFI	.940	Bom
TLI	.956	Muito bom
IFI	.959	Muito bom
Parcimónia		
PCFI	.892	Bom
PNFI	.874	Bom
χ^2/df	2.961	Aceitável

Nota. *** $p < .001$; GFI= *Goodness of Fit Index*; RMSEA= *Root Mean Square Error of Approximation*; SRMR= *Standardized Root Mean Square Residual*; CFI= *Comparative Fit Index*; NFI= *Normed Fit Index*; TLI= *Tucker-Lewis Index*; IFI= *Incremental Fit Index*; PCFI= *Parsimony Comparative Fit Index*; PNFI= *Parsimony Normed Fit Index*; df= *Graus de liberdade*; NA= *Não aplicável*.

5.3. Ajustamento do modelo de medida

Alguns itens tiveram de ser eliminados do modelo teórico inicialmente definido, dado que estavam a prejudicar a qualidade psicométrica do mesmo. Na Tabela 5.3 podem ser encontrados os itens que compõem o modelo final.

Relativamente à validade fatorial, os itens que permaneceram na versão final do modelo apresentaram valores de carga fatorial padronizada superiores ao valor de corte proposto pela literatura, .50, e apresentaram significância estatística ($p < .05$). Assim, pode-se concluir pela existência de validade fatorial. Ainda em relação a este aspeto, há que destacar a remoção da dimensão resiliência (PsyCap), uma vez que nenhum dos seus itens respeitava o definido na

literatura. Quanto à validade convergente, verificou-se que os valores para os constructos latentes e suas respectivas dimensões superaram o valor de corte preconizado, .50. Deste modo, pode-se afirmar pela existência deste tipo de validade. No que diz respeito à fidelidade, para o coeficiente alfa de Cronbach, observou-se que os resultados registados foram superiores a .70. O mesmo ocorreu para o coeficiente *Composite Reliability*.

Tabela 5.3

Resultados de Validade Fatorial, Validade Convergente e Fidelidade

Constructos, dimensões e itens do modelo	Cargas fatoriais padronizadas *	Alfa/CR	AVE
Clima de segurança psicossocial		.960/.976	.803
Empenhamento da gestão		.942/.940	.887
Item 1- No meu local de trabalho, a gestão de topo age rapidamente para corrigir os/as problemas/questões que afetam a saúde psicológica dos trabalhadores.	.935		
Item 2 - A gestão de topo atua de maneira decisiva quando surge uma preocupação quanto ao estado psicológico dos trabalhadores.	.949		
Prioridade da gestão		.945/.946	.854
Item 4 - O bem-estar psicológico dos trabalhadores é uma prioridade desta organização.	.914		
Item 5 - A gestão de topo considera, de maneira clara, que a saúde psicológica dos trabalhadores é de grande importância.	.937		
Item 6 - A gestão de topo considera que a saúde psicológica dos trabalhadores é tão importante quanto a produtividade.	.921		
Comunicação organizacional		.829/.830	.710
Item 7 - Existe uma boa comunicação sobre questões de segurança psicológica que me afetam.	.857		

Item 9 - As minhas contribuições para resolver questões de segurança e saúde ocupacional na organização são ouvidas.	.828		
Participação organizacional		.903/.904	.758
Item 10 - No meu local de trabalho, a participação e consulta sobre a saúde e a segurança psicológica ocorre com trabalhadores, sindicatos e representantes de saúde e segurança.	.825		
Item 11 - Os trabalhadores são incentivados a envolverem-se nas questões de segurança e saúde psicológica.	.921		
Item 12 - Na minha organização, a prevenção do stress envolve todos os níveis da organização.	.863		
Saúde docente		.919/.964	.573
Problemas musculoesqueléticos		.816/.818	.536
Item 1 - Tenho dor na zona da nuca	.734		
Item 4 - As minhas costas ressentem-se devido à atividade que faço.	.670		
Item 13 - Sinto dor no pescoço depois de um dia de trabalho.	.912		
Item 19 - Sofro de lombalgia.	.571		
Bem-estar		.895/.901	.507
Item 3 - Sinto-me satisfeito(a) com a minha forma de fazer as coisas.	.617		
Item 5 - Se pudesse, voltaria a escolher ser professor(a).	.655		
Item 9 - Desfruto das minhas tarefas quotidianas.	.677		
Item 10 - Sou muito feliz no meu trabalho.	.845		
Item 12 - Quando termino um trabalho, fico contente com os resultados.	.683		
Item 14 - Divirto-me no trabalho.	.770		
Item 17 - Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar.	.802		

Item 18 - Estou satisfeito(a) com a minha participação na escola.	.755		
Item 20 - Tenho a capacidade de ser criativo(a) e ágil na minha atividade docente.	.559		
Exaustão		.885/.888	.725
Item 6 - Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças.	.854		
Item 11 - Sinto-me fisicamente cansado(a) no final do meu dia de trabalho.	.883		
Item 16 - No trabalho, fico muito cansado(a).	.816		
Problemas de voz		.819/.817	.690
Item 7 - Noto que estou afônico(a) ou disfônico(a).	.822		
Item 15 - A minha voz cansa-se facilmente.	.839		
Problemas cognitivos		.741/.753	.605
Item 8 - Em alguns momentos, tenho falta de concentração para realizar tarefas.	.820		
Item 21 - Ultimamente tenho falta de memória.	.733		
PsyCap		.894/.934	.631
Esperança		.799/.795	.570
Item 1 - Se me encontrasse em dificuldades, pensaria em diversas formas de as resolver.	.584		
Item 2 - Neste momento, vejo-me como uma pessoa bem-sucedida.	.857		
Item 3 - Posso pensar em várias maneiras para alcançar os meus objetivos atuais.	.797		
Otimismo		.782/.790	.654
Item 5 - O futuro reserva-me coisas muito boas.	.874		
Item 6 - No geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más.	.738		
Eficácia		.799/.862	.676
Item 10 - Estou confiante de que poderia lidar eficientemente com situações inesperadas.	.829		

Item 11 - Posso resolver a maioria dos meus problemas, se investir o esforço necessário.	.805	
Item 12 - Posso permanecer calmo(a) ao enfrentar dificuldades, pois posso confiar nas minhas competências de coping (saber lidar com as exigências).	.833	
<i>Engagement</i> no trabalho	.953/.975	.868
Vigor	.985/.985	.970
Item 1 - Sinto-me cheio de energia no meu trabalho.	.985	
Item 2 - Sinto-me com força e vigor no meu trabalho.	.985	
Dedicação	.948/.948	.901
Item 3 - Sou uma pessoa entusiasmada com o meu trabalho.	.968	
Item 4 - O meu trabalho inspira-me.	.930	
Absorção	.846/.845	.732
Item 6 - Sinto-me feliz quando estou intensamente envolvido(a) no meu trabalho.	.916	
Item 9 - Sinto-me tão empolgado(a), que me deixo levar quando estou a trabalhar.	.791	
Satisfação no trabalho	.876/.869	.627
Item 2 - Em relação à organização e funcionamento do departamento onde trabalha, diria que está:	.878	
Item 3 - Em relação à colaboração e clima de relação com os seus colegas de trabalho, diria que está:	.768	
Item 5 - Em relação à competência e funcionamento do seu superior imediato, diria que está:	.840	
Item 7 - Em relação à competência e funcionalidade dos seus colegas, diria que está:	.664	

Stresse	.915/.917	.615
Item 1 - Tive dificuldades em me acalmar.	.753	
Item 2 - Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações.	.709	
Item 3 - Senti que estava a utilizar muita energia nervosa.	.809	
Item 4 - Dei por mim a ficar agitado(a).	.868	
Item 5 - Senti dificuldade em relaxar.	.865	
Item 6 - Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer.	.735	
Item 7 - Senti que por vezes estava sensível.	.732	

Nota. * $p < .05$; Alfa=Coefficiente Alfa de Cronbach; CR=Coefficiente *Composite Reliability*; AVE=*Average Variance Extracted*.

Na Tabela 5.4 encontram-se os cálculos para o último tipo de validade testado, a validade discriminante, analisada através do critério de Fornell e Larcker (1981). Os valores de AVE foram superiores aos valores dos coeficientes de correlação ao quadrado, pelo que se pode concluir pela existência de validade discriminante.

Tabela 5.4

Resultados da Validade Discriminante

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Clima de segurança psicossocial	.803					
2. Saúde docente	.167	.573				
3. PsyCap	.104	.429	.631			
4. <i>Engagement</i> no trabalho	.167	.527	.429	.868		
5. Satisfação no trabalho	.326	.275	.204	.275	.627	
6. Stresse	.108	.213	.249	.213	.164	.615

Nota. A negrito encontra-se o valor de AVE.

5.4. Variância do método comum

Após a realização da AFE forçada a um fator, designada pelo teste de *Harman's single factor*, verificou-se que a percentagem de variância explicada pelos itens que ficaram no modelo final era de 36.695%, assim pode-se concluir que a amostra recolhida não foi afetada pela variância do método comum.

5.5. Hipóteses de investigação

Em seguida (Tabela 5.5), encontram-se os resultados obtidos para as hipóteses de investigação propostas.

Tabela 5.5

Resultados das Hipóteses de Investigação

Hipótese de investigação	Efeito direto	Efeito indireto	Efeito total
H1: Clima de segurança psicossocial → Saúde docente	.516***		
H2: Clima de segurança psicossocial → PsyCap	.209***		
H3: Clima de segurança psicossocial → <i>Engagement</i> no trabalho	.100***		
H4a: Clima de segurança psicossocial → Saúde docente → PsyCap	.209***	.260***	.469***
H4b: Clima de segurança psicossocial → Saúde docente → <i>Engagement</i> no trabalho	.100***	.386***	.486***
H5a: PsyCap → Satisfação no trabalho	.172***		
H5b: PsyCap → Stresse	-.258***		
H5c: <i>Engagement</i> no trabalho → Satisfação no trabalho	-.073		
H5d: <i>Engagement</i> no trabalho → Stresse	.189***		
H6a: Clima de segurança psicossocial → <i>Engagement</i> no trabalho + PsyCap → Satisfação no trabalho	.452***	.161***	.613***
H6b: Clima de segurança psicossocial → <i>Engagement</i> no trabalho + PsyCap → Stresse	.116***	-.464***	-.348***

Nota. *** $p < .01$; ** $p < .001$

6. Discussão

6.1. Discussão de resultados

O objetivo geral desta investigação foi compreender os mecanismos que intervêm na relação entre o clima de segurança psicossocial (CSP) e os resultados de trabalho (satisfação no trabalho e stresse), através dos pressupostos do modelo JD-R, numa amostra de docentes do ensino básico e secundário portugueses. No que diz respeito aos objetivos específicos desta investigação, os mesmos foram: i. perceber como é que o CSP se relacionava com os recursos laborais (saúde docente); ii. analisar a relação estabelecida entre o CSP e o *engagement* no trabalho; iii. examinar a relação estabelecida entre o CSP e o PsyCap; iv. verificar qual é o papel dos recursos laborais na relação entre o CSP e o PsyCap; v. observar qual é o papel dos recursos laborais na relação entre o CSP e o *engagement* no trabalho; e, vi. compreender qual é o papel do *engagement* no trabalho e do PsyCap na relação entre o CSP e os resultados de trabalho (satisfação no trabalho e stresse).

O modelo JD-R tornou-se conhecido entre os investigadores já que propõe que a saúde e o bem-estar dos trabalhadores provêm do equilíbrio entre os recursos e as exigências laborais (Schaufeli & Taris, 2014). Estudos anteriores sugeriram uma relação entre os recursos e exigências laborais e o bem-estar dos docentes (Collie & Martin, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2018). Vários estudos concluíram que a profissão docente é muito stressante e que o stresse se manifesta através de sentimentos negativos. Os inúmeros desafios da profissão e os sentimentos prolongados de stresse podem levar à insatisfação, redução da autoeficácia e depressão nos docentes. Segundo vários autores, esses sentimentos levam a processos de baixa satisfação e motivação no trabalho, baixo comprometimento e aumento da motivação para abandonar a profissão docente (Collie et al., 2011; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Num estudo realizado em Portugal, em 2018 (INCVTE – FENPROF), constatou-se que 76.4% dos docentes portugueses apresentavam sinais de exaustão emocional. No seu estudo com docentes portugueses, Borralho e colegas (2020) constataram que mais de metade dos docentes portugueses sentia mal-estar ao exercer a profissão e percecionava níveis de satisfação no trabalho e de autoeficácia inferiores aos manifestados pelos docentes brasileiros e espanhóis. No entanto, existem ainda poucos estudos que relatem o bem-estar à luz do modelo JD-R e, adicionalmente, nenhum estudo nacional que relacione todas as variáveis presentes nesta investigação: clima de segurança psicossocial, saúde docente, PsyCap, *engagement* no trabalho, satisfação no trabalho e stresse.

O modelo teórico proposto nesta investigação apresentou evidência de validade convergente, validade discriminante, validade fatorial e fidelidade, o que significa que o modelo de mensuração tem qualidade (Marôco, 2021). A validade convergente foi empregue para compreender se os itens que avaliam o mesmo constructo estavam fortemente correlacionados (Marôco, 2021). Verificou-se que os valores para os constructos latentes e suas respetivas dimensões superaram o valor de corte preconizado, .50, podendo afirmar-se pela existência deste tipo de validade (Bagozzi & Yi, 1988; Sharma, 1996). Relativamente à validade fatorial, que se baseia nas cargas fatoriais padronizadas dos itens e procura explicar o peso que cada item apresenta na dimensão em que se manifesta, os itens que permaneceram na versão final do modelo apresentaram valores de carga fatorial padronizada superiores ao valor de corte proposto pela literatura, .50, podendo assim concluir-se pela existência da mesma (Marôco, 2021). Ainda quanto à validade fatorial, a dimensão resiliência (PsyCap) foi removida, uma vez que nenhum dos seus itens respeitava o definido pela literatura. Já a validade discriminante, que pretende observar de que modo os conceitos seleccionados se distinguem entre si, apresentou valores de AVE superiores aos valores dos coeficientes de correlação ao quadrado, pelo que se pode concluir pela existência da mesma. A fidelidade, que diz respeito à consistência interna, foi medida através dos coeficientes alfa de Cronbach e *Composite Reliability*, sendo que para ambos os coeficientes os resultados registados foram superiores a 0.70, existindo assim evidência de fidelidade para o modelo teórico proposto (Hair et al., 2014).

No total foram propostas onze hipóteses de investigação, sendo que os resultados da investigação confirmaram nove hipóteses, não ocorrendo o mesmo com as restantes duas hipóteses de investigação. Em seguida serão apresentadas, primeiramente, todas as hipóteses que foram confirmadas e, por fim, as duas hipóteses que não foram confirmadas.

A primeira hipótese de investigação (H1), o clima de segurança psicossocial estabelece uma associação positiva com os recursos laborais (saúde docente), foi confirmada nesta investigação e vai ao encontro da literatura existente, ficando assim evidenciado que níveis elevados de CSP podem permitir aos docentes lidar melhor com as exigências emocionais (Dollard & Bakker, 2010), recuperar mais facilmente os níveis de fadiga (Garrick et al., 2014) e reduzir os problemas de saúde psicológica (Idris et al., 2011, 2012; Idris & Dollard, 2011; Law et al., 2011), levando a uma melhoria da saúde docente. Dollard (2011) confirmou que o CSP pode prever exigências laborais reduzidas e recursos laborais elevados ao nível do grupo de trabalho, reduzindo assim os problemas de saúde mental e o absentismo por doença.

No que diz respeito à segunda hipótese de investigação (H2), o clima de segurança psicossocial estabelece uma associação positiva com o capital psicológico positivo (PsyCap),

pode referir-se que os resultados relatados na secção anterior confirmaram a mesma. Num ambiente de trabalho com um CSP elevado, espera-se que a gestão de topo demonstre comprometimento relativamente à prevenção do stresse laboral e à promoção da saúde psicológica dos trabalhadores, além de que os sistemas de comunicação são estabelecidos para que as condições de trabalho mais stressantes sejam conhecidas e ações sejam tomadas para prevenir ou controlar os riscos psicossociais (Hall et al., 2010). Isto vai influenciar positivamente o PsyCap dos trabalhadores, já que o PsyCap se relaciona positivamente com a perceção de recursos laborais, o que também contribui para um aumento do bem-estar (Grover et al., 2018).

A hipótese descrita em seguida (H3) também foi confirmada pelos resultados obtidos nesta investigação: o clima de segurança psicossocial estabelece uma associação positiva com o *engagement* no trabalho. Diferentes estudos demonstraram que o CSP, através das exigências laborais, levou à redução dos problemas de saúde psicológica e, em linha com o processo de motivação do modelo JD-R, previu um aumento do *engagement* no trabalho através da sua relação positiva com os recursos laborais (Idris et al., 2011, 2012; Idris & Dollard, 2011; Law et al., 2011). Garrick e colegas (2014) verificaram, na sua investigação, que o *engagement* no trabalho aumentou em docentes que trabalhavam em escolas com níveis mais elevados de CSP, quando comparado com docentes que trabalhavam em escolas com níveis mais baixos de CSP. Os estudos referidos neste parágrafo vão ao encontro dos resultados relatados na secção anterior desta investigação, confirmando assim a terceira hipótese de investigação.

A hipótese 4a, os recursos laborais medeiam a relação entre o clima de segurança psicossocial e o PsyCap, foi confirmada de acordo com os resultados relatados na secção anterior, verificando-se uma situação de mediação parcial: o CSP e a saúde docente atuam de forma sinérgica para promover o PsyCap. Brunetto e colegas (2021) evidenciaram, no seu estudo com profissionais de saúde do setor público australiano, que locais de trabalho com elevados níveis de CSP em que políticas eficazes de segurança e saúde ocupacional são implementadas pela gestão de topo conduzem a uma melhoria do PsyCap dos trabalhadores e garantem o bem-estar dos mesmos.

Quanto à hipótese 4b, os recursos laborais medeiam a relação entre o clima de segurança psicossocial e o *engagement* no trabalho, a mesma foi confirmada, verificando-se uma situação de mediação parcial: o CSP e a saúde docente atuam de forma sinérgica para promover o *engagement* no trabalho, o que vai ao encontro da literatura existente. Num estudo com trabalhadores malaios, os autores evidenciaram que os trabalhadores de organizações em que a gestão de topo se preocupa com a sua saúde e lhes fornece os recursos necessários, apresentam

um maior *engagement* no trabalho e, conseqüentemente, um maior desempenho (Idris et al., 2011).

A quinta hipótese de investigação (5a), o PsyCap estabelece uma associação positiva com a satisfação no trabalho, foi confirmada nesta investigação e vai ao encontro da literatura existente, ficando assim evidenciado que indivíduos otimistas apresentam maiores níveis de satisfação (Luthans et al., 2005), que a resiliência dos trabalhadores está positivamente relacionada com a satisfação no trabalho e que existe também uma relação positiva entre a esperança e a satisfação dos trabalhadores (Youssef & Luthans, 2007). Cheung e colegas (2011) também referiram, no seu estudo com docentes chineses, que o PsyCap contribuía para aumentar a satisfação no trabalho e Viseu e colegas (2015) evidenciaram, numa amostra de docentes portugueses, que o PsyCap estabelece uma correlação positiva com a satisfação laboral.

A hipótese 5b, o PsyCap estabelece uma associação negativa com o stresse, foi confirmada de acordo com os resultados relatados na secção anterior. A confirmação desta hipótese vai ao encontro da literatura existente. Avey e colegas (2009) mostraram, no seu estudo, a existência de uma relação negativa entre a esperança e o stresse. Existem, ainda, estudos que indicam que o PsyCap está negativamente relacionado com várias variáveis de mal-estar, tal como o stresse (Newman et al., 2014).

A hipótese descrita em seguida (H6a) também foi confirmada pelos resultados obtidos nesta investigação: o *engagement* no trabalho e o PsyCap medeiam parcialmente a relação entre o clima de segurança psicossocial e a satisfação no trabalho. Trata-se de uma situação de mediação parcial: as três variáveis (clima de segurança psicossocial, *engagement* no trabalho e PsyCap) atuam de forma sinérgica para promover a satisfação no trabalho. Tal como referido anteriormente, o CSP tem uma relação positiva com o *engagement* no trabalho e com o PsyCap, e estas três variáveis, atuando de forma sinérgica, levam a um aumento da satisfação no trabalho dos docentes (Hall et al., 2013).

No que diz respeito à hipótese de investigação 6b (H6b), o *engagement* no trabalho e o PsyCap medeiam parcialmente a relação entre o clima de segurança psicossocial e o stresse, pode referir-se que os resultados relatados na secção anterior confirmaram a mesma. Tal como na hipótese referida anteriormente, estamos perante uma situação de mediação parcial: o clima de segurança psicossocial estabelece uma relação direta negativa com o stresse, mas quando se considera o papel mediador do *engagement* no trabalho e do PsyCap esta associação torna-se negativa. O *engagement* e o PsyCap atuam quase como um amortecedor, de modo que na sua presença, e em conjunto com o clima de segurança psicossocial, os níveis de stresse diminuem.

Relativamente a esta hipótese, não seria expectável que o CSP estabelecesse uma relação direta negativa com o stresse, daí ser possível questionar-se se será que as medidas adotadas para combater a COVID-19 nos estabelecimentos de ensino foram tão intensas ou extensas que contribuíram para um aumento do stresse dos docentes?

A hipótese 5c, o *engagement* no trabalho estabelece uma relação positiva com a satisfação no trabalho, não foi confirmada de acordo com os resultados relatados na secção anterior. Isto não vai ao encontro de estudos anteriores que evidenciaram que o *engagement* no trabalho e a satisfação no trabalho estão positivamente associados (Durán et al., 2005; Hallberg & Schaufeli, 2006; Harrison et al., 2006; Schaufeli & Bakker, 2004; Yalabik et al., 2013). Durán e colegas (2015) demonstraram, no seu estudo com docentes espanhóis, que das três dimensões do *engagement* no trabalho, aquela que mais contribuiu para a ligação entre o *engagement* no trabalho e a satisfação no trabalho foi a dedicação, sendo que esta se refere à identificação e envolvimento dos indivíduos com o seu trabalho, no qual estes se sentem importantes e úteis, traduzindo-se isto em sentimentos de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio perante o desempenho das suas tarefas laborais (Schaufeli et al., 2002). Neste caso, pode referir-se que talvez os docentes que fizeram parte desta investigação não tenham os seus níveis de dedicação elevados, daí o resultado.

Quanto à hipótese 5d, o *engagement* no trabalho estabelece uma associação negativa com o stresse, a mesma não foi confirmada pelos resultados relatados na secção anterior, não indo assim ao encontro da literatura existente, que associa elevados níveis de *engagement* no trabalho a baixos níveis de stresse (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Isto poderá estar relacionado com o facto de que a energia, dedicação e concentração que os docentes colocam nas suas tarefas pode drenar os seus recursos e, desta forma, aumentar o nível de stresse.

Várias estratégias e intervenções podem ser implementadas pelos estabelecimentos de ensino para fomentar o CSP, a saúde, o PsyCap, o *engagement* no trabalho e a satisfação dos docentes, bem como para diminuir o stresse dos mesmos.

Intervenções para melhorar o CSP poderão incluir: i. programas de atividade física no local de trabalho; ii. programas de *coaching* e *mentoring*; iii. primeiros socorros e educação ao nível da saúde mental; iv. formação ao nível da resiliência; v. programas de regresso ao trabalho baseados em terapias cognitivo-comportamentais; vi. verificações pontuais de bem-estar dos docentes e check-up médico; vii. incentivar o envolvimento dos professores (Becher & Dollard, 2016).

Para fomentar a saúde docente é necessária a adoção de políticas educativas que promovam a saúde dos professores portugueses, tais como, aplicação de programas de prevenção e gestão do stresse, programas de treino vocal para preparar os docentes para um uso profissional e programas de promoção do bem-estar, que deverão ser diferenciados ao longo da carreira dos professores (Borrvalho et al., 2020).

Quanto ao PsyCap, desenvolver uma cultura de comprometimento face ao trabalho pode ajudar a assegurar o bem-estar dos trabalhadores e a desenvolver uma equipa motivada, contribuindo para reduzir níveis de stresse, promover uma cultura de suporte e reduzir o aparecimento de problemas no que diz respeito à saúde mental (Gruman & Saks, 2011). A promoção das dimensões do PsyCap irá permitir fomentar, entre outros, este sentimento de segurança que é considerado como fulcral para o comprometimento face ao trabalho. As forças do PsyCap podem ser incrementadas através de um clima de trabalho favorável, do treino de competências pessoais e da psicoterapia (Cole et al., 2009), bem como através da gestão de práticas e de liderança (Cunha et al., 2013). Lopes e Cunha (2008) demonstraram, que ao promover o desenvolvimento dos níveis de esperança dos trabalhadores, ajudando-os a encontrar novas formas de alcançar os seus objetivos e ao trabalhar as expectativas positivas destes (otimismo), existe uma adaptação mais proativa, algo tido como essencial, levando a um crescente sentimento de competência e segurança por parte dos trabalhadores, para desempenhar as suas funções. Outras pesquisas têm apoiado que o PsyCap pode ser desenvolvido através de pequenos programas ou de intervenções de curto prazo altamente focalizadas, com sessões de treino de uma a três horas, em contexto de sala, contexto exterior (ar livre) e/ou por via eletrónica (Avey, Luthans, Smith, et al., 2010; Luthans et al., 2006, 2008, 2010).

O *engagement* no trabalho pode ser incrementado através do conhecimento dos níveis de bem-estar dos trabalhadores, do desenvolvimento dos recursos individuais e da melhoria do enquadramento sujeito-organização (Bakker et al., 2012). Outros autores referiram, no seu estudo, que o *engagement* no trabalho pode ser fomentado não somente nos trabalhadores que já exercem funções numa organização, através de modificações no *design* do seu cargo, tornando o mesmo mais apelativo, ao criar tarefas com maior significado e mais variadas, mas também os futuros colaboradores, sendo assim importante que o processo de recrutamento de novos colaboradores seja rigoroso (Christian et al., 2011).

Locke (1976) referiu, na sua investigação, os seguintes fatores como estando associados à satisfação no trabalho: i. as oportunidades de promoção; ii. o reconhecimento; iii. o conteúdo das atividades desempenhadas; iv. as relações com os colegas; v. as características da

supervisão; vi. as políticas da organização; e, vii. as condições de trabalho. De acordo com Spector (1997), existe um conjunto de fatores considerados como antecedentes da satisfação no trabalho, dividindo-se os mesmos em duas categorias, os antecedentes ambientais (i.e., constrangimentos organizacionais, o conflito trabalho-família, o salário, as variáveis das funções, a sobrecarga de trabalho, as características do trabalho, o controlo percebido e o horário de trabalho [turnos longos, trabalho em part-time, turnos noturnos e flexibilidade]) e os antecedentes pessoais (i.e., ajustamento entre o indivíduo e o trabalho) e aspetos inerentes aos traços de personalidade (afetividade negativa e lócus de controlo). Hantula (2015), com o objetivo de melhorar a satisfação no trabalho, sugeriu um conjunto de medidas que defendiam a adoção de práticas de liderança ética e transformacional, caracterizadas por um elevado nível de suporte por parte das chefias e que resultam, conseqüentemente, em maior satisfação no trabalho. Este mesmo autor afirmou que relações interpessoais saudáveis proporcionam níveis mais elevados de satisfação. Por fim, há que destacar, igualmente, a existência de *feedback* durante e após a execução das tarefas (Hantula, 2015).

Quanto a estratégias para reduzir o stresse nos docentes, estas poderão passar pela implementação de programas de formação para professores que promovam neles competências necessárias à gestão do stresse que a profissão lhes impõe, nomeadamente, estratégias para melhor lidarem com a indisciplina e com a gestão do tempo e do stresse. Da mesma forma, promover programas de intervenção com vista ao desenvolvimento de competências socioemocionais, dirigidos aos alunos, com vista a diminuir os comportamentos de indisciplina e, conseqüentemente, melhorar o relacionamento com os docentes.

6.2. Implicações teórico-práticas

Em termos práticos seria importante que estes resultados tivessem um efeito impulsionador quanto a intervenções junto de docentes para a prevenção e melhoria da saúde e do bem-estar dos mesmos.

Este estudo contribuiu para demonstrar que as prioridades da organização que se referem à proteção da saúde e segurança psicossocial dos trabalhadores e que são delineadas por meio de políticas, práticas e procedimentos demonstrando assim o compromisso da gestão de topo com a segurança dos seus trabalhadores (clima de segurança psicossocial) têm impacto na saúde e no bem-estar dos docentes, sendo assim muito importante reforçar a importância deste junto dos empregadores (neste caso, o Ministério da Educação). Os estabelecimentos de ensino, impulsionados pelas entidades superiores, deverão então implementar estratégias

preventivas e de mudança na sua organização laboral, de modo a prevenir e/ou melhorar a saúde e o bem-estar dos docentes.

6.3. Limitações e sugestões para estudos futuros

O presente estudo apresenta algumas limitações. A primeira limitação a considerar prende-se com o facto de os questionários de autorresposta terem sido utilizados como a única fonte de informação. A segunda limitação tem a ver com o *design* metodológico utilizado, transversal, uma vez que os dados foram recolhidos numa única vez no tempo, o que não permitiu observar relações de causa-efeito. A terceira limitação a considerar diz respeito à eliminação de dimensões de PsyCap, situação que apesar de já ter ocorrido em estudos anteriores (López-Núñez et al., 2018; Viseu et al., 2020), deve ser encarada como uma limitação.

Para estudos futuros, aconselha-se a adoção de um *design* metodológico longitudinal, por ser mais robusto e permitir observar relações de causa-efeito. Além disto, um *design* longitudinal diminui a probabilidade de variância do método comum (Schaller et al., 2015).

7. Referências bibliográficas

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293. <https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Airila, A., Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., Luukkonen, R., Punakallio, A., & Lusa, S. (2014). Are job and personal resources associated with work ability 10 years later? The mediating role of work engagement. *Work & Stress*, 28(1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.872208>
- Alzyoud, A. A. Y., Othman, S. Z., & Isa, M. F. M. (2015). Examining the role of job resources on work engagement in the academic setting. *Asian Social Science*, 11(3), 103–110. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n3p103>
- Anderson, J., & Gerbing, D. (1982). Some methods for respecifying measurement models to obtain unidimensional construct measurement. *Journal of Marketing Research*, 19, 453–460. <https://doi.org/10.2307/3151719>
- Antoniou, A. -S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. -N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Aristovnik, A., Kovač, P., Leben, A., & Tomažević, N. (2018). Excellence in public administration: job satisfaction as a factor of good administration. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 18(1/2), 127-144. <https://doi.org/10.1504/ijhrdm.2018.10013660>
- Arnett, D. B., Laverie, D. A., & Mclane, C. (2002). Using job satisfaction and pride as internal-marketingtools. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 43(2), 87–96. <https://doi.org/10.1177/001088040204300209>
- Avey, J. B. (2014). The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21(2), 141–149. <https://doi.org/10.1177/1548051813515516>
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17–28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430–452. <https://doi.org/10.1177/0149206308329961>

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bakker, A. B. (2015). Top-down and bottom-up interventions to increase work engagement. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 2. Applications* (pp. 427–438). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-031>
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66–72.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393–417. <https://doi.org/10.1080/13594320344000165>
- Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2013). Creativity and charisma among female leaders: The role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(14), 2760–2779. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.751438>
- Bakker, A. B. & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112–119. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide. Work and wellbeing* (pp. 37-64). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources theory : Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341–356. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the Job Demands-Resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bakker, A. B., ten Brummelhuis, L. L., Prins, J. T., & van der Heijden, F. M. M. A. (2011). Applying the Job Demands-Resources model to the work-home interface: A study among medical residents and their partners. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 170–180. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.004>
- Bakker, A. B., van Veldhoven, M., & Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the Demand-Control model: Thriving on high job demands and resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 3–16. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000006>
- Balducci, C., Schaufeli, W. B., & Fraccaroli, F. (2011). The Job Demands-Resources model and counterproductive work behaviour: The role of job-related affect. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(4), 467–496. <https://doi.org/10.1080/13594321003669061>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bellani, E., Ramadhani, S. R., & Tamar, M. (2018). Job Satisfaction as Predictor of employee engagement. *Atlantis Press*, 127, 15–19. <https://doi.org/10.2991/icaaip-17.2018.4>

- Benvindo, J. M. P. (2021). *Contributo para adaptação e validação de uma medida de capital psicológico positivo: Compound PsyCap Scale (CPC-12)*. Universidade do Algarve.
- Bond, S. A., Tuckey, M. R., & Dollard, M. F. (2010). Psychosocial safety climate, workplace bullying, and symptoms of posttraumatic stress. *Organization Development Journal*, 28(1), 38–56.
- Borrvalho, L., de Jesus, S. N., Viseu, J., & Candeias, A. (2020). Avaliação da saúde dos professores portugueses: O Questionário de Saúde Docente. *PSICOLOGIA*, 34(1), 195–213. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i1.1475>
- Breevaart, K., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Daily self-management and employee work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.002>
- Brown, A., Charlwood, A., & Spencer, D. A. (2012). Not all that it might seem: Why job satisfaction is worth studying despite it being a poor summary measure of job quality. *Work, Employment and Society*, 26(6), 1007–1018. <https://doi.org/10.1177/0950017012461837>
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49–74. <http://www.jstor.org/stable/23478304>
- Brunetto, Y., Saheli, N., Dick, T., & Nelson, S. (2021). Psychosocial Safety Climate, Psychological Capital, Healthcare SLBs' Wellbeing and Innovative Behaviour During the COVID 19 Pandemic. *Public Performance and Management Review*, 45(4), 751–772. <https://doi.org/10.1080/15309576.2021.1918189>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, application, and programing* (2nd Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203805534>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder and S. J. Lopez, (Eds.) *Handbook of positive psychology* (p. 231.243). Oxford University Press.

- Casimir, G. M., Ng, Y. N., Wang, K. Y., & Ooi, G. (2014). The relationships amongst leader-member exchange, perceived organizational support, affective commitment, and in-role performance: A social-exchange perspective. *Leadership and Organization Development Journal*, 35(5), 366–385. <https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2012-0054>
- Chambel, M. J. (2016). *Psicologia da Saúde Ocupacional*. Pactor.
- Chang, C., Chen, L., Lin, H., & Huang, H. (2013). The relationship between psychological capital and job satisfaction of university physical education teachers in Taiwan: Job stress and job burnout as mediators. *Energy Education Science and Technology Part B. Social And Educational Studies*, 5(3), 1229–1238.
- Chang, C., Chiu, C., & Chen, C. (2010). The effect of TQM practices on employee satisfaction and loyalty in government. *Total Quality Management and Business Excellence*, 21(12), 1299–1315. <https://doi.org/10.1080/14783363.2010.530796>
- Cheung, F., Tang, C., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348–371. <https://doi.org/10.1037/a0025787>
- Choi, J. (2020). The mediating effect of positive psychological capital between autonomous work environment and self-directed behavior: evidence from South Korea. *Human Resource Development International*, 23(1), 46–65. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1632094>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89–136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Cockburn, A., & Haydn, T. (2004). *Recruiting and retaining teachers : understanding why teachers teach*. Routledge Falmer.
- Cole, K., Daly, A., & Mak, A. (2009). Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital. *Journal of Socio-Economics*, 38(3), 464–474. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2008.10.004>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1034–1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review, 80*(5), 46–55.
- Cunha, M. P., Marques, C. A., Gomes, J. F. S., Cabral-Cardoso, C., Rego, A., & Cunha, R. C. (2012). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano* (2ª Edição). Edições Sílabo.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Lopes, M. P. (2013). Comportamento Organizacional Positivo. *Análise Psicológica, 4*(XXXI), 375–390.
- Currall, S., Towler, A., Judge, T., & Kohn, L. (2005). Pay satisfaction and organizational outcomes. *Personnel Psychology, 58*(3), 613–640. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00245.x>
- Curran, P., West, S., & Finch, J. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- De Grip, A., Sieben, I., & Stevens, F. (2009). Are more competent workers more satisfied? *Labour, 23*(4), 589–607. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2009.00463.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands-Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology, 37*(2), 1–9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2014). Job Crafting. In M. C. W. Peeters, J. de Jonge, & T. W. Taris (Eds.), *An introduction to contemporary work psychology* (pp. 414–433). Wiley-Blackwell.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2019). Job Demands-Resources theory and the role of individual cognitive and behavioral strategies. In T. Taris, M. Peeters, & H. De Witte (Eds.), *The fun and frustration of modern working life: Contributions from an occupational health psychology perspective* (pp. 94–104). Pelckmans Pro.

- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137–154. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.8>
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 20–33. <http://www.jstor.org/stable/23870661>
- Becher, H., & Dollard, M. (2016). Psychosocial safety climate and better productivity in Australian workplaces - costs, productivity, presenteeism, absenteeism.
- Dollard, M. F., & Bakker. A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 579–599. <https://doi.org/10.1348/096317909X470690>
- Dollard, M. F., & Karasek, R. A. (2010). Building psychosocial safety climate: Evaluation of a socially coordinated PAR risk management stress prevention study. In J. Houdmont & S. Leka (Eds.), *Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice* (pp. 208–233). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470661550.ch11>
- Dollard, M. F., & Neser, D. Y. (2013). Worker health is good for the economy: Union density and psychosocial safety climate as determinants of country differences in worker health and productivity in 31 European countries. *Social Science and Medicine*, 92, 114–123. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.028>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 21(1-2), 145–158.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: Re-examining the leadership. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291–306. <https://doi.org/10.1177/0263211x010293004>

- Fernández-Puig, V., Mayayo, J. L., Lusar, A. C., & Tejedor, C. V. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: El Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 31(3), 175–185. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Ganotice, F. A., Yeung, S. S., Beguina, L. A., & Villarosa, J. B. (2016). In search for H.E.R.O among Filipino teachers: The relationship of positive psychological capital and work-related outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 407–414. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0267-9>
- Gardner, W., & Schermerhorn, J. (2004). Unleashing individual potential: Performance gains through positive organizational behavior and authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 33(3), 270–281. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.06.004>
- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B., & Lushington, K. (2014). Psychosocial safety climate moderating the effects of daily job demands and recovery on fatigue and work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(4), 694–714. <https://doi.org/10.1111/joop.12069>
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624–640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Grazziano, E., & Bianchi, E. (2010). Impacto do stress ocupacional e burnout para enfermeiros. *Revista Eletrónica Cuatrimestral de Enfermaria*, 18, 1–20.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213–236). Taylor and Francis.
- Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D., Roche, M., & Newton, C. J. (2018). Psychological capital as a personal resource in the JD-R model. *Personnel Review*, 47(4), 968–984. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2016-0213>
- Gruman, J. A., & Saks, A. M. (2011). Performance management and employee engagement. *Human Resource Management Review*, 21(2), 123–136. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.09.004>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.

- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders, 141*(2–3), 415–424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Hall, G. B., Dollard, M. F., & Coward, J. (2010). Psychosocial safety climate: Development of the PSC-12. *International Journal of Stress Management, 17*(4), 353–383. <https://doi.org/10.1037/a0021320>
- Hall, G. B., Dollard, M. F., Winefield, A. H., Dormann, C., & Bakker, A. B. (2013). Psychosocial safety climate buffers effects of job demands on depression and positive organizational behaviors. *Anxiety, Stress and Coping, 26*(4), 355–377. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.700477>
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). “Same, same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11*(2), 119–127. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.119>
- Hantula, D. (2015). Job satisfaction: The management tool and leadership responsibility. *Journal of Organizational Behavior Management, 35*(1-2), 81–94. <https://doi.org/10.1080/01608061.2015.1031430>
- Harrison, D., Newman, D., & Roth, P. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal, 49*(2), 305–325. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786077>
- Harter, J., Schmidt, F., & Hayes, T. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 268–279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.^a Ed.). Edições Silabo.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology, 50*(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hopstaken, J. F., Linden, D. Van Der, & Bakker, A. B. (2016). “Shifts in attention during mental fatigue: Evidence from subjective, behavioral, physiological, and eye-tracking data”: Correction to Hopstaken et al. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 42*(9), 1442. <https://doi.org/10.1037/xhp0000300>

- How, Y., & Zhang, C. (2010). The application of psychological capital theory in the university teachers' job burnout intervention. *Proceedings of the 3rd Conference on Education Management Science and Engineering*, 1048–1051.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hulin, & Judge. (2003). Job attitudes. In *W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 255–276). John Wiley & Sons Inc.
- Idris, M. A., & Dollard, M. F. (2011). Psychosocial safety climate, work conditions, and emotions in the workplace: A Malaysian population-based work stress study. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 324–347. <https://doi.org/10.1037/a0024849>
- Idris, M. A., Dollard, M. F., Coward, J., & Dormann, C. (2012). Psychosocial safety climate: Conceptual distinctiveness and effect on job demands and worker psychological health. *Safety Science*, 50(1), 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2011.06.005>
- Idris, M. A., Dollard, M. F., & Winefield, A. H. (2011). Integrating psychosocial safety climate in the JD-R Model: A study amongst Malaysian workers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 11 pages. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.851>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Innes, J. M., & Kitto, S. (1989). Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teachers. *Personality and Individual Differences*, 10(3), 303–312. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90103-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90103-7)
- Innstrand, S., Langballe, E. M., & Falkum, E. (2012). A longitudinal study of the relationship between work engagement and symptoms of anxiety and depression. *Stress & Health*, 28(1), 1–10. <https://doi.org/10.1002/smi.1395>
- Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). (2018). *Jornal Da FENPROF*.
- Judge, T., & Kammeyer-Mueller, J. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Judge, T., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>

- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kanste, O. (2011). Work engagement, work commitment and their association with well-being in health care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), 754–761. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2011.00888.x>
- Karasek. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implication for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
- Kelberer, L. J. A., Kraines, M. A., & Wells, T. T. (2018). Optimism, hope, and attention for emotional stimuli. *Personality and Individual Differences*, 124(1), 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.003>
- Keller, A., & Semmer, N. (2013). Changes in situational and dispositional factors as predictors of job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 88–98. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.004>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57(s1), 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Knippenberg, D., & Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: Self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 571–584. <https://doi.org/10.1002/job.359>
- Kwan, S. S. M., Tuckey, M. R., & Dollard, M. F. (2016). The role of the psychosocial safety climate in coping with workplace bullying: A grounded theory and sequential tree analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(1), 133–148. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.982102>
- Law, R., Dollard, M. F., Tuckey, M. R., & Dormann, C. (2011). Psychosocial safety climate as a lead indicator of workplace bullying and harassment, job resources, psychological health and employee engagement. *Accident Analysis and Prevention*, 43(5), 1782–1793. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2011.04.010>

- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lee, C. K., Song, H. J., Lee, H. M., Lee, S., & Bernhard, B. J. (2013). The impact of CSR on casino employees' organizational trust, job satisfaction, and customer orientation: An empirical examination of responsible gambling strategies. *International Journal of Hospitality Management*, 33(1), 406–415. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2012.10.011>
- Lee, D. J., Yu, G. B., Sirgy, M. J., Singhapakdi, A., & Lucianetti, L. (2018). The Effects of explicit and implicit ethics institutionalization on employee life satisfaction and happiness: The mediating effects of employee experiences in work life and moderating effects of work–family life conflict. *Journal of Business Ethics*, 147(4), 855–874. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2984-7>
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- Li, F., Jiang, L., Yao, X., & Li, Y. (2013). Job demands , job resources and safety outcomes: The roles of emotional exhaustion and safety compliance. *Accident Analysis and Prevention*, 51, 243–251. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2012.11.029>
- Lima, M., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1995). *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas* (2ª ed.). Celta Editora.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Lipp, M. N. (2002). *O Stress do Professor* (1ª ed.). Papirus Editora.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally.
- Lopes, M. P., & Cunha, M. P. (2008). Who is more proactive, the optimist or the pessimist? Exploring the role of hope as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 100–109. <https://doi.org/10.1080/17439760701760575>

- López-Núñez, M., Jesus, S. N., Viseu, J., & Santana-Cárdenas, S. (2018). Psychological capital of Spanish workers: Confirmatory factor analysis of PCQ-12. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 48(3), 67–79. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.06>
- Lorenz, T., Beer, C., Pütz, J., & Heinitz, K. (2016). Measuring psychological capital: Construction and validation of the compound PsyCap scale (CPC-12). *PLoS ONE*, 11(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152892>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57–75. <http://www.jstor.org/stable/4165814>
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. <https://doi.org/10.1002/job.373>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209–221. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2008.32712618>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F., & Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249–271. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2005.00011.x>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321–349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2009). Positive workplaces. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 579-588). Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Marôco, J. (2021). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (3.ª Ed.). ReportNumber.
- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109–128.
- Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and workaholism. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, & R. W. Thoreson (Eds.), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology* (pp.53-75). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10056-004>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford University Press.
- Mensmann, M., & Frese, M. (2019). Who stays proactive after entrepreneurship training? Need for cognition, personal initiative maintenance, and well-being. *Journal of Organizational Behavior*, 40(1), 20–37. <https://doi.org/10.1002/job.2333>
- Mills, M. J., Fleck, C. R., & Kozikowski, A. (2013). Positive psychology at work: A conceptual review, state-of-practice assessment, and a look ahead. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.776622>
- Muniz, M., Primi, R., & Miguel, F. K. (2007). Investigação da inteligência emocional como fator de controle do stress em guardas municipais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(1), 27–41.

- Murad, M. M., Zayed, N. M., Mukul, A. Z. (2013). A study on job satisfaction: Focus on bankers of Bangladesh. *European Journal of Business and Management*, 5(17), 2222–2839.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (2011). Safety at work: A meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *The Journal of Applied Psychology*, 96(1), 71–94. <https://doi.org/10.1037/a0021484>
- Newman, A., Ucbasaran, D., Hu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(s1), S120–S138. <https://doi.org/10.1002/job.1916>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P., & Schaufeli, W. B. (2012). Don't leave your heart at home: Gain cycles of positive emotions, resources, and engagement at work. *Career Development International*, 17(6), 537–556. <https://doi.org/10.1108/13620431211280123>
- Pais-Ribeiro, J. L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação Portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. 5(2), 229–239.
- Park, J. H., & Tran, T. B. H. (2018). Internal marketing, employee customer-oriented behaviors, and customer behavioral responses. *Psychology & Marketing*, 35(6), 412–426. <https://doi.org/10.1002/mar.21095>
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247–262. <https://doi.org/10.14417/ap.167>
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2), 25–41.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181–194.
- Pocinho, M., Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stresse, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

- Pradhan, R. K., Dash, S., & Jena, L. K. (2019). Do HR practices influence job satisfaction? Examining the mediating role of employee engagement in Indian public sector undertakings. *Global Business Review*, 20(1), 119–132. <https://doi.org/10.1177/0972150917713895>
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–360.
- Ramos, S. (2004). (In)Satisfação e stress na profissão docente. *Interacções*, 6, 87–130.
- Rosa, A. R. (2008). *Relação entre fontes de stress, estratégias de coping e rendimento académico: papel mediador e moderador da percepção de auto-eficácia geral dos cadetes da Escola Naval*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655–684. <https://doi.org/10.2307/3094827>
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>
- Rus, C., & Jesus, S. N. (2010). Psychological capital in organizational context: A meta-analytic study. In M. Milcu (Ed.), *Modern Psychology Research: Quantitative research vs. Qualitative research?* (pp. 142-151). Editura Universitara.
- Saane, N., Sluiter, J., Verbeek, J., & Frings-Dresen, M. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction - a systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191–200. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqg038>
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Salanova, M. (2008). Organizaciones Saludables: Una aproximación desde la Psicología Positiva. In C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia*. Alianza Editorial.
- Salanova, M., Agut, S., & Pèiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217–1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217>

- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43–73. <https://doi.org/10.1177/1046496402239577>
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just do it!” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology : An International Review*, 60(2), 255–285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Salanova, M., Martínez, I. M., & Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: Aportaciones desde el Equipo de Investigación WoNT. *Papeles Del Psicólogo*, 35(1), 22–30.
- Salanova, M., Martínez, I. M., & Lorente, L. (2005). Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 21(1–2), 37–54.
- Sarker, M. A. R., & Ashrafi, D. M. (2018). The relationship between internal marketing and employee job satisfaction: A study from retail shops in Bangladesh. *Journal of Business and Retail Management Research*, 12(3), 149–159. <https://doi.org/10.24052/jbrmr/v12is03/art-13>
- Schaller, T., Patil, A., & Malhotra, N. (2015). Alternative techniques for assessing common method variance: An analysis of the theory of planned behavior research. *Organizational Research Methods*, 18(2), 177–206. <https://doi.org/10.1177/1094428114554398>
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.) *Employee Engagement in Theory and Practice* (pp. 15–35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203076965>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that’s the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 20(2), 177–196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Schleicher, D. J., Hansen, S. D., & Fox, K. E. (2011). Job attitudes and work values. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 137–189). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-004>
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, knowledge and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250–263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.250>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Pocket Books.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-06263-9>
- Selye, H. (1980). *Selye's Guide to Stress Research Volume I*. Van Nostrand Reinhold.
- Serra, A. V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Gráfica de Coimbra.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. John Wiley and Sons Inc.
- Shen, J., & Tang, C. (2018). How does training improve customer service quality? The roles of transfer of training and job satisfaction. *European Management Journal*, 36(6), 708–716. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.02.002>

- Shen, Y. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress & Health, 25*(2), 129–138. <https://doi.org/10.1002/smi.1229>
- Shirom, A. (2010). Feeling energetic at work: On vigor's antecedents 1, 2. In A. B. Bakker & M. . Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 69–84). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853047>
- Sibhoko, O., & Saheed Bayat, M. (2019). An Investigation into employee job satisfaction and its impact on organizational effectiveness with special reference to the Buffalo City College. *Management Studies and Economic Systems, 4*(1), 71–78. <https://doi.org/10.12816/0053652>
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*(3), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>
- Sinha, D., & Shukla, S. K. (2012). Comparative study of job satisfaction of the employees of private & public sector banks. *V3 Journal of Management (e-journal), 1*(2), 30–96.
- Sinval, J., Pasian, S., Queirós, C., & Marôco, J. (2018). Brazil-Portugal transcultural adaptation of the UWES-9: Internal consistency, dimensionality, and measurement invariance. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00353>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*(1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). Oxford University Press.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology, 88*(3), 518–528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518>
- Sonnentag, S., Mojza, E. J., Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2012). Reciprocal relations between recovery and work engagement: The moderating role of job stressors. *Journal of Applied Psychology, 97*(4), 842–853. <https://doi.org/10.1037/a0028292>

- Sousa, C., Gonçalves, G., & Sousa, A. (2020). Physical and psychological safety climate scales: Psychometric evidence and invariance measurement in a Portuguese sample. In P. M. Arezes et al. (Eds), *Occupational and Environmental Safety and Health II Occupational and Environmental Safety and Health II* (pp. 567–575). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-04186-3_61
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231549>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B., & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(1), 4–13. <https://doi.org/10.1002/cjas.175>
- Taylor, J., Bradley, S., & Nguyen, A. N. (2003). *Job autonomy and job satisfaction: New evidence*. The Department of Economics, Lancaster University: Lancaster, UK.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Tösten, R., Arslantaş, H., & Şahin, G. (2019). The effect of the positive psychological capital of the teachers on the work engagement. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1073–1079. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2575>
- Unanue, W., Gómez, M. E., Cortez, D., Oyanedel, J. C., & Mendiburo-Seguel, A. (2017). Revisiting the link between job satisfaction and life satisfaction: The role of basic psychological needs. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00680>
- Viseu, J., Pinto, P., Borralha, S., & Jesus, S. N. (2020). Role of individual and organizational variables as predictors of job satisfaction among hotel employees. *Tourism and Hospitality Research*, 20(4), 466–480. <https://doi.org/10.1177/1467358420924065>
- Viseu, J., Rus, C., & Jesus, S. N. (2015). How do organizational justice and health influence teachers' work engagement. *European Health Psychologist*, 17(4), 165–173.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 63–77. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90058-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90058-W)

- World Health Organization [WHO]. (1947). *Constitution of the World Health Organization*. WHO.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Schreurs, P. J. G. (2007). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology*, 22(8), 766–786. <https://doi.org/10.1108/02683940710837714>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., & Fischbach, A. (2013). Work engagement among employees facing emotional demands: The role of personal resources. *Journal of Personnel Psychology*, 12(2), 74–84. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000085>
- Yalabik, Z. Y., Popaitoon, P., Chowne, J. A., & Rayton, B. A. (2013). Work engagement as a mediator between employee attitudes and outcomes. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(14), 2799–2823. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.763844>
- Yao, T., Qiu, Q., & Wei, Y. (2019). Retaining hotel employees as internal customers: Effect of organizational commitment on attitudinal and behavioral loyalty of employees. *International Journal of Hospitality Management*, 76(Part A), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.03.018>
- Yin, X., Li, Z., Yuan, Y., & Wang, Z. (2019). Developmental trajectory of hope among late-adolescents: Population heterogeneity and the impact of gender and family socioeconomic status. *Journal of Adolescence*, 72, 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.003>
- Young, H. R., Glerum, D. R., Wang, W., & Joseph, D. L. (2018). Who are the most engaged at work? A meta-analysis of personality and employee engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 39(10), 1330–1346. <https://doi.org/10.1002/job.2303>

- Youssef-Morgan, C. M., & Petersen, K. (2019). The benefits of developing psychological capital in the workplace. In R. Burke & A. Richardson (Eds.), *Creating Psychologically Healthy Workplaces* (pp. 113–132). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788113427.00013>
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, *33*(5), 774–800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>

Anexo A: Protocolo de investigação aplicado

Protocolo de investigação - O clima de segurança psicossocial enquanto facilitador da saúde docente e do bem-estar ocupacional

Introdução

Estimados docentes,

Com o objetivo de compreender os mecanismos que intervêm na relação entre o clima de segurança psicossocial e os resultados de trabalho (satisfação no trabalho e stresse), através dos pressupostos do modelo *Job Demands-Resources* (JD-R; Modelo Exigências-Recursos), numa amostra de docentes do ensino básico e secundário portugueses, estamos a desenvolver uma investigação intitulada: “*O clima de segurança psicossocial enquanto facilitador da saúde docente e do bem-estar ocupacional*”.

Este inquérito foi aprovado pela DGE/MIME (Direção Geral de Educação / Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), tendo sido registado com o número 0818900001.

A participação é voluntária e poderá interromper a mesma a qualquer momento.

Não existem respostas certas ou erradas. Pedimos que leia todas as questões atentamente, faculte a sua opinião honesta e procure responder a todas as questões.

Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e anónimos e serão exclusivamente utilizados para fins desta investigação.

O preenchimento deste questionário demora cerca de 15 minutos.

Em caso de dúvida, poderá contactar-nos através dos endereços de correio eletrónico mencionados abaixo.

Agradecemos a sua participação nesta investigação!

Pela equipa do projeto:

Tiago José Afonso Domingues (a25817@ualg.pt)

João Nuno Ribeiro Viseu (jnviseu@ualg.pt)

Consentimento informado

A recolha e tratamento de dados pessoais, no âmbito desta investigação, está de acordo com a legislação em vigor em matéria de proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, nomeadamente, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto.

Os dados serão tratados pela equipa de investigação composta por Tiago José Afonso Domingues (a25817@ualg.pt) e João Nuno Ribeiro Viseu (jnviseu@ualg.pt), sendo que os dados recolhidos são anónimos, serão utilizados apenas com fins científicos e educativos e não envolvem mal-estar ou prejuízo para os seus participantes. Estes mesmos dados serão conservados por um período máximo de 2 anos.

Caso a equipa de investigação pretenda proceder ao tratamento posterior dos dados pessoais para um fim que não seja aquele para o qual os dados foram recolhidos, antes desse tratamento a equipa de investigação fornecerá ao titular dos dados informações sobre esse fim e quaisquer outras informações pertinentes.

"Aceito responder de forma voluntária ao questionário, cujo objetivo é compreender os mecanismos que intervêm na relação entre o clima de segurança psicossocial e os resultados de trabalho (satisfação no trabalho e stresse), através dos pressupostos do modelo *Job Demands-Resources* (JD-R; Modelo Exigências-Recursos), numa amostra de docentes do ensino básico e secundário portugueses.

Compreendo que tenho o direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos, de retirar o consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado e de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <https://www.cnpd.pt/>).

Compreendo que se responder "sim" serei direcionado a um conjunto de questões sobre os temas acima descritos, mas que posso desistir a qualquer momento do questionário, sem qualquer prejuízo pessoal."

- a. Sim
- b. Não

Questionário sociodemográfico e profissional

A primeira parte do protocolo consiste num questionário sociodemográfico e profissional:

- 2. Localização da escola onde trabalha (distrito)**
- 3. Qual a sua idade?**
 - a. 21-42 anos
 - b. 43-49 anos
 - c. 50-55 anos
 - d. 56-70 anos
- 4. Qual o seu sexo?**
 - a. Feminino
 - b. Masculino
 - c. Não binário
- 5. Qual o tipo de instituição onde trabalha?**
 - a. Pública
 - b. Privada
- 6. Indique o(s) nível(eis) de ensino que leciona:**
 - a. Pré-escolar
 - b. 1º ciclo
 - c. 2º ciclo
 - d. 3º ciclo
 - e. Secundário
 - f. Ensino especial
 - g. Ensino profissional
- 7. Qual a situação profissional em que se encontra?**
 - a. Docente com lugar em quadro da escola/agrupamento
 - b. Docente do quadro de zona pedagógica
 - c. Docente contratado
 - d. Outra
- 8. Para além da docência desempenha outros cargos na escola?**
 - a. Não
 - b. Sim

9. Se respondeu “Sim” à questão anterior, por favor indique quais são os outros cargos.

10. Quantos anos tem de serviço?

- a. 0-5
- b. 6-10
- c. 11-20
- d. 21 ou mais

11. Qual o código do seu grupo disciplinar?

12. Durante os períodos de ensino à distância, quantas horas diárias esteve a trabalhar no computador?

- a. 1-3
- b. 4-6
- c. 7-9
- d. 10 ou mais

13. Em algum momento, sentiu necessidade de apoio psicológico para ultrapassar os efeitos da pandemia?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em alguns momentos

14. Sentiu necessidade de recorrer a algum tipo de medicação (por exemplo, ansiolíticos ou antidepressivos) durante a pandemia

- a. Sim
- b. Não
- c. Em alguns momentos

15. Esteve ou está infetado com o vírus da COVID-19?

- a. Sim
- b. Não

16. Se respondeu “Sim” à questão anterior, quanto tempo demorou a recuperar da doença?

- a. Nunca tive sintomas
- b. Uma semana
- c. 2 semanas
- d. 3 semanas
- e. Mais de 3 semanas

Clima de Segurança Psicossocial (PSC-12)

(Sousa et al., 2020)

As afirmações seguintes dizem respeito à saúde psicológica e à segurança no seu local de trabalho. Por favor, escolha a opção que melhor corresponde à sua opinião durante os últimos meses.

A **escala** de resposta para cada uma das questões tem a seguinte configuração:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. No meu local de trabalho, a gestão de topo age rapidamente para corrigir os/as problemas/questões que afetam a saúde psicológica dos trabalhadores.					
2. A gestão de topo atua de maneira decisiva quando surge uma preocupação quanto ao estado psicológico dos trabalhadores.					
3. A gestão de topo apoia a prevenção do stresse através do envolvimento e do empenhamento.					
4. O bem-estar psicológico dos trabalhadores é uma prioridade desta organização.					
5. A gestão de topo considera, de maneira clara, que a saúde psicológica dos trabalhadores é de grande importância.					
6. A gestão de topo considera que a saúde psicológica dos trabalhadores é tão importante quanto a produtividade.					
7. Existe uma boa comunicação sobre questões de segurança psicológica que me afetam.					
8. As informações sobre o bem-estar psicológico no local de trabalho são-me trazidas à atenção pela minha/meu chefia/supervisor.					
9. As minhas contribuições para resolver questões de segurança e saúde ocupacional na organização são ouvidas.					
10. No meu local de trabalho, a participação e consulta sobre a saúde e a segurança psicológica ocorre com trabalhadores, sindicatos e representantes de saúde e segurança.					
11. Os trabalhadores são incentivados a envolverem-se nas questões de segurança e saúde psicológica.					
12. Na minha organização, a prevenção do stresse envolve todos os níveis da organização.					

Questionário de Saúde Docente (QSD)

(Borralho et al., 2020)

Em seguida encontrará algumas afirmações sobre o seu trabalho e a sua saúde. Valorize em que medida cada uma delas expressa o que vivenciou nos últimos meses. Por favor, assinale a resposta que melhor reflete a sua percepção.

A **escala** de resposta para cada uma das questões tem a seguinte configuração:

1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Frequentemente; 5 = Quase sempre

	1	2	3	4	5
1. Tenho dor na zona da nuca.					
2. Tenho a impressão que fico obcecado(a) com um assunto que noutra momento poderia resolver sem problema.					
3. Sinto-me satisfeito(a) com a minha forma de fazer as coisas.					
4. As minhas costas ressentem-se devido à atividade que faço.					
5. Se pudesse, voltaria a escolher ser professor(a).					
6. Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças.					
7. Noto que estou afónico(a) ou disfónico(a).					
8. Em alguns momentos, tenho falta de concentração para realizar tarefas.					
9. Desfruto das minhas tarefas quotidianas.					
10. Sou muito feliz no meu trabalho.					
11. Sinto-me fisicamente cansado(a) no final do meu dia de trabalho.					
12. Quando termino um trabalho, fico contente com os resultados.					
13. Sinto dor no pescoço depois de um dia de trabalho.					
14. Divirto-me no trabalho.					
15. A minha voz cansa-se facilmente.					
16. No trabalho, fico muito cansado(a).					
17. Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar.					
18. Estou satisfeito(a) com a minha participação na escola.					
19. Sofro de lombalgia.					
20. Tenho a capacidade de ser criativo(a) e ágil na minha atividade docente.					
21. Ultimamente tenho falta de memória.					

Psycap Compound Scale (CPC-12)

(Benvindo, 2021)

As afirmações que se seguem descrevem a forma como se tem visto nestes últimos meses. Responda a cada uma das seguintes afirmações, de acordo com a escala fornecida, tendo como referência os últimos meses.

A **escala** de resposta para cada uma das questões tem a seguinte configuração:

1 = Discordo fortemente; 2 = Discordo; 3 = Discordo um pouco; 4 = Concordo um pouco; 5 = Concordo; 6 = Concordo fortemente

	1	2	3	4	5	6
1. Se me encontrasse em dificuldades, pensaria em diversas formas de as resolver.						
2. Neste momento, vejo-me como uma pessoa bem-sucedida.						
3. Posso pensar em várias maneiras para alcançar os meus objetivos atuais.						
4. Estou ansioso(a) pela vida que tenho pela frente.						
5. O futuro reserva-me coisas muito boas.						
6. No geral, espero que me aconteçam mais coisas boas do que más.						
7. Às vezes obrigo-me a fazer coisas, quer queira quer não.						
8. Quando estou numa situação difícil, geralmente consigo encontrar uma solução.						
9. Não me importo se houver pessoas que não gostam de mim.						
10. Estou confiante de que poderia lidar eficientemente com situações inesperadas.						
11. Posso resolver a maioria dos meus problemas, se investir o esforço necessário.						
12. Posso permanecer calmo(a) ao enfrentar dificuldades, pois posso confiar nas minhas competências de coping (saber lidar com as exigências).						

Escala de Utrecht de *Engagement* no Trabalho (UWES-9)

(Sinval et al., 2018)

Assinale para cada questão a frequência como vive ou se sente relativamente ao seu trabalho.

A **escala** de resposta para cada uma das questões tem a seguinte configuração:

0 = Nunca; 1 = Quase nunca; 2 = Às vezes; 3 = Regularmente; 4 = Frequentemente; 5 = Quase sempre; 6 = Sempre

	0	1	2	3	4	5	6
1. Sinto-me cheio de energia no meu trabalho.							
2. Sinto-me com força e vigor no meu trabalho.							
3. Sou uma pessoa entusiasmada com o meu trabalho.							
4. O meu trabalho inspira-me.							
5. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.							
6. Sinto-me feliz quando estou intensamente envolvido(a) no meu trabalho.							
7. Tenho orgulho no trabalho que realizo.							
8. Fico absorvido(a) com o meu trabalho.							
9. Sinto-me tão empolgado(a), que me deixo levar quando estou a trabalhar.							

Escala de Satisfação Profissional (SIJS)

(Lima et al., 1994)

De seguida encontrará algumas afirmações sobre a satisfação com o seu trabalho. Valorize em que medida cada uma delas expressa o que vivenciou/sentiu nos últimos meses.

A **escala** de resposta para cada uma das questões tem a seguinte configuração:

1 = Extremamente insatisfeito; 2 = Moderadamente insatisfeito; 3 = Pouco insatisfeito; 4 = Nem satisfeito, nem insatisfeito; 5 = Pouco satisfeito; 6 = Moderadamente insatisfeito; 7 = Extremamente satisfeito

	1	2	3	4	5	6	7
1. Em relação às suas perspectivas de promoção, diria que está:							
2. Em relação à organização e funcionamento do departamento onde trabalha, diria que está:							
3. Em relação à colaboração e clima de relação com os seus colegas de trabalho, diria que está:							
4. Em relação à remuneração que recebe, diria que está:							
5. Em relação à competência e funcionamento do seu superior imediato, diria que está:							
6. Em relação ao trabalho que realiza diria que está:							
7. Em relação à competência e funcionalidade dos seus colegas, diria que está:							
8. Tudo somado, e considerando todos os aspetos do seu trabalho e da sua vida nesta instituição, diria que está:							

Escalas de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS-21)

(Pais-Ribeiro et al., 2004)

Por favor, leia cada uma das afirmações abaixo e assinale quanto cada afirmação se aplicou a si durante os últimos meses.

A **escala** de resposta para cada uma das questões tem a seguinte configuração:

0= Não se aplicou nada; 1 = Aplicou-se algumas vezes; 2 = Aplicou-se muitas vezes; 3 = Aplicou-se a maior parte das vezes

	0	1	2	3
1. Tive dificuldades em me acalmar.				
2. Senti a minha boca seca.				
3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo.				
4. Senti dificuldades em respirar.				
5. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas.				
6. Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações.				
7. Senti tremores (por ex., nas mãos).				
8. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa.				
9. Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula.				
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro.				
11. Dei por mim a ficar agitado(a).				
12. Senti dificuldade em relaxar.				
13. Senti-me desanimado(a) e melancólico(a).				
14. Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer.				
15. Senti-me quase a entrar em pânico.				
16. Não fui capaz de ter entusiasmo(a) por nada.				
17. Senti que não tinha muito valor como pessoa.				
18. Senti que por vezes estava sensível.				
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico.				
20. Senti-me assustado(a) sem ter tido uma boa razão para isso.				
21. Senti que a vida não tinha sentido.				