

Contributos do exercício da função docente para o bem-estar subjectivo do professor

Luís Sérgio Vieira*

Saul Neves de Jesus*

Resumo: A literatura da especialidade descreve, na sua maioria, o bem-estar subjectivo (BES) como um constructo organizado em duas componentes (uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva) e salienta a importância das reacções emocionais das pessoas a diversos domínios específicos, nomeadamente em relação ao trabalho. Na profissão de professor, a relação pedagógica é descrita como o espaço profissional específico da função docente, o qual designamos de *território afecto-cognitivo-comportamental*. Considerando que o bem-estar nos professores pretende traduzir a sua motivação e a realização pessoal, apresentamos um estudo com uma amostra de 526 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Neste trabalho examinamos a influência da motivação intrínseca, do empenhamento profissional e da atitude afectiva na relação pedagógica no BES dos professores e consideramos a sua medida enquanto variável global assim como cada uma das suas componentes (afectividade positiva, afectividade negativa, balanço da afectividade e satisfação com a vida).

Os resultados sugerem que, enquanto a motivação intrínseca tem um efeito preponderante na satisfação com a vida, ou seja, sobre a componente cognitiva do BES, o empenhamento profissional actua, antes de mais, sobre a componente afectiva da felicidade. São discutidas, ainda, as implicações práticas dos resultados, particularmente, no que diz respeito à importância das metas pessoais na promoção do bem-estar subjectivo.

Palavras-chave: bem-estar subjectivo, motivação intrínseca, empenhamento profissional, atitude afectiva e relação pedagógica.

Teaching as teacher subjective well-being contribution

Abstract: The majority of the literature describes the subjective well-being (SWB) as a construct organized according to two components (a cognitive dimension and an affective dimension), and emphasizes the importance of the individuals' emotional reactions in several domains, namely, in relation to work. In what concerns teaching, the pedagogical relationship can be described as a specific professional set for the educational activity, which we have designated as *affective-cognitive-behavioral territory*. Bearing in mind that the well-being of teachers translates their motivation and achievement, we present a study with a sample of 526 elementary and secondary teachers in Portugal.

In this paper, it's our aim to examine the influence of the intrinsic motivation, the professional engagement, and the affective attitude in the pedagogic relationship with the teachers' subjective well-being (SWB). SWB is studied as a global variable and

* Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. E-mail: lsvieira@ualg.pt

in their specific components (positive affect, negative affect, hedonic balance, and satisfaction with the life).

The results suggest that the intrinsic motivation have a preponderant influence with satisfaction with life, that is, with the cognitive dimension of the SWB. In its turn, the professional engagement seems to explain mostly of the affective dimension of happiness. These results are discussed, along with, its practical implications, more specifically, the importance of the personal goals in the promotion of the subjective well-being.

Key-words: subjective well-being, intrinsic motivation, professional engagement, affective attitude, and pedagogic relation.

Introdução

O bem-estar subjectivo (BES), entendido como reacção avaliativa da pessoa à sua própria vida, em termos de satisfação com a mesma e de reacções emocionais estáveis, integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva (Diener & Diener, 1995; Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Kahneman, 1999) e revela-se um elemento essencial da saúde emocional dos indivíduos. Embora haja um factor geral de satisfação com a vida, podem ser distinguidos vários domínios de satisfação, nomeadamente o do trabalho (Diener et al., 1999), permitindo que se fale em dois níveis de análise: um global, que expressa a felicidade geral; e um mais restrito, conotado com a satisfação com a vida em domínios específicos, o que permite perceber as condições e as causas que influenciam o BES.

O trabalho é um valor social e pessoal com significativos impactos no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas (Herr, Cramer, & Niles, 2004) e os estudos mais recentes salientam a importância das metas pessoais na explicação da variabilidade do BES. A literatura da especialidade salienta, por um lado, a importância do empenhamento, da acessibilidade, do progresso e da congruência das metas com a motivação do indivíduo (Brunstein, 1993;

Brunstein, Schultheiss, & Grässmann, 1998) na promoção do bem-estar e, por outro lado, que a eficácia preditiva das metas está associada ao facto destas serem diferenciais, realistas e dinâmicas (Simões et al., 1999). Para os autores portugueses, as metas, são diferenciais quando associam harmoniosamente a dimensão individual e social na promoção da autonomia e da integração grupal; são realistas quando se revelam permeáveis à “distância percebida” entre a situação presente e aquela que se pretende alcançar; e são dinâmicas na medida em que reflectem os interesses, os valores e as necessidades do indivíduo. Nesta perspectiva, Sheldon e Elliot (1999), consideram que a congruência das metas conduz a esforço persistente do indivíduo no sentido de as alcançar e que a consecução das metas leva a um aumento do BES, que será tanto maior quanto mais concordantes forem as metas dos factores motivacionais do indivíduo.

Segundo a teoria da auto-determinação (Ryan & Deci, 2000), a motivação intrínseca está associada à competência, autonomia e intensidade das relações, e diversos autores salientam que a satisfação destas necessidades psicológicas assumem um papel relevante no bem-estar (Deci & Ryan, 2000; Reis et al., 2000). É crescente, inclusive, a atenção que os autores têm

conferido à avaliação de “que” motivações pessoais, ou seja, que conteúdos específicos, objectivos e metas pessoais estão associados aos comportamentos e suas relações com o bem-estar (Kasser & Ryan, 2001). Por exemplo, o estudo de Sheldon e colaboradores (2004) revela que os motivos e conteúdos contribuem para a variância do BES, tanto mais que os indivíduos que apresentam um elevado BES são aqueles que prosseguem na consecução dos seus objectivos e motivos intrínsecos, enquanto que os que se orientam por motivos extrínsecos tendem a apresentar níveis mais baixos.

Centrando a nossa atenção no universo profissional do professor é possível observar que dos diversos tipos de relação que caracterizam o ambiente escolar, a relação professor – aluno é aquela que é tida como mais específica, dado que a acção profissional do professor assenta, em grande medida, na relação educativa em sala de aula, onde se cruzam diferentes valências cujo ponto de intersecção é a relação interpessoal (Postic, 1984). Assim, o acto profissional por excelência da profissão docente é norteado por uma componente científico-pedagógica à qual está associada a área do saber subjacente à disciplina que lecciona, bem como às metodologias que o professor utiliza na dinamização do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a activação desta componente decorre do clima relacional que se vive no contexto de formação, com particular destaque para a relação que se estabelece entre professor e aluno, enquanto interacção nuclear no processo educativo e promotora de um leque bastante rico em termos de emoções para ambos os intervenientes. Nesta mesma perspectiva Sêco (1997) considerou que a dinamização da relação pedagógica envolve a activação de quatro níveis de qualidades do profes-

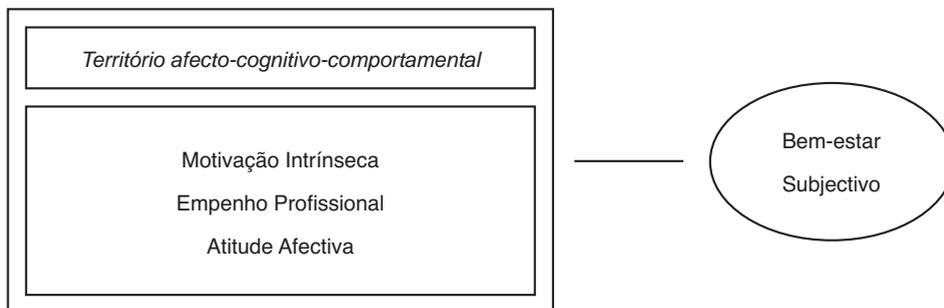
sor: qualidades operacionais, qualidades profissionais, qualidades relacionais e qualidades vocacionais. Se considerarmos que a vocação representa o elemento agregador de uma profissão no todo que a caracteriza e que, no caso do professor, a relação pedagógica constitui o território por excelência da sua prática profissional, é possível descrevê-la com base nas seguintes dimensões: uma dimensão operacional que representará o domínio mais cognitivo; uma dimensão profissional que representará o domínio mais comportamental; e uma dimensão relacional que representará o domínio mais afectivo da própria actividade. Desde modo, parece que a relação pedagógica assume uma configuração tridimensional que designamos de *território afecto-cognitivo-comportamental* da profissão professor.

A teoria de Deci e Ryan (2000) estabelece que a motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa e a motivação extrínseca é estimulada por um incentivo externo associado ao resultado da tarefa. Para estes autores é, então, o comportamento intrinsecamente motivado que leva o indivíduo a exercer actividades intrinsecamente interessantes, enquanto que o comportamento extrinsecamente motivado tende a estar associado com actividades que são consideradas importantes mas não necessariamente satisfatórias para o indivíduo. Jesus (2000) acentua de sobremaneira o papel da motivação intrínseca considerando que toda a acção da pessoa para que seja designada de comportamento motivado só o é enquanto seja intrinsecamente motivado, caso contrário não é de motivação que se trata, mas de factores extrínsecos de motivação. Segundo Jesus e Lens (2005) a motivação intrínseca está fortemente associada a factores de natureza vocacional e o empenhamento pro-

fissional é apresentado como o indicador ou critério fundamental de motivação. Assim, no geral, a motivação intrínseca para a profissão ocupa um lugar central na satisfação dos indivíduos e, em particular, nos professores assume uma posição de destaque dado o significativo efeito que a motivação do professor tem na motivação dos alunos, revelando-se um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, bem como na inovação da educação e, ainda, na satisfação e realização, pessoal e profissional, dos próprios professores. Para os mesmos autores, o empenhamento profissional, enquanto grau de empenho na execução das tarefas profissionais, constitui o melhor índice de

tar a primeira como mais conotada com o domínio cognitivo, a segunda como mais associada ao domínio comportamental e a terceira ligada fundamentalmente ao domínio afectivo da relação pedagógica. Dado que o BES pode ser entendido como uma reacção avaliativa que cada pessoa faz à sua própria vida e os motivos pessoais exercem um papel crucial na promoção do mesmo BES, torna-se cientificamente legítimo supor que a relação pedagógica possa ter repercussões na saúde emocional do professor. Assim, o objectivo deste estudo reside na avaliação do impacto da relação pedagógica, definida como unidade profissional tridimensional da profissão docente, no bem-estar subjectivo do professor (Figura 1).

Figura 1 - Representação esquemática das relações entre o território afecto-cognitivo-comportamental e o bem estar subjectivo



motivação do professor, logo, com fortes implicações também para o seu sucesso profissional e para a qualidade do ensino, bem como para a implementação de reformas educativas e na motivação dos alunos. Se a motivação intrínseca traduz, de certo modo, a realização pessoal do professor, se o empenhamento profissional revela a dedicação e acção que ele imprime na execução das suas tarefas profissionais e se a componente afectiva representa a dimensão sócio-afectiva mais restrita da função docente, então, é possível interpre-

Uma vez que o BES pode ser determinado pela combinação das suas dimensões, é possível falarmos da medida de cada uma das suas componentes (a afectividade positiva, a afectividade negativa e a satisfação com a vida); de uma medida de equilíbrio afectivo ou balanço da afectividade representado pela fórmula: $BAL = PA - NA$; e de uma medida global, calculada através dos valores estandardizados de cada uma das três componentes, representado pela fórmula: $zBES = (zPA - zNA) + zSWLS$.

Método

Amostra

Para a realização desta investigação foi considerada uma amostra de 526 professores de ambos os sexos; 350 (66.5%) do sexo feminino e 176 (33.5%) do masculino, de diferentes áreas científicas, que leccionam em escolas públicas ou privadas nas diferentes regiões de Portugal, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, e distribuídos pelos seguintes tipos de curso: 261 (49.6%) em cursos gerais ou científico-humanísticos, 61 (11.6%) em cursos tecnológicos e 204 (38.8%) em cursos profissionais. A média de idades foi de 36.8 (DP=8.2), envolvendo professores com idades compreendidas entre os 22 e os 63 anos, para uma experiência profissional média de 11.5 (DP=8.2) anos.

Instrumentos e Procedimento

Os dados foram obtidos através da aplicação da *Escala de Afectividade Positiva e Afectividade Negativa* ou PANAS (Simões, 1993, Watson, Clark & Tellegen, 1988) e da *Escala de Satisfação com a Vida* ou SWLS (Diener et al., 1985; Simões, 1992) para medir, respectivamente, a vertente afectiva e a vertente cognitiva do BES. A motivação intrínseca (MI) e o empenhamento profissional (EP) do professor foram avaliadas através de duas escalas do *Questionário para Avaliação da Motivação do Professor* (QAMP; Jesus, 1996). A MI é avaliada através do grau de concordância e de discordância com afirmações relacionadas com a realização, a satisfação, a auto-estima e o desenvolvimento pessoal dos professores em resultado do exercício profissional, logo, directamente associada aos contributos do exercício profissional para a realização pessoal. O EP mede o grau de empenho, esforço e dedicação do professor relativamente à execução de tarefas curriculares e extra-curriculares. A atitude

afectiva na relação pedagógica foi avaliada através da escala de atitude afectiva (AA) da *Time Attitude Scale* ou TAS (Santos, 1992). A análise dos resultados indica um coeficiente de *alpha* de Cronbach de: .87 na PA, .84 na NA, .83 na SWLS, .84 na MI, .85 no EP e de .86 na AA.

A bateria de instrumentos foi administrada aleatoriamente a professores de diversos níveis de ensino e de diferentes escolas, públicas e privadas, no ano de 2005, aos quais fora solicitado o preenchimento por resposta directa. Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS 14.0 para Windows.

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados na amostra (Tabela 1 página seguinte) estão tendencialmente mais próximos do escore máximo que era possível obter nas medidas de MI, EP e AA. No que concerne à afectividade positiva (PA) e à afectividade negativa (NA) os participantes obtiveram pontuações superiores na primeira comparativamente à segunda, bem como as pontuações são, respectivamente, um pouco acima e ligeiramente abaixo do meio da escala dos valores possíveis (55 para cada uma das escalas).

Da análise da matriz das intercorrelações das variáveis consideradas verificamos que as relações vão no sentido esperado e são, na sua totalidade, estatisticamente significativas. De notar, em particular, que as variáveis PA e SWLS, bem como as variáveis compostas (BAL e zBES), estão associadas de maneira positiva com todas as variáveis estudadas (motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva na relação pedagógica), enquanto que a variável NA apresenta uma associação em sentido inverso com as mesmas variáveis. As correlações mais elevadas na escala de motivação intrínseca surgem nas

Tabela 1 – Matriz das intercorrelações, média e desvio-padrão nas variáveis

Variáveis	MI	EP	AA	PA	NA	SWLS	BAL	zBES
MI	-	.35***	.32***	.40***	-.12**	.30***	.36***	.40***
EP		-	.35***	.39***	-.13**	.14**	.36***	.33***
AA			-	.27***	-.11**	.13**	.27***	.25***
PA				-	-.10*	.26***	.78***	.67***
NA					-	-.23	-.71***	-.65***
SWLS						-	.33***	.73***
BAL							-	.89***
zBES								-
M	22.43	62.66	27.78	37.81	17.16	18.64	20.65	-
DP	3.65	8.00	4.07	6.34	5.68	3.97	8.94	-

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Abreviaturas: MI=motivação intrínseca; EP=empenhamento profissional; AA=atitude afectiva; PA=afectividade positiva; NA=afectividade negativa; SWLS=satisfação com a vida; BAL=balanço afectivo; zBES=bem-estar subjectivo (padronizado).

relações com a afectividade positiva (.40), com a satisfação com a vida (.30), bem com o balanço da afectividade (.36) e com a medida global de bem-estar subjectivo (.40). A variável empenhamento profissional revela relações mais elevadas com a afectividade positiva (.39) e com as variáveis compósitas, BAL (.36) e zBES (.33). Por fim, a variável da atitude afectiva na relação pedagógica apresenta índices de associação mais elevados nas relações com as mesmas variáveis que o EP, mas de valor ligeiramente mais baixo: de .27 com PA, de .27 com BAL e de .25 com zBES. Os dados sugerem, então, que a definição de metas pessoais, expressas através da motivação, nomeadamente a motivação intrínseca, e o empenhamento, contribuem para a manifestação de afectos positivos e para uma maior satisfação com a vida.

Observa-se, ainda, associações estatisticamente significativas, em sentido positivo, dentro do conjunto de variáveis consideradas na avaliação da relação pedagógica, a saber: entre a motivação intrínseca com o empenhamento profissional (.35) e com a atitude afectiva (.32), e entre a última e o empenhamento profissional (.35).

Quanto à análise da variância dos resultados obtidos nas variáveis estudadas em função dos factores género, nível de ensino e tipo de curso (Tabela 2), verifica-se, em termos globais, que é na variável motivação intrínseca e no factor nível de ensino onde se regista um maior número de diferenças estatisticamente significativas. Os resultados obtidos parecem indicar que os professores da nossa amostra encontram maior grau de realização pessoal no exercício profissional no ensino secundário e, ainda, nos cursos profissionais, sugerindo que são estes os universos que melhor correspondem às suas expectativas e objectivos pessoais. A análise mais detalhada dos resultados, em função do nível de ensino, revela-nos que, para além da diferença na MI ($t = -3.784$; $p < .000$), são ainda os professores do ensino secundário os que relevam resultados superiores, e estatisticamente significativos, no empenhamento profissional ($t = -3.630$; $p < .000$), na afectividade positiva ($t = -2.446$; $p = .015$) e no balanço da afectividade ($t = -2.360$; $p = .019$).

Provavelmente, as situações de ensino/aprendizagem que obrigam a um maior

Tabela 2 - Resultados na amostra e síntese da variância (t-student e Anova) dos resultados nas variáveis estudadas

Escalas	N	Género			Nível de Ensino			Tipo de Curso			
		F	M	t	Bas.	Sec.	t	Ger.	Tec.	Pro.	F
		350	176		204	322		261	61	204	
MI	M	22.60	22.10	1.503	21.69	22.91	-3.784***	21.89	23.02	22.96	5.965**
	DP	3.60	3.73		3.89	3.41		3.95	3.31	3.23	
EP	M	63.12	61.75	1.857	61.09	63.66	-3.630***	62.06	61.87	63.67	2.659
	DP	7.81	8.33		8.35	7.63		8.33	7.86	7.55	
AA	M	27.76	27.82	-.147	27.31	28.08	-2.128*	27.83	27.92	27.68	.113
	DP	4.24	3.70		4.15	3.99		4.15	4.35	3.88	
PA	M	37.50	38.43	-1.577	36.97	38.35	-2.446*	37.22	38.10	38.48	2.334
	DP	6.15	6.70		6.41	6.25		6.29	6.47	6.34	
NA	M	17.49	16.50	1.900	17.47	16.97	.978	17.27	17.16	17.02	.113
	DP	5.87	5.24		5.58	5.74		5.92	5.45	5.45	
SWLS	M	18.94	18.06	2.409*	18.55	18.70	-.407	18.39	18.98	18.87	1.093
	DP	3.83	4.20		4.06	3.92		4.07	3.53	3.97	
BAL	M	20.01	21.93	-2.332*	19.50	21.38	-2.360*	19.95	20.93	21.46	1.675
	DP	8.79	9.12		9.56	8.46		9.69	7.62	8.24	
zBES	M	-.033	.066	-.524	-.209	.133	-1.872	-.177	.131	.187	1.958
	DP	2.02	2.09		2.15	1.97		2.16	1.69	1.98	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Abreviaturas: MI=motivação intrínseca; EP=empenhamento profissional; AA=atitude afectiva; PA=afectividade positiva; NA=afectividade negativa; SWLS=satisfação com a vida; BAL=balanço afectivo; zBES=bem-estar subjectivo (padronizado); F=feminino; M=masculino; Bas=ensino básico; Sec=ensino secundário; Ger=curso geral; Tec=curso tecnológico e Pro=curso profissional.

detalhe científico e rigor técnico, eventualmente influenciada igualmente pelo nível etário, maturidade e motivação dos alunos que integram esse mesmo nível de ensino, permitem ao professor focalizar-se com maior intensidade nas questões conotadas com o domínio do saber e menos preocupado com o controlo dos comportamentos dos alunos na sala de aula, com claros reflexos no nível de empenhamento profissional dos docentes, bem como numa atitude afectiva mais positiva.

A diferença ao nível da motivação intrínseca, a favor dos professores dos cursos profissionais quando comparados com os professores dos cursos gerais e/ou científico-humanístico, confirmada através da aplicação de teste *Post-Hoc* ($p=.007$), poderá ter

explicação em factores, tais como, o processo de admissão dos professores nas escolas profissionais; os objectivos desta modalidade de formação nomeadamente no que concerne à promoção da autonomia de aluno e professor; as características pedagógicas que lhe são subjacentes; os recursos materiais e equipamentos disponíveis; e a cultura organizacional das escolas onde este tipo de curso é ministrado. Na medida em que no momento da realização deste estudo os cursos profissionais não faziam parte da oferta formativa nas escolas secundárias públicas, os dados foram exclusivamente recolhidos em estabelecimentos privados de ensino profissional.

Em relação ao primeiro factor refira-se que os professores que exercem a sua activida-

de numa escola profissional, fazerem-no por opção pessoal, isto é, a admissão num estabelecimento de ensino profissional não ocorre por colocação subsequente a concurso nacional mas resulta de convite formulado pela escola ao professor ou de uma candidatura directa do professor à escola. Parece-nos legítimo supor que se o professor aceita o convite ou concorre, é porque deseja ingressar naquela instituição, provavelmente, porque se identifica com aquele projecto educativo e porque crê que, dele fazendo parte, usufruirá de oportunidades que contribuirão para a sua realização profissional e pessoal.

Quanto aos segundo e terceiro factores, refira-se que as características pedagógicas que norteiam a organização e metodologias do processo de ensino/aprendizagem no ensino profissional (por exemplo, organização modular dos currículos, estágios, prova de aptidão profissional), criam condições favoráveis a que o professor assuma o papel de consultor, orientador e mediador das aprendizagens, proporcionando aos alunos situações em que as suas construções pessoais possam ser articuladas, desenvolvidas e confrontadas com constructos formais cientificamente aceites. Desta forma, apela-se a que o professor restrinja ao essencial a sua acção de transmissão de saberes e transforme, predominantemente, a sua actividade docente em permanentes actos de investigação e de auto-formação, fomentando, de igual modo, comportamentos idênticos no aluno. Ainda em relação a estes factores é de destacar que, uma vez que o ensino nos cursos profissionais está suportado numa matriz programática orientadora mas aberta e flexível, onde não é imposto um programa estandardizado e associado a determinado manual, fomenta a exploração da criatividade do professor. Apesar de eventualmente mais exigente, ou pelos mais trabalhoso, do ponto de vista do planeamento e da produção de materiais, parece que o apelo que

é feito à participação dos professores na “elaboração/adequação” de programas das disciplinas que leccionam e na produção de materiais pedagógicos é igualmente motivador para o professor dado o grau de autonomia que lhe é conferido.

Eventualmente o facto acabado de mencionar terá contribuído, ainda, para uma acentuada preocupação, nomeadamente por parte dos órgãos de gestão escolar, com as condições materiais, os recursos didácticos e os meios tecnológicos destas escolas *versus* cursos.

Por último, o facto das escolas profissionais serem, na sua maioria, escolas de pequena dimensão, totalmente enraizadas na comunidade local e usufruindo de um significativo grau de autonomia, torna-as portadoras de um conjunto de condições favoráveis ao desenvolvimento do espírito de corpo e do sentimento de pertença por parte de todos os membros que a integram. A autonomia que é conferida a estas escolas exige e incentiva o trabalho em equipa, no qual se envolve toda a comunidade educativa, desde os membros directos da escola (alunos, docentes, pessoal não docente e outros técnicos), bem como de outros como sejam os encarregados de educação, técnicos e especialistas das áreas ministradas na escola, para além de outras figuras da sociedade civil, cultural e económica com quem a escola se relaciona.

A maior satisfação com a vida por parte dos professores do sexo feminino poderá estar relacionada com o contentamento obtido por estes indivíduos em outros domínios da vida para além do domínio profissional, nomeadamente da vida pessoal. A diferença a favor dos professores do sexo masculino no balanço da afectividade estará, provavelmente, associada ao facto de habitualmente as mulheres relevarem uma maior tendência para sentir a afectividade negativa de forma mais intensa e com maior frequência que os homens.

A leitura dos resultados das regressões múltiplas, através do método *Stepwise* (Tabela 3), das variáveis motivação intrínseca, empenhamento profissional e atitude afectiva revela-nos que estas explicam 20% da variância do BES dos professores, apresentando os seguintes coeficientes de regressão por ordem decrescente: motivação intrínseca ($\beta=.309$; $t=7.228$; $p<.000$), empenhamento profissional ($\beta=.188$; $t=4.352$; $p<.000$) e atitude afectiva ($\beta=.085$; $t=1.989$; $p=.047$). Os coeficientes de determinação revelam, todavia, que a motivação intrínseca apresenta um maior poder explicativo que o empenhamento profissional e a atitude afectiva, 16%, 4% e 0.6%

respectivamente, quando estes três factores estão presentes. Observamos, ainda, que a motivação intrínseca é a única variável estudada que contribui para a explicação da componente cognitiva do bem-estar subjectivo, assim como que o empenhamento profissional actua, antes de mais, sobre a componente afectiva do bem-estar subjectivo revelando-se, o segundo factor na explicação da afectividade positiva; a única variável estudada com poder preditivo na afectividade negativa; e o primeiro factor a explicar o equilíbrio afectivo enquanto que a motivação intrínseca assume indêntico papel na explicação da componente da afectividade positiva.

Tabela 3 - Síntese das regressões múltiplas pelo método stepwise das variáveis estudadas no bem-estar subjectivo

VD	Bloco	VI	Coeficientes de Determinação					Coeficientes de Regressão		
			R ²	R ² Aj	F	R ² Md	F Md	Preditores	β	t
PA	1	MI	.159	.158	99.384***	.159	99.384***	MI	.399	9.969***
	2	EP	.233	.230	79.556***	.074	50.365***	MI	.299	7.318***
								EP	.290	7.097***
	3	AA	.240	.235	54.871***	.006	4.450*	MI	.279	6.676***
								EP	.266	6.284***
								AA	.088	2.109*
NA	1	EP	.018	.016	9.369**	.018	9.369**	EP	-.133	-3.061**
SWLS	1	MI	.089	.088	51.462***	.089	51.462***	MI	.299	7.174***
BAL	1	EP	.132	.130	79.747***	.132	79.747***	EP	.363	8.930***
	2	MI	.195	.192	63.245***	.063	40.701***	EP	.271	6.474***
								MI	.267	6.380***
	3	AA	.203	.199	44.387***	.008	5.565*	EP	.243	5.621***
								MI	.244	5.709***
								AA	.101	2.359*
zBES	1	MI	.161	.159	100.397***	.161	100.397***	MI	.401	10.020***
	2	EP	.200	.197	65.390***	.039	25.658***	MI	.328	7.859***
								EP	.211	5.065***
	3	AA	.206	.201	45.159***	.006	3.957*	MI	.309	7.228***
								EP	.188	4.352***
								AA	.085	1.989*

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: MI=motivação intrínseca; EP=empenhamento profissional; AA=atitude afectiva; PA=afectividade positiva; NA=afectividade negativa; SWLS=satisfação com a vida; BAL=balanço afectivo; ZBES=bem-estar subjectivo (padronizado); VD=variáveis dependentes; VI=variáveis independentes; R²=coeficiente de determinação; R² Aj=coeficiente de determinação ajustado; e R² Md=valor do R² da mudança.

A análise dos dados por cada uma das componentes permite-nos extrair algumas conclusões mais detalhadas. Observamos um forte poder explicativo da motivação intrínseca e do empenhamento profissional (23% da variância) na PA, apesar dos três factores serem preditivos: motivação intrínseca ($\beta=.279$; $t=6.676$; $p<.000$), empenhamento profissional ($\beta=.266$; $t=6.284$; $p<.000$) e atitude afectiva ($\beta=.088$; $t=2.109$; $p=.035$). Estes resultados parecem salientar, em particular, a importância da realização profissional no julgamento emocional positivo e na obtenção de satisfação, em geral, por parte dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Ou seja, os professores que percebem que a sua prática profissional contribui para a sua realização, para o seu desenvolvimento pessoal, para um aumento da sua auto-estima e para a sua satisfação pessoal tenderão a experimentar níveis mais elevados de emoções agradáveis, assim como, aqueles que revelem maior dedicação e empenho relativamente às actividades do processo de ensino/aprendizagem.

Considerando a afectividade negativa como variável dependente observamos que o poder explicativo destas variáveis é relativamente baixo, cerca de 2% da variância, assim como, que apenas o factor empenhamento profissional se associa, mas de forma inversa, com a afectividade negativa ($\beta=-.133$; $t=-3.061$; $p=.002$). Este resultado sugere que quanto maior o EP do professor na execução das tarefas curriculares e extracurriculares menor a expressão de emoções negativas.

A presença, e respectivo peso, das variáveis MI e EP na explicação da PA, associado ao índice de correlação que revelam entre si, conforme visto anteriormente, parecem sugerir que o empenhamento profissional exerce um papel

determinante na elevação de emoções positivas e redução de emoções negativas, quando a prática profissional dos professores, como parece ser nos da nossa amostra, é congruente com as suas motivações pessoais. Ou seja, eventualmente, porque o tempo e investimento no exercício profissional são consonantes com os interesses da maioria dos professores. Se assim não fosse seria de esperar que o empenhamento profissional pudesse revelar uma associação positiva com a afectividade negativa, em consonância com os resultados que outros estudos têm demonstrado, como seja a relação entre o empenhamento e a exaustão emocional, ou mesmo, o stress do professor (Jesus, 1998, 2000 e 2002). A leitura dos resultados na satisfação com a vida revela-nos indicadores algo oposto ao observado anteriormente, isto é, agora apenas a motivação intrínseca apresenta algum poder preditivo ($\beta=.299$; $t=7.174$; $p<.000$), contribuindo com perto de 9% para explicar a variância dos resultados na componente cognitiva do BES. Ou seja, estes dados sugerem que, mais do que o comportamento profissional do professor (EP) é o desenvolvimento pessoal, realização e satisfação que resulta da sua prática (motivação intrínseca) que contribui para a satisfação com a vida.

Os resultados sugerem que os factores com poder preditivo no equilíbrio afectivo são, por ordem decrescente, o empenhamento profissional ($\beta=.243$; $t=5.621$; $p<.000$), a motivação intrínseca ($\beta=.244$; $t=5.709$; $p<.000$) e a atitude afectiva ($\beta=.101$; $t=2.359$; $p=.019$). Tratando-se de uma variável compósita, que resulta da diferença entre os emoções positivas e as emoções negativas, apresentam dados de certo modo esperados tendo em consideração o observado em cada uma das suas componentes, sugerindo que das três variáveis estudadas o empenhamento profissional é

aquela que se assume como melhor preditor da afectividade.

Conclusões

Os professores revelam níveis positivos de bem-estar subjectivo, à semelhança de outros sujeitos, nomeadamente de outras áreas profissionais, apresentando uma predominância de emoções positivas sobre as emoções negativas e mostram-se razoavelmente satisfeitos com as suas vidas. Estes resultados vêm, de certo modo, corroborar o que tem vindo a ser descrito na literatura e no sentido das tendências mais recentes da investigação decorrentes da Psicologia Positiva, quando define o bem-estar subjectivo como um constructo específico distinto de outros conceitos nomeadamente do de ausência de mal-estar. Provavelmente as diferenças observadas na motivação intrínseca, em especial no nível de ensino e no tipo de curso, favoráveis, respectivamente, aos professores do ensino secundário e dos cursos profissionais, poderão estar relacionadas com a congruência das metas pessoais com as necessidades, valores e interesses dos professores e a cultura da escola, uma vez que o esforço despendido na consecução das metas pessoais depende dessa congruência e revela-se, igualmente, um factor determinante na satisfação e na saúde emocional. Os resultados por nós observados a este respeito parecem encontrar justificação teórica nas quatro dimensões intrínsecas mais recomendadas para a motivação dos professores: a variedade das tarefas; a autonomia e responsabilidade, ou seja, a participação nas decisões profissionais mais significativas; a identificação com a tarefa; e o reconhecimento pelo trabalho efectuado (Nunes, 1984).

A variância total explicada pelas variáveis independentes consideradas difere consoan-

te a variável dependente, além de que os critérios não são preditos da mesma maneira pelos mesmos factores ou, quando o são, não têm a mesma influência. Estes dados confirmam a posição da maioria dos autores que consideram que as componentes do BES, se bem que relacionadas, são independentes umas das outras. O fraco poder explicativo das variáveis estudadas para a variância da satisfação com a vida e, em especial, da afectividade negativa, encontra justificação na natureza das variáveis predictoras estudadas. No entanto, os resultados obtidos parecem demonstrar o papel crucial que o exercício profissional, em geral, e os factores motivacionais e de empenhamento, em particular, exercem no BES dos professores. Esta investigação parece demonstrar que o esforço despendido na consecução das metas é, provavelmente, tanto maior quanto maior for a congruência das metas pessoais com os factores motivacionais dos professores, tanto mais que o empenhamento constitui o melhor índice de motivação (Jesus & Lens, 2005), e que esse investimento na concretização das metas tende a aumentar a expressão de emoções agradáveis. Estes resultados vão, ainda, de encontro ao preconizado por Deci e Ryan (2000), uma vez que a orientação profissional dos professor por motivos intrínsecos proporciona um aumento do seu bem-estar subjectivo.

Uma das limitações do estudo, reside no facto de termos seleccionado as nossas variáveis independentes, pelo que podemos ter excluído algumas que se mostrassem ser mais relevantes. A este respeito é de referir o fraco poder explicativo da escala por nós seleccionada para medir a atitude afectiva do professor na relação pedagógica.

Apesar disso, para além de termos verificado a importância que a prática profissional exerce na saúde emocional dos

professores, os resultados obtidos sugerem que o próprio sistema educativo, quer nos procedimentos que utiliza na admissão dos professores, quer na forma como define os modelos de formação para os diversos níveis de ensino, poderá contribuir para que se verifique um aumento dos índices de felicidade dos professores. Em síntese, as condições e as causas que influenciam o BES parecem passar, também, por factores relacionados com o exercício profissional, nomeadamente com factores intrínsecos do trabalho (por exemplo, objectivos pessoais) e com a forma como se prossegue a sua consecução.

Referências bibliográficas

- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: the moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 494-508.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Herr, E., Cramer, S., & Niles, S. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches* (6th ed). Boston: Pearson - Allyn & Bacon.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Kahneman, D. (1999). Objective Happiness. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). New York: Russell Sage Foundation.
- Kasser, T., & Ryan, R. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

- Nunes, I. S. (1984). A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28, 145-161.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santos, E. J. R. (1992). *Tempo, Afecto e Projecto – a atitude afectiva face ao futuro pessoal como preditor das variações do funcionamento motivacional*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goals contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI(n.º 3), 503-515.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, n.º 3, 387-404.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. d. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (1999). Reflexões pedagógicas, em torno do bem-estar subjectivo: a importância da metas pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII(N.º 2), 61-88.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measure of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

