



**Instituto Politécnico de Tomar**

**Escola Superior de Gestão de Tomar**

**Estratégias de retenção dos professores: As razões que  
motivam a permanência dos professores na carreira**

**Ana Sofia Anjos**

**Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos**

**Orientada por**

**Professora Doutora Maria Graciete da Purificação Reis Henriques Honrado**

**Instituto Politécnico de Tomar**

**Escola Superior de Gestão de Tomar**

**setembro 2023**



## Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Graciete Honrado, por quem tenho muita estima, que já acompanhou o meu percurso escolar durante a licenciatura e quis o destino que nos cruzássemos novamente. Sou grata por toda a sua disponibilidade, dedicação, ajuda e amizade durante todo o processo de desenvolvimento, não só deste trabalho, mas de todo o percurso feito neste mestrado.

Agradeço, igualmente, aos restantes professores, que durante estes dois anos letivos, contribuíram para o meu enriquecimento quer a nível pessoal, quer a nível profissional, através da transmissão de conhecimentos e experiências.

À minha família, as pessoas mais importantes da minha vida, por fazerem parte dela, por me ajudarem sempre que necessário, e por me apoiarem nos bons, mas especialmente nos momentos menos bons desta caminhada, por terem dado um pouco de si para garantirem a minha estabilidade pessoal e emocional, dedico o meu agradecimento profundo. À minha mãe e ao meu pai pela dedicação aos meus filhos durante todo o tempo que estive ausente para poder frequentar as atividades letivas. Ao meu marido pelo apoio e paciência durante todo o tempo em que me vi obrigada a abdicar de algumas atividades em família em prol deste desafio. Aos meus filhos, que sempre que eu duvidava se deveria continuar, lá vinha a voz da sabedoria do alto dos 7 e 11 anos, que me diziam: vai mãe, tu vais conseguir, tu consegues tudo!

A todos o meu muito obrigado.

À minha resiliência, determinação e foco, que não me deixaram desistir, apesar do ano assoberbado de trabalho, aqui estou eu a chegar ao fim!

## Resumo

Um problema que se tem vindo a verificar já há alguns anos é a falta de professores nas escolas públicas. Nos últimos anos letivos, muitos alunos passaram demasiado tempo sem professores. Este problema é transversal a todas as disciplinas e níveis de ensino. Tendo em conta que existem cada vez mais professores a abandonar, precocemente, a carreira e cada vez menos jovens interessados em fazer carreira como professor, é urgente criar uma estratégia para a retenção de professores.

Este estudo procura perceber, apesar de todas as queixas dos professores, quais as condições que os fazem permanecer na carreira para, deste modo, ser possível delinear uma estratégia, não só de retenção de professores, como também de atração de novos talentos para a profissão.

Na prática, o presente estudo permite definir estratégias de retenção com base nos fatores motivacionais dos professores. Percebeu-se que o reconhecimento da carreira, o *meaningful work*, a autonomia de decisão e a flexibilidade são fatores que estão positivamente relacionados com a motivação dos professores. Este estudo permitiu ainda perceber que todos os professores são diferentes, com características e necessidades diferentes e, como tal, não se deve desprezar a gestão de recursos humanos nas escolas, uma vez que é um dos setores que apresenta a maior taxa de *stress* e de esgotamento laboral.

**Palavras-chave:** Professores, abandono, carreira, satisfação, retenção.

## Abstract

A problem that has been around for a few years now is the lack of teachers in public school. In recent school years, many students have spent too much time without teachers. This problem cuts across all subjects and levels of education. Taking into account that there are more and more teachers leaving their careers early and less and less young people interested in a teaching career, it is urgent to create a strategy for teacher retention.

This study seeks to understand, despite all the complaints from teachers, what conditions make them stay in their career, so that it is possible to outline a strategy, not only to retain teachers, but also to attract new talents to the profession.

In practice, this study allows to define retention strategies based on teachers' motivation factors. It was perceived that career recognition, *meaningful work*, autonomy and flexibility are factors that are positively related to teachers' motivation. This study also showed that all teachers are different, with different characteristics and needs. Therefore, the management of human resources in schools should not be neglected, since it is one of the sectors that presents the highest rates of *stress* and *burnout*.

**Keys-words:** Teachers, abandonment, career, satisfaction, retention.

# Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	7
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	9
Capítulo II - Metodologia de Investigação.....	23
<b>Caraterização da Amostra</b> .....	25
<b>Instrumentos</b> .....	26
<b>Procedimentos</b> .....	29
Capítulo III – Análise Estatística de Resultados.....	30
<b>Resultados</b> .....	31
<b>Análises descritivas</b> .....	32
Capítulo IV – Conclusões, limitações e direções futuras.....	39
<b>Conclusões</b> .....	40
<b>Limitações do Estudo</b> .....	42
<b>Futuras direções de investigação</b> .....	44
<b>Implicações Práticas para a GRH</b> .....	46
Referências Bibliográficas.....	48
Anexos.....	52
Anexo I – Questionário.....	52
Anexo II – Quadros Estatísticos.....	54

## Introdução

Com a realidade das dificuldades que se têm vindo a sentir, ao longo dos últimos anos, nas escolas portuguesas, em garantir o preenchimento de todas as necessidades de professores que as escolas têm, nomeadamente no ensino público, devido à falta de professores quer pela aposentação, quer pelo abandono precoce da carreira e ainda pela falta de jovens a ingressarem em cursos direcionados para o ensino, é importante perceber quais são os fatores que levam os professores a abandonarem a carreira que escolheram. Fatores pessoais e contextuais relacionados com a experiência de situações de *stress* e *burnout* (Richards, Hemphill, & Templin, 2018) dão origem a intenções de abandono.

Também, a perceção que os novos professores têm da carreira, pode levar ao abandono da mesma. A taxa de abandono dos professores iniciantes é demasiado elevada e esse facto explica-se perante as dificuldades de entrada na carreira, face às aspirações que têm quando terminam a sua formação e que nem sempre correspondem à realidade nem ao compromisso inicial dos professores em formação com o ensino (Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007), (Watt & Richardson, 2008) (Thomson, Turner, & Nietfeld, 2012);.

Acima de tudo é fundamental perceber quais são os fatores que permitem “segurar” os professores na carreira e, não menos importante, cativar jovens para a carreira de docente.

Mais do que as questões salariais, existem fatores que influenciam o desempenho e a motivação dos professores no desenvolvimento das suas funções. São esses fatores que devem ser estudados de modo a perceber quais as estratégias a desenvolver para evitar o abandono da carreira.

Com base nesta necessidade foi efetuado o presente estudo com o objetivo de apurar quais as razões que permitem manter os professores na carreira de docente, criando

assim uma política de retenção de professores, transformando a profissão de docente numa carreira atrativa.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

Ao longo dos últimos anos é notória a falta de docentes nas escolas de 1.º, 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário. Segundo relatam os docentes no ativo, a carreira não é aliciante, apontando muitas razões para esse descontentamento. Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), mais de 10.000 professores abandonaram a profissão, por aposentação ou por abandono precoce da carreira. Os principais motivos apontados pelos professores para o abandono da carreira docente é que estão cansados, sentem-se rejeitados, humilhados pela sociedade em geral, com baixos rendimentos e ainda persiste a instabilidade da carreira. Uma consequência da imagem que a sociedade tem da profissão docente, é o facto de os estudantes dos cursos da área do ensino terem reduzido cerca de 70% nas últimas décadas, significando assim que os jovens não se sentem atraídos pela profissão.

Segundo um estudo desenvolvido por (Nunes, Reis, Freitas, Nunes & Gabriel), para colmatar a falta de professores nas escolas será necessário “contratar 34,5 mil professores até ao final da década”.

Antes de avançar para a elaboração do questionário, foram entrevistados alguns professores com o objetivo de perceber quais as razões do seu desagrado para com a carreira. Na maioria das respostas, as razões apontadas foram a instabilidade na carreira, o excesso de burocracia, a perda de respeito pela entidade do professor, quer pelos alunos, quer pelos pais, quer pela sociedade, os baixos rendimentos, a difícil progressão na carreira e, ainda, a instabilidade nas suas vidas pessoais.

Após a realização de algumas entrevistas numa escola de 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário do distrito de Santarém, alguns professores relataram situações reais que os deixam desconfortáveis e desmotivados face à continuidade do desenvolvimento do seu papel no ensino, tendo por essa razão pedido o anonimato, não sendo por isso identificados nesta investigação.

Uma professora de matemática e diretora de uma turma de 5.º ano, já com idade na casa dos 50 anos, mas ainda professora contratada, por existência de conflitos com alunos e encarregados de educação, é convidada, pela direção da escola, a “ir

descansar” através de baixa médica até ao final do ano letivo, após uma reclamação acompanhada de abaixo-assinado dos encarregados de educação, entregue à direção da escola.

Outro caso, de uma professora de história e geografia de Portugal que numa turma de 2.º ciclo, após ter avaliado negativamente alguns alunos, foi contactada pela direção da escola para alterar as suas avaliações e avaliar os alunos com avaliação positiva.

Por fim, uma professora de 50 anos, mãe de um filho com deficiência mental e física, que necessita de acompanhamento, após alguns anos a lecionar na sua área de residência, fica no ano letivo 2022/2023 efetiva numa escola de um outro concelho, não podendo desta forma dar apoio ao seu filho. Esta situação causou-lhe um grande descontentamento, originando alguns problemas de saúde físicos e psicológicos, chegando a abril de 2023, com uma depressão grave e alguns problemas de saúde a nível físico.

Os professores que trabalham em ambientes escolares constrangedores podem experimentar a diminuição da satisfação com o trabalho, podem ainda ter consequências negativas ao nível da sua saúde física e mental, que os pode levar ao esgotamento ou ao abandono da profissão de docente .

Também Daniel J. Madigan, em 2021 (Madigan, 2021), desenvolveu um estudo no sentido de compreender o desgaste dos professores e de perceber de que forma a insatisfação do trabalho influencia a intenção dos professores de abandonar a carreira de docente. A satisfação foi o preditor mais forte das intenções de sair (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001).

Muitos professores acabam mesmo por chegar a um ponto de saturação e *stress* extremos, começando a experienciar sintomas de *burnout*. As consequências negativas do *burnout*, têm suscitado a necessidade de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores (Lubbadeh, 2020).

O *burnout* é uma *síndrome* de *stress* relacionada com o trabalho, retratada em três dimensões: a exaustão emocional, a ineficácia profissional e o cinismo. Supõe-se que as profissões relacionadas com o ensino, estejam mais expostas a situações de *burnout* (Lubbadeh, 2020). O *burnout* envolve a intensa exaustão física e emocional que

enfraquece a capacidade de um trabalhador desempenhar as suas funções com eficiência. A ineficácia profissional está relacionada com a redução da realização pessoal do trabalhador, pois o trabalhador duvida das suas capacidades e avalia-se negativamente. Quanto ao cinismo, refere-se à atitude cética e fria do trabalhador para com a sua carreira (Maslach, 2006); (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

O termo “*job burnout*” descrevia um problema social que existia há muito tempo e tinha várias expressões que variavam de acordo com o período, pesquisadores, países e idiomas (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). O *burnout* no trabalho acontece normalmente quando existe uma exposição prolongada ao *stress* no trabalho. Esta síndrome tem sido associada a diferentes formas de efeitos adversos no local de trabalho. Por exemplo, o *burnout* foi muitas vezes considerado como um antecedente para o “absentismo” (Bekker, Demerouti, De Boer, & Schaufeli, 2003), para o “*turnover*” (Maslach, 2006); (Wright & Cropanzano, 1998), para as atitudes (Moore, 2000) e para o desempenho no trabalho (Halbesleben & Buckley, 2004); (Keijsers, Schaufeli, Le Blanc, Zwerts, & Miranda, 1995); (Wright & Bonett, 1997).

(Jackson, Schwab, & Schuler, 1986), realizaram um estudo que concluiu que a intenção dos professores em deixar os seus empregos estava fortemente relacionada com as três dimensões do *burnout*, especialmente a exaustão emocional. Neste estudo, percebe-se que o comprometimento dos professores com menos de 30 anos é mais elevado do que o comprometimento dos professores com mais de 30 anos, e estes últimos estão no entanto mais comprometidos com a profissão do que os professores com mais de 51 anos de idade. A eficácia dos professores não é apenas proporcionada pelas competências e habilidades profissionais, ou seja, as habilidades e competências dos professores não garantem um alto desempenho destes. Um dos determinantes para o desempenho dos professores é a forma como estes se comprometem com a profissão. O comprometimento dos professores é menor à medida que o nível de escolaridade que lecionam aumenta.

Há ainda estudos que relatam que os professores com menos anos de antiguidade têm um comprometimento profissional maior do que os professores com maior antiguidade.

É necessário perceber se o comprometimento dos professores é uma variável que afeta o seu desempenho. De acordo com (Blau, 1985), o compromisso que os professores têm com a carreira, representa o interesse pessoal que estes sentem nas atividades que estão inerentes à carreira docente (Blau, 1985).

O conceito de comprometimento com a carreira é um padrão de experiências relacionadas com o trabalho, na vida de um indivíduo (Blau, 2001); (Meyer, Allen, & Smith, 1993). O comprometimento ocupacional é visto como a relação psicológica entre o indivíduo e a sua carreira. Então, o comprometimento ocupacional inclui tanto a carreira quanto o compromisso que o indivíduo tem com a mesma (Lee, Carswell, & Allen, 2000).

O compromisso com a profissão é uma conexão psicológica baseada numa relação afetiva, ou seja, é a relação entre uma pessoa e a sua ocupação (Lee, Carswell, & Allen, 2000). Quanto ao comprometimento organizacional, pode ser definido como uma condição em que o indivíduo percebe os interesses da organização, colocando-os acima dos seus próprios interesses (Baysal & Paksoy, 1999).

No caso dos professores, pode-se ainda estudar o comprometimento dos professores com os alunos, o comprometimento com a organização, verificando até que ponto os professores põem os interesses dos seus alunos acima dos seus próprios interesses. Neste estudo foram identificadas cinco áreas de compromisso para professores (Özgenel, 2019): o compromisso com o aluno, isto é, a dedicação que o professor tem pelos seus alunos, a prontidão para os ajudar, a preocupação com o desenvolvimento dos alunos; o compromisso com a sociedade, nomeadamente a consciência e a preocupação com o impacto do trabalho dos professores no progresso das famílias, comunidades e nações; o compromisso com a profissão; a aceitação interna do papel e a responsabilidade do professor. No compromisso com a profissão, em qualquer circunstância, impera o compromisso com a excelência, ou seja, o cuidado para fazer tudo da melhor forma na sala de aula, na escola e na sociedade e o compromisso com os valores humanos básicos, a imparcialidade, a integridade, a intelectualidade, etc. (Özgenel, 2019).

As atitudes dos indivíduos são compostas por pensamentos, sentimentos e intenções, por exemplo, a intenção de se comportar de determinada maneira. O compromisso que os professores mostram para com a carreira, reflete as intenções, os pensamentos, os sentimentos, as emoções e as intenções comportamentais que os professores têm em relação à carreira, podendo, assim, influenciar as ações de atuação dos professores. O comprometimento do professor com o sistema educativo pode dar indícios da intenção que o professor tem em continuar ou não a realizar o seu trabalho.

O comprometimento com a organização é impulsionado por uma satisfação do trabalhador (Wiener & Vardi, 1980) que afeta positivamente o desempenho do indivíduo no sentido de fazer o seu trabalho, com vontade e dedicação. Um indivíduo que sente um compromisso emocional com a profissão, identifica-se com ela e sente que a carreira faz parte da sua vida, diminuindo assim o absentismo e a intenção de abandono, melhorando a sua prestação (Mottaz, 1989).

Uma vez que a qualidade da educação está diretamente relacionada com o desempenho dos professores, o alto comprometimento destes afeta diretamente a qualidade da educação, afetando positivamente o seu desempenho e conseqüentemente o desempenho escolar e os resultados dos alunos (Özgenel, 2019); (Silva, 2021).

Outros estudos identificaram os fatores que influenciam o esgotamento dos professores. As causas apontadas para o esgotamento no trabalho são, sobretudo, a carga excessiva de trabalho (Maslach & Leiter, 2008). Este desequilíbrio pode acontecer devido às elevadas exigências e responsabilidades, às recompensas não serem compatíveis com aquelas que os trabalhadores entendem que merecem receber, à ausência da justiça no ambiente de trabalho e aos conflitos que existem entre os valores da organização e os valores dos trabalhadores (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

O esgotamento dos professores tornou-se um grave problema no campo da educação. Os professores continuam a esgotar a sua força de trabalho, devido ao *stress* e à falta de capacidade em lidar com as condições do ensino. É importante desenvolver programas estratégicos de retenção de professores. Existem alguns fatores de risco que levam ao abandono da carreira, nomeadamente, quando os professores são expostos constantemente a alunos com necessidades educativas especiais, para as quais nem

todos os professores têm as habilitações necessárias, quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, quando os comportamentos dos alunos dentro da sala de aula são cada vez mais instáveis, ficando fora do controlo do professor, uma vez que existe um aumento gradual do desrespeito pela entidade do professor nos últimos anos (Scott, 2019).

Outros fatores que contribuem para o aumento do risco do abandono prendem-se com o facto dos programas das diversas disciplinas serem demasiado extensos, dando origem a falta de tempo para lecionar, satisfatoriamente, toda a matéria programada. Também o número excessivo de alunos por turma é um fator que condiciona a vontade de abandono da carreira docente (De Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara, & Di Chiacchio, 2017). Os fatores de abandono da carreira docente, estendem-se a motivos mais ou menos pessoais por parte do professor, fatores como a dificuldade de interagir com os pais, a dificuldade de interagir com os outros professores da mesma escola e a dificuldade de interagir com a direção da escola (De Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara, & Di Chiacchio, 2017). Estes fatores podem criar sintomas de *stress* levando assim os professores a abandonarem a carreira. É de referir que estes fatores não precisam de estar todos presentes, nem afetam todos os professores da mesma forma. Poderão condicionar positiva ou negativamente um professor e não ter qualquer impacto no bem-estar de outros. É por isso que o *burnout*, principalmente na carreira docente, pode ser descrito como um “estado de esgotamento emocional, mental e físico causado por *stress*” (Howson, 2016). Quando os professores chegam ao ponto em que acreditam que não devem continuar a trabalhar nestas condições, podem no limite decidir abandonar a profissão. Para evitar o *burnout* é importante que, quer os professores, quer a comunidade escolar estejam conscientes dos sintomas desta *síndrome*. Estes sintomas podem manifestar-se na forma de dores de cabeça, pressão arterial alta, desconforto gastrointestinal, doença cardíaca e perda ou ganho de peso (Bataineh & Alsagheer, 2012); (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuțoiu, 2017), bem como em alterações dos sistemas cognitivos internos, podendo até levar ao desenvolvimento de menos empatia pelos alunos (De Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara, & Di Chiacchio, 2017). No limite, a exaustão emocional pode fomentar “raiva, ansiedade, depressão, fadiga, cinismo, culpa” (Bataineh & Alsagheer, 2012).

Quando estas situações ocorrem, os professores podem começar a adotar comportamentos como o aumento do absentismo ou a menor tolerância às ações dos alunos, interferindo com a prestação desses professores dentro da sala de aula ou, no limite, a mudança para outra atividade, deixando totalmente o ensino (Grayson & Alvarez, 2008).

Se não forem tomadas medidas para a retenção dos professores, estes vão acabar por abandonar a profissão, porque têm a expectativa de que noutras atividades não estarão sujeitos a este tipo de *stress*. Como já referido anteriormente, esta é uma das carreiras onde os profissionais estão mais expostos a diversas situações de *stress*.

Todos os anos, um número significativo de professores abandona a área do ensino, principalmente devido à insatisfação no trabalho, conforme citado em (Grayson & Alvarez, 2008). Este problema não é recente pois, em 2014, Wilshow estimou que “40% dos novos professores abandonam a profissão nos primeiros cinco anos”, conforme citado em Howson (2016:8). A alta rotatividade e a falta de professores têm consequências graves na aprendizagem dos alunos. Sem a entrada de novos professores, a profissão docente tende a estar envelhecida, com a idade média de 49 anos para os professores colocados em Portugal.

Segundo o relato de uma professora de matemática do 2.º ciclo, quando foi colocada numa escola, os alunos só acreditaram que era professora quando entrou na sala e começou a lecionar a aula pois, é uma professora com menos de 25 anos, provavelmente a mais nova daquela escola e de todo o agrupamento. A média dos professores da referida escola é de 50 anos.

São vários os fatores que levam à insatisfação dos professores. Fatores que provocam o *burnout*, como o ensino ser uma profissão muito stressante e as expectativas colocadas aos professores serem muito exigentes. Pessoas com um *locus* de controlo interno fortalecido têm mais facilidade em controlar estas situações e poderá ser este um caminho para a retenção. A antiguidade do professor não é importante nestas situações pois, quando um professor se encontra insatisfeito com a sua carreira, este acabará por abandonar a profissão, independentemente da idade ou da antiguidade. Fatores como, por exemplo, o conflito entre membros da comunidade educativa e a ineficaz

comunicação entre os membros do corpo docente, foram encontrados como uma das principais dificuldades para manter o sucesso dentro da sala de aula (Howson, An investigation into teacher burnout and causational factors., 2016).

Para o sucesso dos alunos é importante o estado emocional dos professores, no entanto o comportamento dos alunos também pode levar a uma alteração do estado emocional dos professores e conseqüentemente a um esgotamento destes. A dificuldade em gerir o comportamento de um aluno também tem sido associado ao aparecimento de sintomas de *burnout* (Bataineh & Alsagheer, 2012). Uma boa gestão do comportamento dos alunos é importante para manter a aula em ordem e para manter o professor estável, emocionalmente. O facto de não conseguir controlar o comportamento na sala de aula, para alguns professores pode ser visto como um fracasso pessoal. Quando da parte das escolas, existe apoio aos professores de modo a ajudá-los a diminuir possíveis situações de *stress*, estes lidam melhor com os sintomas de *burnout* (De Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara, & Di Chiacchio, 2017). Também a colaboração entre pares profissionais, pode levar a um ambiente de trabalho saudável, de estabilidade e de apoio, bem como a colaboração com os dirigentes da escola. Quando os professores se sentem confortáveis, na procura de ajuda e sentem que aqueles que estão hierarquicamente acima deles, estão lá para os ajudar, tendem a ser melhores professores e a focarem-se mais nos aspetos mais importantes da profissão. O apoio que os professores necessitam, engloba também a disponibilidade de recursos, nos locais onde estes estão em falta. A falta de recursos ou a dificuldade em aceder aos recursos necessários para desempenhar corretamente as funções de professor pode também provocar alguns sintomas de *burnout* (Bataineh & Alsagheer, 2012). Quando os professores sabem que os recursos não estão disponíveis ou são frequentemente negados, vão experimentar sintomas de *stress*. Conforme referem (van der Doef & Maes, 1999), os professores têm “menos controlo do tempo e menos participação na tomada de decisões” quando comparado com profissões semelhantes (Howson, 2016). Esta falta de voz na carreira pode ter efeitos negativos no seu bem-estar emocional. As decisões tomadas pelas administrações das escolas ou agrupamentos, sem que os professores sejam consultados, podem ter conseqüências negativas no bem-estar dos professores prejudicando, conseqüentemente, o bom funcionamento da sala de aula.

Também a forma de trabalhar dos agrupamentos, que difere de agrupamento para agrupamento, pode influenciar negativamente o desempenho dos seus professores, por exemplo, quando as escolas oferecem más condições de trabalho, como horas excessivas de trabalho ou pouca satisfação com os salários e promoções (Bataineh & Alsagheer, 2012). Em conjunto, todos estes fatores, podem levar os professores a concluir que existem poucas vantagens em permanecer na profissão. Quando a perspectiva de uma carreira futura é pouco tentadora, os professores decidem abandonar a carreira optando por outra mais recompensadora e benéfica. Um bom suporte organizacional por parte do agrupamento, com regras claramente definidas, agendas de eventos pré-determinados, resulta numa maior satisfação dos professores e em menores taxas de *burnout* (De Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara, & Di Chiacchio, 2017), podendo influenciar a satisfação do professor.

O *stress* no ensino revela-se um preço alto a pagar, pois a prestação de trabalho de um professor que se sente esgotado, influencia diretamente a prestação e os resultados dos alunos. Isto acontece quando o professor se sente incapaz física e emocionalmente devido a sentimentos avassaladores de fadiga e *stress* (Grayson & Alvarez, 2008). São vários os fatores que levam ao esgotamento físico e emocional dos professores, nomeadamente, a dificuldade em interagir e se relacionar com os alunos e pais, a dificuldade em gerir conflitos resultantes dessa difícil interação, a dificuldade em gerir o ambiente da sala de aula e o comportamento dos alunos e ainda o desequilíbrio entre as necessidades e os recursos disponíveis para essas necessidades. Estes são fatores que desempenham um papel importante na exaustão emocional dos professores (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuțoiu, 2017).

É também importante analisar onde fica a realização profissional do professor no meio da insatisfação crescente com a carreira. À medida que os professores se sentem cada vez mais exaustos, maior é o risco dessa exaustão afetar os seus próprios sentimentos de realizações pessoais. Quando se sentem exaustos os professores tornam-se ineficazes (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuțoiu, 2017). Os professores começam a duvidar das suas capacidades quando deixam de acreditar que fazem a diferença na vida dos seus alunos ou que os resultados alcançados não são importantes para eles.

Os professores mais jovens, ao ingressarem na carreira, definem uma determinada expectativa sobre o seu trabalho, definem como e durante quanto tempo querem permanecer em determinado lugar na sua carreira. Quando percebem que afinal estas expectativas não se realizam, este facto pode originar maiores níveis de *stress*, levando a situações de esgotamento.

É importante perceber, que os professores são todos diferentes, e as situações que levam ao esgotamento de uns professores, podem não ter o mesmo efeito noutros professores. Tendo isso em conta, as estratégias utilizadas para apoiar os professores e minimizar os efeitos do *burnout* não podem ser as mesmas para todas as situações e para todos os professores (Howson, 2016). No entanto, existem estratégias e apoios com o objetivo de ajudar os professores não só a nível individual, mas também a nível social.

Tendo em conta que cada professor é um indivíduo, existem também algumas estratégias individuais. Existem intervenções terapêuticas que visam melhorar a capacidade do professor em gerir o *stress* e lidar com situações difíceis, mostrando ter um efeito significativo na diminuição da sua exaustão emocional (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuțoiu, 2017). Continuando com a ideia de que cada professor é um indivíduo, as intervenções não vão funcionar da mesma forma com todos. Os professores podem melhorar a sua resistência ao *stress* participando em sessões de orientação e aconselhamento que os auxiliam na tomada de decisões e, com isso, têm mostrado grandes avanços na melhoria das realizações pessoais e na diminuição da exaustão (Bevis, 2008). O uso de estratégias de *mindfulness* podem ser utilizadas para enfraquecer os sintomas de *burnout*. Estas procuram aumentar a consciência de cada um, em como o *stress* está a afetar a mente do indivíduo, bem como quais os problemas físicos que acompanham essas situações de *stress* (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuțoiu, 2017). Ao perceber como o *stress* muda a sua maneira de ser e de trabalhar, o professor pode aprender a preparar-se melhor para situações que impulsionam esses sentimentos. Através de vários tipos de apoio prestados à comunidade docente, tem-se percebido que ao ajudar os professores com um conjunto de interações positivas, estes apresentam uma diminuição dos sintomas de *burnout* (Bataineh & Alsagheer, 2012). Os apoios sociais prestados aos docentes funcionam como uma estratégia para auxiliar os

professores a interagir com os outros, quer sejam colegas, alunos ou superiores hierárquicos. Esses apoios prestados aos professores, por parte das direções das escolas, foram considerados os instrumentos mais eficazes para reduzir o esgotamento. “As condições de trabalho e, especialmente, o apoio administrativo, são responsáveis por uma diminuição dos conflitos” (Boyd et al, 2011). É particularmente importante que as relações entre os diretores das escolas e os professores sejam tidas em conta e até incentivadas. A satisfação dos professores está diretamente relacionada como a forma como estes lidam com as situações de *stress* com que se deparam no seu dia-a-dia. Se os diretores das escolas conseguirem manter um equilíbrio no trabalho atribuído aos professores tornando-os mais felizes e motivados, estes vão querer continuar a lecionar.

De acordo com (Grayson & Alvarez, 2008), “professores satisfeitos com as decisões e o grau de apoio por parte dos diretores escolares, mostram atitudes mais positivas em relação à sua ocupação” (p. 1359), ou seja, se os diretores conseguirem manter os professores motivados, estes não vão querer abandonar a carreira. Mas, nem sempre os diretores podem ou conseguem manter os “seus professores felizes, pois existem fatores que estão fora do seu alcance, com decisões tomadas de cima para baixo (acima da direção das escolas) e por vezes devido à falta de recursos disponíveis para fornecer aos “seus” professores. Além disso, tal como acontece com os professores, também os diretores das escolas podem não ter as habilidades sociais e de colaboração específicas para liderarem e motivarem os seus professores.

A forma como a direção da escola se relaciona com os pais também pode causar *stress* no professor, uma vez que pode originar divergências entre os pais e a escola.

Se os diretores das escolas estiverem conscientes do quão importante é o seu papel no bem-estar dos professores, podem trabalhar ativamente para melhorar as taxas de abandono da carreira. Muitas vezes os professores sentem-se excluídos das decisões tomadas hierarquicamente acima, sentem-se à parte da conexão com a escola e com os objetivos que a escola pretende alcançar (Grayson & Alvarez, 2008). É mais provável que os professores gostem de desempenhar as suas funções numa determinada escola, quando sentem que têm poder de decisão sobre o que é desenvolvido nessa escola e têm o apoio dos seus superiores. O sentimento de gostar ou não de trabalhar em determinada escola, influencia as decisões dos professores em ficarem ou saírem, tal

como os convívios existentes entre pares, que promovem o aumento do espírito humanista e colaborativo na comunidade escolar, também podem levar à decisão de abandonar ou não a carreira. Faz parte do papel dos diretores das escolas promover, junto da comunidade escolar, o sentimento de que todos os que trabalham naquela escola, são iguais e encontram-se focados no mesmo objetivo. Este sentimento ajuda os professores a sentirem mais segurança e apoio, diminuindo assim, sintomas de *burnout*.

Para promover ainda mais o trabalho de apoio, as direções das escolas podem incentivar a colaboração entre colegas fornecendo, em particular, apoio extra aos novos professores (Johnson, 2006). Relativamente às tarefas que são da responsabilidade dos diretores das escolas, estes devem ter em conta os níveis de *stress* experimentados pelos professores prevenindo, assim, uma carga excessiva de trabalho, de modo a fazerem uma melhor gestão da atribuição das tarefas. Quando são confrontados com tarefas mais difíceis de desenvolver, se os professores sentirem o apoio dos seus pares, podem resolver ou atenuar essas dificuldades, através da colaboração e da entreaajuda com os outros professores.

Nas escolas é comum pensar-se que os novos professores têm o mesmo desempenho dos professores experientes. A expectativa criada sobre estes novos professores é um fator causador de *stress*, dependendo da forma como cada professor se relaciona com a pressão exterior, podendo levá-los a questionar as suas capacidades para desempenhar as funções que lhe estão atribuídas. Fornecendo apoio adicional aos novos professores e certificando-se de que eles sabem que estão a ser apoiados, estes experimentarão menos sintomas de ansiedade no desempenho das suas funções. Para além deste apoio é importante que as direções das escolas possam implementar e apoiar todos os professores, com estratégias de gestão do comportamento dos alunos, dentro da sala de aula, sejam eles, professores mais ou menos experientes (Grayson & Alvarez, 2008). A falta de estratégias eficazes na gestão do comportamento dentro das salas de aula, é um dos fatores que contribui fortemente para o esgotamento dos professores (Bataineh & Alsagheer, 2012). Ao adquirirem técnicas para lidar com determinadas situações comportamentais, os professores podem reduzir o *stress* e a ansiedade quando confrontados com comportamentos inadequados. O problema é que os professores, frequentemente, não têm tempo para desenvolver as suas técnicas de

ensino e assimilar estratégias para a gestão da sala de aula, devido à sobrecarga de trabalho burocrático e administrativo extra-aulas. Se aos professores for dado o apoio de que necessitam, quer a nível emocional, mas também a nível burocrático e administrativo, que ocupa demasiado tempo aos professores deixando-os esgotados, eles estarão mais disponíveis física e mentalmente para melhorar o seu desempenho profissional.

Quando os professores não se sentem motivados, eles entendem que não estão a ser valorizados pelos seus superiores hierárquicos (Gaol & Siburian, 2018). O desempenho docente é a capacidade que o professor demonstra no cumprimento dos seus deveres e obrigações enquanto professor, fazendo-o o melhor possível, acompanhado de grande entusiasmo para produzir o melhor para a organização em que trabalha (Kusniawati & Rafiudin, 2020).

A profissão de docente apresenta *stressores* muito específicos (McCarthy, Lambert, Lineback, Fitchett, & Baddouh, 2016) que se encontram principalmente relacionados com um desequilíbrio entre as necessidades e os recursos sociais e emocionais disponíveis (Iancu, 2018). Deste modo as intervenções que têm vindo a ser feitas, para prevenir os sintomas de esgotamento dos professores, assentam nas características específicas que os professores têm para lidar com os requisitos do seu trabalho (Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, & Marques-Pinto, 2021). No entanto, a eficácia destas intervenções ainda não é clara (Iancu, 2018).

A liderança do diretor da escola influencia o desempenho e dedicação dos professores para proporcionar um melhor ensino, com o objetivo de formar melhores alunos facilitando, deste modo, o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem por parte dos professores. A liderança deve premiar os professores com melhor desempenho, sabendo gerir as aspirações e expectativas destes. Se o diretor não cumprir claramente o seu papel de líder, o desempenho dos professores fica comprometido e não será o ideal, criando, assim, uma cultura de indiferença e desinteresse no ambiente escolar. A falta de empatia pelo diretor da escola por parte dos professores, prende-se especialmente com a incapacidade de liderança do diretor (Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, & Marques-Pinto, 2021).

Agora que se vive num espaço temporal pós pandemia, é importante perceber qual o impacto que o ensino à distância trouxe para a vida pessoal e profissional dos professores e de que forma levou ao aumento das intenções de abandono da carreira docente. O isolamento social e o teletrabalho trouxeram dificuldades tanto para os professores como para as organizações. Exigiu uma grande adaptação por parte do professor, desde a transformação da sua casa no seu novo espaço de trabalho até à modificação do modo de lecionar as aulas e de avaliar os alunos (Silva, 2021).

No caso dos professores, é importante reforçar que estão expostos a muitos fatores de *stress* que podem resultar em sintomas de *burnout* como, por exemplo, uma carga horária excessiva, falta de reconhecimento dos supervisores, excesso de responsabilidades, pouca autonomia de decisão, falta de justiça no ambiente de trabalho, entre outros.

Neste sentido entende-se ser importante e necessário perceber, acima de tudo, o que mantém, apesar de tantas dificuldades, os professores motivados para continuar a lecionar. Existe algo que os segura na carreira, e é importante perceber do que se trata para, então, a partir desse fator se desenharem políticas de retenção de professores (Scott, 2019).

## Capítulo II - Metodologia de Investigação

A metodologia de investigação científica é o conjunto de processos aplicáveis que visa conduzir projetos de investigação científica. Num processo de investigação deve explicar-se cuidadosa e detalhadamente quais os métodos a utilizar. A investigação pode ser definida como o melhor método para chegar a conclusões e soluções de problemas fiáveis, utilizando as recolhas planeadas, sistemáticas e a respetiva interpretação de dados.

Segundo K. Popper (1963), teorias científicas são capazes de gerar inferências que são, em princípio, refutáveis por referência ao mundo real. O resultado dos testes de hipóteses, realimenta a teoria, verifica-a ou deteta eventuais “anomalias”.

A decisão sobre a escolha da metodologia utilizada no presente estudo foi efetuada cuidadosamente, uma vez que se pretendia alargar este estudo a todo o território nacional, de modo a verificar as necessidades de satisfação, da generalidade dos professores, do ensino público em Portugal. Entendeu-se que o método de investigação mais apropriado seria uma investigação científica tradicional, de carácter quantitativo. Concluiu-se ser este o método mais adequado uma vez que é importante quantificar as respostas dos professores, permitindo, deste modo, organizar os dados para posterior análise estatística.

Esta investigação incidiu sobre os professores do ensino público do 1.º, 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário, dos vários distritos do país, de Norte a Sul e Ilhas. Foi utilizado para a recolha dos dados, o inquérito por questionário, elaborado com recurso à plataforma *Google Forms*, disponibilizado *online* e enviado aos inquiridos via *e-mail*, durante cerca de três semanas.

Com base na literatura disponível é possível identificar a exaustão, o *stress* e o excesso de trabalho como fatores associados ao abandono da carreira por parte dos professores. Apesar da importância da revisão de literatura existente efetuada, não existem ainda muitos estudos que identifiquem quais os fatores que motivam a retenção de professores na carreira docente. Deste modo, e com a intenção de melhorar o

entendimento sobre esta questão e de modo a contribuir para o enriquecimento dos recursos humanos das escolas, foram definidas quatro hipóteses a estudar:

Hipótese 1: o reconhecimento da carreira docente tem uma relação positiva na satisfação dos professores.

Hipótese 2: O *meaningful work* tem uma relação positiva na satisfação dos professores.

Hipótese 3: A autonomia de decisão tem uma relação positiva na satisfação dos professores.

Hipótese 4: A flexibilidade tem uma relação positiva na satisfação dos professores.

Tendo em conta estas quatro hipóteses, a representação gráfica do modelo apresenta-se na figura seguinte:

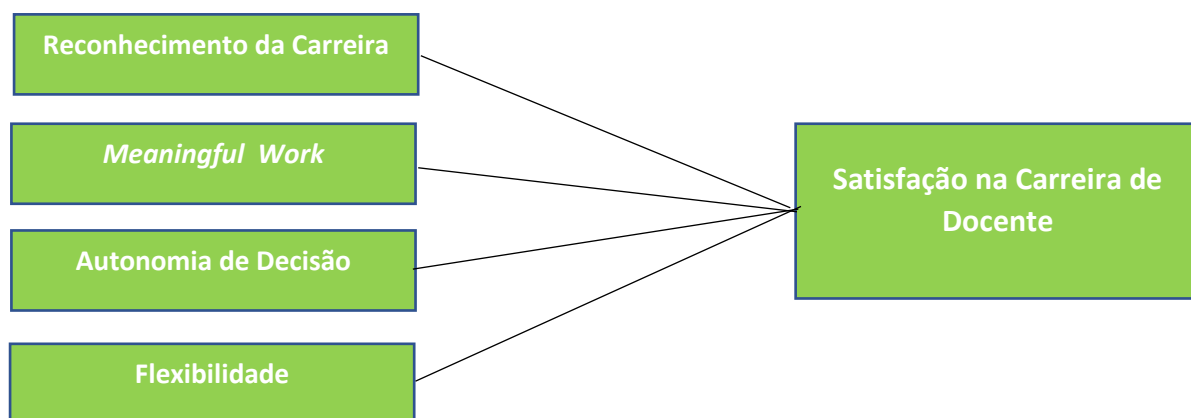


Figura 1: Representação gráfica do modelo

## Caraterização da Amostra

A amostra é composta por 315 participantes (N=315) a exercer funções como docentes do ensino público, sendo 83% do sexo feminino e 17% do sexo masculino.

O intervalo de idades com maior expressão (34%) compreende-se entre os 40 e os 49 anos, sendo a maioria residente no distrito de Santarém (27%) e apesar de distribuídos por todos os distritos, a maioria leciona igualmente no distrito de Santarém (27%) e de todos os inquiridos, a maioria leciona o grupo de recrutamento 110 – 1.º ciclo do ensino básico.

Todos os questionários foram respondidos na totalidade, representando uma taxa de respostas de 100% (N=315).

## Instrumentos

Para medir a satisfação dos professores foi usada a Escala *Business – Focused Inventory of Personality: Personal Insight Report*, desenvolvida por (Hossiep & Paschen, 2007). Este é um procedimento de avaliação desenvolvido cientificamente, previamente validado, que no presente estudo tem como objetivo avaliar sistematicamente os traços de personalidade dos professores relevantes para o trabalho docente. A escala proporciona informações importantes acerca de aspetos relacionados com a eficácia em contexto profissional. A combinação de fatores motivacionais, de personalidade e de estilos de trabalho, faz desta escala um instrumento muito útil nas mais diversas áreas, incluindo na área da educação. A Escala *Business – Focused Inventory of Personality* avalia quatro domínios conceptuais: a orientação ocupacional, o comportamento ocupacional, as competências sociais e a constituição psicológica dos professores. Alguns exemplos de itens desta escala que foram utilizados são “Sinto-me emocionalmente forte?” ou “É importante para mim dar-me bem com os colegas?”. As respostas foram aferidas segundo uma escala de *Likert* de 5 pontos que variaram entre (1) discordo totalmente e o (5) concordo totalmente. O nível de confiança, deste instrumento, apresentou um *Alpha* de *Cronbach* regista um valor de 0,609, encontrando-se próximo do valor de referência de 0,75, concluindo-se deste modo que este instrumento é fiável.

Para medir a autonomia de decisão, foi utilizada a Escala de Autonomia dos Professores, desenvolvida e validada por Veiga, Guerra, Fernandes, Roque & Antunes em 2006 (Veiga, Guerra, Fernandes, Roque, & Antunes, 2003). Esta escala é composta por 32 itens, divididos por 6 dimensões, sendo a primeira dimensão, a autonomia na formação de turmas, as suas condições e normas escolares, onde é exemplo o item: “Posso tomar decisões autónomas quanto à definição de critérios de elaboração de horários das turmas”. A segunda dimensão é a autonomia nas temáticas de ensino como, por exemplo, o item: “Tenho liberdade para escolher as temáticas enriquecedoras para os meus alunos, extraídas de programas oficiais já existentes”. A terceira dimensão, é a autonomia na formação profissional, na qual aparece como exemplo o item: “Posso

escolher a altura em que pretendo fazer a minha formação profissional”. A quarta dimensão é a autonomia no relacionamento com os encarregados de educação, na qual é exemplo o item: “Tenho autonomia para desencadear formas de colaboração com os pais ou encarregados de educação”. Por fim, a quinta dimensão é a autonomia no ensino e na avaliação do rendimento escolar, onde por exemplo se encontra o item: “Tenho autonomia quanto ao trabalho a realizar dentro da sala de aula”. As respostas foram medidas por uma escala de *Likert* de cinco pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. O *Alpha* de *Cronbach* calculado para esta escala foi de 0,808, apresentando um valor superior ao valor de referência de 0,75, mostrando assim ter um alto nível de confiança e fiabilidade.

Para medir o *meaningful work* foi usada a Escala *WAMI – Work as Meaning Inventory*, desenvolvida e validada por (Steger, Dik, & Duffy, 2012). A escala utilizada é composta por 8 itens e composta apenas por uma dimensão. Alguns exemplos desses itens são: “Encontrei um trabalho com significado”, “O meu trabalho ajuda-me a entender-me melhor” e “O meu trabalho contribui para o meu desenvolvimento pessoal”. As respostas aos itens desta escala foram recolhidas com base numa escala de *Likert* de 5 pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. O nível de confiança da escala é elevado, uma vez que apresenta um *Alpha* de *Cronbach* de 0,821, valor este, acima do valor de referência de 0,75, significando que tem um elevado nível de fiabilidade.

Para medir o reconhecimento da carreira foi utilizada a Escala de Senso e Eficácia dos Professores, desenvolvida e validada por (Wollfolk & Hoy, 1990). Desta escala fazem parte 25 itens, sendo composta por uma única dimensão. São exemplos destes itens “Sinto dedicação pelos meus alunos” e “Apoio causas genuínas na comunidade docente”. As respostas foram aferidas com base numa escala de *Likert* com 5 pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Foi calculado o *Alpha* de *Cronbach* com base nos dados recolhidos, tendo resultado para esta escala um *Alpha* de 0,732, considerado, assim, com um nível de confiança e fiabilidade.

Por fim, para medir a flexibilidade, utilizou-se o Inventário de Avaliação das Perceções dos Professores acerca das Necessidades ao Nível da Promoção de Competências Sociais e Emocionais, desenvolvido e validado por (Moreira, Pinheiro, Gomes, Cotter, &

Ferreira, 2013). Este inventário é composto por 39 itens, por exemplo, “Na minha prática docente diária tenho facilidade em manter a disciplina dentro da sala de aula”, distribuídos por quatro dimensões: necessidades ao nível da escola/professor; necessidades ao nível do processo de ensino-aprendizagem; dificuldades em lidar com défices sócio emocionais dos alunos e necessidades ao nível da formação inicial. As respostas recolhidas têm por base uma escala de *Likert* de cinco pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Com os dados recolhidos, analisou-se o *Alpha* de *Cronbach* e, através desta análise, é perceptível um nível de confiança interno alto uma vez que o *Alpha* representa 0,727, muito próximo do valor de referência de 0,75, mostrando assim, um nível de fiabilidade alto deste instrumento.

Ao nível dos dados sociodemográficos, os indivíduos foram questionados quanto à idade, variando esta em cinco intervalos de resposta (menor de 30 anos, dos 30 aos 39 anos, dos 40 aos 49 anos, dos 50 aos 59 anos e com 60 ou mais anos), quanto ao sexo (masculino ou feminino) e qual o distrito de residência (entre todos os distritos de Portugal continental e ilhas).

Relativamente à vertente laboral, os inquiridos foram questionados em que distrito lecionam, dando como possibilidade de resposta os 18 distritos de Portugal Continental, Açores e Madeira e qual o grupo de recrutamento que lecionam, dando como opções de resposta os grupos 110, 120, 200, 210, 220, 230, 240, 250, 260, 300, 320, 330, 350, 400, 410, 420, 430, 500, 510, 520, 530, 540, 550, 560, 600, 620 e 910 e ainda, qual o nível de ensino que lecionam, possibilitando responder, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário.

## Procedimentos

Para a recolha de dados, elaborou-se um inquérito por questionário, utilizando a técnica de amostragem não probabilística e por conveniência, uma vez que, não existindo acesso a todos os indivíduos da lista que formam a população, não é possível calcular a probabilidade de cada indivíduo ser selecionado para a amostra. Assim, os indivíduos são questionados por estarem prontamente disponíveis e não porque tenham sido selecionados através de um critério estatístico. Desta forma, o questionário foi respondido por indivíduos selecionados aleatoriamente, que foram tendo acesso ao referido questionário de modo involuntário e sem terem sido selecionados, previamente, pelo investigador.

Depois de terem acesso ao questionário, foi solicitado a todos os participantes que respondessem a um inquérito que serviria de base a um estudo sobre a Retenção de Professores na Carreira Docente. O questionário foi enviado aos participantes, via *e-mail* e divulgado entre eles, permanecendo aberto entre o dia 9 de dezembro e o dia 31 de dezembro de 2022. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados de todos os participantes.

Os resultados apresentados neste estudo dizem respeito à estatística descritiva das variáveis em questão, às relações existentes entre elas e à regressão linear simples. Para que se possam testar as hipóteses colocadas e chegar aos resultados pretendidos, a análise estatística dos dados recolhidos foi realizada através do IBM SPSS *Statistics*, versão 28.0.

## Capítulo III – Análise Estatística de Resultados

Para a análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos, foi utilizado o programa IBM SPSS *Statistics*, versão 28.0.

Efetuiu-se assim a análise estatística dos dados obtidos, após o tratamento das respostas aos questionários e a análise às correlações existentes entre as variáveis. Após esta análise verificou-se um nível de confiança alto, apresentando um valor de 95%, ou seja,  $p < 0,05$ . Analisaram-se ainda os valores da média e o desvio padrão de cada uma das variáveis estudadas.

## Resultados

Para garantir a qualidade e a confiabilidade dos dados, realizaram-se algumas análises prévias aos valores da média e do desvio padrão de cada uma das variáveis, procurando-se saber se existiam *outliers*. É importante aferir a existência destes valores, uma vez que são dados que se diferenciam drasticamente de todos os outros, fugindo da normalidade e que poderão provocar enviesamentos nos resultados obtidos. Depois de se ter verificado que não existiam *outliers*, avançou-se no estudo. Posteriormente, avaliou-se a normalidade de cada variável, tendo-se concluído que todas as variáveis apresentavam uma distribuição aproximadamente normal.

Foi efetuada uma análise fatorial para cada construto e calculada a consistência interna dos respetivos itens.

Após esta análise, concluiu-se que, para o construto “satisfação dos professores” o *Alpha de Cronbach* assume um valor de 0,609, representando uma consistência fraca, isto é, existe um grau de confiabilidade fraco entre os itens do instrumento utilizado, para medir a satisfação dos professores.

Relativamente às variáveis “autonomia de decisão” e “*meaningful work*”, ambas apresentam uma boa consistência interna, uma vez que apresentam valores superiores a 0,8. Estes valores, significam que existe um bom grau de correlação entre os itens que compõem o instrumento escolhido, para medir estas variáveis.

Por fim, os construtos “reconhecimento da carreira” e “flexibilidade” têm uma consistência interna razoável, visto os seus valores estarem compreendidos entre 0,7 e 0,8, reconhecendo que a confiabilidade entre os itens que compõem o instrumento escolhido para estudar estas variáveis, é razoável.

## Análises descritivas

As médias e as correlações entre as variáveis em estudo estão identificadas na Tabela 1.

Como se pode verificar, nem todas as variáveis estão significativamente relacionadas entre si, no entanto estão todas relacionadas na direção esperada. Assim, a relação existente entre a variável “flexibilidade” e as variáveis “*meaningful work*” e “reconhecimento da carreira” é praticamente nula. A “satisfação” tem uma relação fraca com o “*meaningful work*”, o “reconhecimento da carreira” e a “flexibilidade”, sendo que também a “autonomia de decisão” apresenta uma fraca relação com o “reconhecimento da carreira”. Já a relação existente entre “satisfação” e “autonomia de decisão” e a “autonomia de decisão” com “*meaningful work*” e “flexibilidade” é mais forte que as anteriores. Apenas as variáveis “*meaningful work*” e “reconhecimento da carreira” apresentam uma relação moderada.

Tabela 1: Médias, desvio-padrões e correlação das variáveis em estudo

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Satisfação	Autonomia	<i>Meaningful work</i>	Reconhecimento	Flexibilidade
Satisfação	3,80	0,58	1	0,41**	0,36**	0,34**	0,29
Autonomia	3,47	0,77		1	0,44*	0,31**	0,41**
<i>Meaningful work</i>	4,16	0,75			1	0,58**	0,18**
Reconhecimento	4,54	0,47				1	0,13**
Flexibilidade	3,01	0,79					1

\* A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades)

\*\* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Ao analisar os dados obtidos, para verificar a validade de cada instrumento utilizado para o estudo de cada uma das variáveis, é possível verificar as seguintes conclusões: relativamente ao instrumento utilizado para analisar a variável “satisfação” dos professores foi utilizado o critério Kaiser-Meyer-Okin (KMO) para verificar se a estrutura fatorial deste instrumento é ou não válida, concluindo-se que, neste caso, a estrutura fatorial não é válida, apresentando um valor inferior a 0,75, apesar de o teste de esfericidade de Bartlett ser significativo, apresentando um valor inferior a 0,01.

Relativamente às comunalidades, também analisadas, pode-se concluir que todos os itens contribuem para a validade do instrumento, dado que apresentam valores superiores a 0,5, à exceção do primeiro item que apresenta um valor muito próximo de 0,5, contribuindo ainda de forma positiva para a validade deste instrumento.

Da tabela da variância total explicada (anexo II) extrai-se a informação de quantos são os fatores em que a escala se divide, quais os fatores que contribuem para a escala e a percentagem total da variância que é explicada pelos fatores obtidos. Assim, neste primeiro construto, a escala divide-se em cinco fatores, existindo dois fatores próprios considerados bons, visto que apresentam os autovalores iniciais superiores a 1. Analisando a matriz de componentes, dos dois componentes extraídos, pode-se inferir que o componente 1 é aquele que apresenta maior carga fatorial neste construto.

Em relação ao instrumento utilizado para estudar a variável “autonomia de decisão” utilizando o método Kaiser-Meyer-Okin (KMO) para verificar se a estrutura fatorial deste instrumento é ou não válida, pode concluir-se que, neste caso, a estrutura fatorial é válida, uma vez que apresenta um valor de 0,819, ou seja, superior a 0,75. Esta conclusão é ainda suportada com o resultado do teste de esfericidade de Bartlett, apresentando um valor  $< 0,01$ , indicando que é significativo. Quanto às comunalidades, os valores obtidos com base nos dados recolhidos permitem concluir que todos os itens contribuem para a validade do instrumento, uma vez que todos eles apresentam valores superiores a 0,5.

Da análise da tabela da variância total explicada, é possível concluir que o instrumento utilizado se divide em cinco fatores, mas apenas um fator próprio é considerado bom, uma vez que apresenta autovalores iniciais superiores a 1. Analisando a matriz de componentes, do componente extraído, pode-se concluir que apresenta uma grande carga fatorial neste construto, uma vez que os valores são superiores a 0,7.

Para analisar o instrumento que foi utilizado na avaliação da variável “*meaningful work*” utilizando o critério Kaiser-Meyer-Okin (KMO) para aferir se a estrutura fatorial deste instrumento é válida ou não, é possível inferir que, para este construto, a estrutura fatorial não é válida, uma vez que apresenta um valor inferior a 0,75, apesar do teste de esfericidade de Bartlett ser significativo, apresentando um valor de  $< 0,01$ . Foram

analisadas as comunalidades, e com base nos valores, pode-se verificar que todos os itens contribuem para a validade do instrumento, uma vez que apresentam valores superiores a 0,5. Pela análise da tabela da variância total explicada é possível perceber que na variável “*meaningful work*” o instrumento utilizado divide-se em quatro fatores, existindo apenas um fator próprio que pode ser considerado bom, pois apresenta os autovalores iniciais superiores a 1. Com base na matriz de componentes, este fator próprio apresenta uma carga fatorial elevada, para esta variável.

No estudo do instrumento escolhido para analisar a variável “reconhecimento da carreira” foi utilizado o método Kaiser-Meyer-Okin (KMO) para verificar se a estrutura fatorial do instrumento em causa é válida ou não. Foi, então, possível concluir, com base nos dados obtidos, que a estrutura fatorial é válida, uma vez que apresenta um valor de 0,784, superior a 0,75. Esta conclusão é ainda verificada com base no resultado do teste de esfericidade de Bartlett, apresentando um valor de  $< 0,01$ , logo é significativo. Ao analisar as comunalidades, os valores obtidos com base nos dados recolhidos permitem concluir que nem todos os itens contribuem para a validade do instrumento. Assim, existem 3 dos 5 itens que contribuem para a validade do instrumento, apresentando um valor superior a 0,5 e 2 dos itens deste instrumento não contribuem para a sua validade.

Da análise da tabela da variância total explicada, é possível verificar que o instrumento utilizado se divide em cinco fatores, mas apenas um fator próprio é considerado bom, uma vez que apresenta autovalores iniciais igual a 2,495. Ao analisar a matriz de componentes, do componente extraído, conclui-se que apresenta uma carga fatorial elevada para este construto, uma vez que os valores são elevados.

Para analisar o instrumento selecionado para o estudo da variável “flexibilidade” foi igualmente utilizado o critério Kaiser-Meyer-Okin (KMO) de modo a verificar se a estrutura fatorial deste instrumento é válida ou não. Assim, pode-se concluir que, para este construto, a estrutura fatorial não é válida, uma vez que apresenta um valor inferior a 0,75, apesar do teste de esfericidade de Bartlett ser significativo, apresentando um valor de  $< 0,01$ . No que respeita às comunalidades, verificou-se com base nos valores resultantes da análise estatística, que todos os itens contribuem para a validade do instrumento, uma vez que apresentam valores superiores a 0,5. Analisou-se ainda a tabela da variância total explicada e é possível perceber que na variável “flexibilidade”

o instrumento utilizado divide-se em cinco fatores, existindo dois dos fatores próprios considerados bons, pois apresentam os autovalores iniciais superiores a 1. Com base na matriz de componentes, é possível verificar que o primeiro componente apresenta uma carga fatorial elevada nesta variável, no entanto o segundo componente tem uma carga fatorial menor que o primeiro.

### **Testes de Hipóteses**

As análises aos testes de hipóteses que se seguem só foram possíveis porque se verificaram todos os pressupostos inerentes à regressão linear simples. A regressão é linear nos coeficientes, está corretamente específica, tem uma componente residual e o valor esperado dos resíduos é zero  $E(\varepsilon_i) = 0$ ; as variáveis preditoras não são correlacionadas com os resíduos:  $Cov(\varepsilon_i, \chi) = 0$ ; existe ausência de correlação entre os resíduos:  $Cov(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = 0, i \neq j$ ; a variância dos resíduos é constante:  $Var(\varepsilon_i) = \sigma^2$  (homocedasticidade); existe normalidade dos resíduos  $\varepsilon_i \sim N(0, \sigma^2)$ ; e ausência de correlação entre as variáveis independentes (multicolinearidade).

Analisou-se então cada uma das hipóteses.

#### **H1: O reconhecimento da carreira docente tem uma relação positiva na satisfação dos professores.**

A hipótese 1 (H1) tinha como objetivo, verificar a influência que o reconhecimento da carreira por parte da comunidade educativa e da sociedade em geral tem na satisfação dos professores. Depois do estudo da literatura e das entrevistas, apesar de informais com alguns professores, sobressaiu que alguns professores ficam incomodados com a opinião que a sociedade em geral tem em relação aos professores e ao trabalho por estes desenvolvido, assim decidiu-se que esta seria uma hipótese a fazer parte do presente estudo.

Através da análise da regressão linear simples, foi possível obter os seguintes resultados:  $F_{(1; 298)} = 39,344, p < 0,001$  com  $R^2 = 0,117$ . Assim, os resultados obtidos vêm confirmar a H1, uma vez que este modelo linear é explicativo da amostra e confirma positivamente

a hipótese. O coeficiente obtido  $\beta=0,342$ ,  $t_{(300)} = 6,3$  com  $p < 0,001$ , significa que quando ocorre o aumento de uma unidade de reconhecimento da carreira, a satisfação tende a aumentar 34,2%, ou seja, sempre que os professores percebem que o seu trabalho está a ser reconhecido e valorizado sentem-se mais satisfeitos e, conseqüentemente, com vontade de melhorar. Este reconhecimento também é entendido pelos professores como importante, porque, segundo eles, só uma carreira bem vista e reconhecida na sociedade é apelativa para novos talentos. Assim é possível concluir que a H1 se encontra confirmada pelos dados obtidos.

Passando à análise da hipótese 2

**H2: O *meaningful work* tem uma relação positiva na satisfação dos professores.**

A hipótese 2 (H2) pretendia verificar a influência que o *meaningful work* tem na satisfação dos professores. O conceito de *meaningful work* neste contexto, aparece no sentido de os professores perceberem o seu trabalho como um trabalho com significado. Assim, para avançar no estudo foi necessário avaliar se “sentir que o seu trabalho é significativo” tem impacto na satisfação dos professores. Com base na análise da regressão linear simples, foi possível obter os seguintes resultados:  $F_{(1; 298)} = 44,567$ ,  $p < 0,001$  com  $R^2 = 0,130$ . Assim a H2 é confirmada, dado que, o modelo linear é explicativo da amostra, confirmando positivamente a mesma. O coeficiente obtido  $\beta = 0,360$ ,  $t_{(300)} = 6,676$  com  $p < 0,001$ , significa que quando ocorre o aumento de uma unidade de *meaningful work*, a satisfação tende a aumentar 36%. Esta conclusão significa que sempre que o professor sente que o seu trabalho tem mais significado, não só para os seus alunos em particular, mas sempre que sente que o seu trabalho tem um grande significado para a sociedade, a satisfação do professor aumenta. Assim, com base nos resultados obtidos, a H2 encontra-se confirmada.

A terceira hipótese a ser analisada foi a forma como a autonomia de decisão influencia a satisfação dos professores.

### **H3: A autonomia de decisão tem uma relação positiva na satisfação dos professores.**

A hipótese 3 (H3) tinha o objetivo de verificar se a autonomia de decisão influencia positiva, ou negativamente, a satisfação dos professores. Com base na análise da regressão linear simples, obtiveram-se os seguintes resultados:  $F_{(1; 298)} = 59,455$ ,  $p < 0,001$  com  $R^2 = 0,165$ , que podem confirmar a H3, sendo a amostra explicada por este modelo linear e positivamente confirmada pelos resultados obtidos. O coeficiente obtido  $\beta=0,410$ ,  $t_{(300)} = 7,711$  com  $p < 0,001$ , significa que quando ocorre o aumento de uma unidade de autonomia de decisão, a satisfação do professor tende a aumentar 41%. O que significa que os professores valorizam a autonomia de decisão. É importante para os professores sentirem que têm autonomia nas decisões no que respeita ao desempenho das suas funções enquanto docentes, nas atividades dentro da sala de aula, na forma como gerem os comportamentos dos alunos e os critérios de avaliação. Pode-se concluir que sempre que os professores sentem que têm autonomia de decisão, existe um aumento de 41% na sua satisfação. Assim, através dos dados obtidos, a H3 encontra-se confirmada.

Por fim, para poder concluir as necessidades de resposta do presente estudo, desenvolveu-se a hipótese quatro onde se estudou qual a influência que a flexibilidade exerce na satisfação dos professores.

### **Hipótese 4: A flexibilidade tem uma relação positiva na satisfação dos professores.**

A hipótese 4 (H4) pretendia verificar qual a influência que a flexibilidade exerce na satisfação dos professores. Através da análise da regressão linear simples, foi possível obter os seguintes resultados:  $F_{(1; 298)} = 26,806$ ,  $p < 0,001$  com  $R^2 = 0,080$ . Assim, é possível confirmar a H4, porque este modelo linear é explicativo da amostra e vem confirmá-la positivamente. O coeficiente obtido  $\beta = 0,288$ ,  $t_{(300)} = 5,177$  com  $p < 0,001$ , significa que quando ocorre um aumento de uma unidade de flexibilidade, a satisfação dos professores tende a aumentar 28,8%. A flexibilidade que a carreira de docente permite aos professores é um fator que influencia positivamente a sua satisfação, sendo esta uma das razões pelas quais os professores ainda se mantêm na profissão. A possibilidade de poder trabalhar num horário flexível e não ter de seguir um horário

rígido, influencia, positivamente, a satisfação dos professores. Desta forma, a H4 encontra-se confirmada pelos dados obtidos, após a análise estatística realizada.

Com base nas análises efetuadas às hipóteses colocadas neste estudo, pode concluir-se, de modo geral, que os professores sentem que o reconhecimento de carreira influencia positivamente em 34,2% a sua satisfação, que o *meaningful work* influencia a satisfação dos professores em 36%, a autonomia de decisão, contribui em 41% para a satisfação dos professores e por fim a flexibilidade também influencia, de modo positivo, a satisfação dos professores em 28,8%.

## Capítulo IV – Conclusões, limitações e direções futuras

Neste capítulo apresentam-se as conclusões obtidas após a análise e tratamento dos dados recolhidos junto da amostra. Após a definição dos objetivos inicialmente propostos e com base nos dados disponíveis é possível extrair conclusões relativamente as hipóteses testadas.

No entanto é difícil, por diversas razões, conseguir que as conclusões obtidas sejam transversais a todos os indivíduos, uma vez que ao longo do desenvolvimento deste trabalho são colocadas diversas limitações ao estudo, impossibilitando assim a generalização das conclusões.

Contudo, com as conclusões que é possível extrair deste estudo é possível aferir que direções podem ser tomadas por futuras investigações.

## Conclusões

Os objetivos principais deste estudo passam por perceber quais as motivações dos professores, de modo a definir estratégias para garantir a retenção dos professores na carreira docente e captar novos talentos para a mesma. Para isso, este estudo passou por perceber se o reconhecimento da carreira, o *meaningful work*, a autonomia de decisão e a flexibilidade estão positivamente relacionados com a satisfação dos professores e, com base nessa informação, definir estratégias de retenção dos professores na carreira docente. Tendo em conta os resultados obtidos e o modelo de investigação adotado, juntamente com os coeficientes resultantes das regressões analisadas, podem-se obter várias conclusões que são suportadas e justificadas pela revisão da literatura abordada.

Relativamente à hipótese 1, pode-se concluir que o reconhecimento da carreira influencia positivamente a satisfação dos professores. Sempre que os professores se sentem reconhecidos, apresentam maiores níveis de satisfação no trabalho. No que respeita à segunda hipótese, os resultados revelaram que também o *meaningful work* tem uma relação positiva na satisfação dos professores. Os professores valorizam o facto de sentirem que a sua carreira e o papel que desempenham na sociedade tem significado, não só na vida académica de cada um dos seus alunos, mas também na sociedade em geral. Sentirem esta importância da sua carreira docente na sociedade, faz com que estes se sintam mais satisfeitos. Relativamente à hipótese três, ou seja, a autonomia de decisão apresenta uma relação positiva com a satisfação dos professores. Os resultados obtidos confirmam a hipótese o que significa que, segundo os professores, é importante terem autonomia na decisão relativamente aos critérios de avaliação, às formas de atuação em sala de aula perante o comportamento dos alunos, entre outras situações que exijam a tomada de decisão, de forma autónoma. Esta autonomia de decisão, faz com que os professores se sintam mais satisfeitos na profissão que escolheram. Por último, a hipótese 4 também se confirma através dos resultados do estudo, ou seja, a flexibilidade influencia de forma positiva a satisfação dos professores. Isto significa que, na generalidade, os professores afirmam que a flexibilidade da carreira

é importante e influencia, diretamente e de forma positiva, sua satisfação. Esta flexibilidade permite aos professores determinados benefícios que outros profissionais, com cargos ou horários mais rígidos, não podem usufruir e isso faz com que se sintam mais satisfeitos e com vontade de trabalhar.

Depois de analisados os resultados do estudo em questão, é possível concluir que o reconhecimento da carreira, o *meaningful work*, a autonomia de decisão e a flexibilidade são fatores que influenciam, positivamente, a satisfação dos professores sendo, deste modo, importante analisar estes fatores para, a partir deles, desenvolver estratégias de retenção dos professores na carreira de docente. A política de retenção de professores, a desenvolver no futuro, terá de passar por estes quatro fatores, uma vez que é com base neles que os professores se sentem satisfeitos na profissão que escolheram.

## Limitações do Estudo

Relativamente às limitações deste estudo prendem-se principalmente pela pequena dimensão da amostra (N=315) e estar centralizada maioritariamente, em indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos e maioritariamente residentes no distrito de Santarém, limitando assim a generalização dos resultados obtidos.

Não é possível generalizar resultados com precisão estatística, uma vez que foi utilizada uma técnica de amostragem não probabilística. Também o facto de os dados terem sido recolhidos em apenas um momento é uma limitação. À medida que o ano letivo avança, os sentimentos dos professores são diferentes face à carreira, por influência de vários fatores. Para melhor avaliar esta questão, os dados deveriam ter sido recolhidos em diversos momentos do ano letivo, permitindo também perceber quais as alterações que os professores sofrem ao longo do ano.

O facto de os dados serem recolhidos num momento de consternação generalizada dos professores e, uma vez que os dados são recolhidos através de medidas de auto reporte, também pode limitar a generalização dos dados, uma vez que os indivíduos podem ter respondido segundo os seus sentimentos naquele momento de manifestação e desacordo, podendo influenciar negativamente os seus sentimentos em relação à carreira.

Também é uma limitação, o facto de não ser possível dissociar as respostas dos professores que apenas desempenham o papel de professores, das respostas dos professores que desempenham cargos, inclusive, daqueles que desempenham cargos de direção. Estes últimos não estão presentes na sala de aula, não conseguindo assim traduzir a veracidade das respostas que respeitam diretamente a questões relacionadas com a direção das escolas, apresentando assim necessidades e recursos distintos dos professores que “apenas” são professores.

Uma grande limitação desta investigação é o facto de os diretores das escolas não terem autonomia plena na gestão e encontrarem-se hierarquicamente dependentes do

ministério da educação, não podendo aplicar medidas e alterar determinadas situações, a seu belo prazer. São obrigados a cumprir as diretrizes emanadas pelo ministério.

## Futuras direções de investigação

É fundamental para o futuro da escola pública de qualidade dar continuidade a este estudo e dirigir outras investigações no sentido de minimizar a taxa de abandono dos professores. A escola pública de qualidade depende, em grande escala, de professores de qualidade e motivados para desenvolverem as suas funções com satisfação. Hoje, nas escolas, grande parte dos professores desempenha o seu papel de professor por obrigação, sem amor pela carreira que desempenha. O abandono precoce da carreira, por parte dos professores, provoca, a cada ano que passa, uma diminuição do número de professores disponível para fazer face às necessidades das escolas e há cada vez mais alunos com falta de professores, durante tempo indeterminado, ao longo do ano letivo. As escolas sentem uma grande dificuldade em substituir professores sempre que um deles, por questões diversas, se vê obrigado a interromper o desempenho das suas funções, em determinado ano letivo.

Esta problemática afeta a qualidade do ensino e afeta diretamente a prestação escolar e o equilíbrio escolar e emocional dos alunos que, uma vez que passam vários meses sem professores de determinada disciplina, sentem-se desequilibrados no seu percurso escolar e também a nível pessoal.

Futuramente, deve-se continuar a direccionar investigações no sentido de perceber como é que os professores se sentem motivados e apostar em estratégias que tenham por base esses fatores de motivação. Se os professores se sentirem motivados, vão reclamar menos e trabalhar com maior satisfação, empenho e dedicação.

Nos dias de hoje, muitos professores são forçados a estarem deslocados das suas casas e famílias. Esta é uma consequência do método de seleção de professores, utilizado em Portugal. Futuramente, seria importante realizar um estudo que permitisse perceber se este método de seleção de professores é adequado às necessidades dos alunos, dos professores e das escolas, ou que outro método deveria ser adotado para se poder defender o ensino público de qualidade.

Outro estudo que poderá vir a ser desenvolvido no futuro passa por investigar de que forma poderão ser os professores “aliviados” do trabalho administrativo e burocrático em excesso, que muitas vezes lhes consome o tempo necessário à preparação das atividades letivas. É urgente perceber se todo este trabalho administrativo é mesmo necessário que seja desenvolvido pelos professores, ou se será mais produtivo que as direções das escolas possam delegar essas tarefas nos serviços administrativos das próprias escolas.

Deverão ser desenvolvidos tantos estudos quantos aqueles que permitam melhorar a qualidade do ensino público em Portugal.

## Implicações Práticas para a GRH

É necessário perceber que os Recursos Humanos nas escolas têm de ser geridos como um investimento e nunca como um gasto. Os professores e pessoal não docente são indivíduos todos eles diferentes e cada um com necessidades diferentes. É cada vez mais importante perceber que apesar das dificuldades apresentadas, presentemente, pelos professores, todos aqueles que continuam na carreira fazem-no com alguma motivação. Então é impreterível que exista, nos agrupamentos de escolas um gestor de recursos humanos. Os professores, como todos os outros indivíduos e profissionais, trabalham melhor se estiverem motivados. Então, a principal estratégia que a GRH deverá seguir é a motivação e, conseqüentemente, a promoção da retenção dos professores.

Com base nos resultados deste estudo podem-se definir estratégias de retenção que promovam o reconhecimento da carreira de docente, como sendo uma carreira verdadeiramente importante para todos os indivíduos, independentemente dos seus papéis em sociedade, através de ações de sensibilização e de respeito pela entidade dos professores. É importante que este reconhecimento comece internamente na comunidade escolar, passando esse sentimento de respeito a pais e alunos. As direções das escolas têm de valorizar os Seus professores.

Os professores sentem-se mais satisfeitos se perceberem que o seu trabalho faz a diferença na vida dos seus alunos. Então dever-se-ão definir estratégias também nesse sentido.

Cada professor é um indivíduo diferente, e já se inferiu, anteriormente, que as mesmas estratégias não funcionam da mesma forma para indivíduos diferentes. É, assim, necessário permitir autonomia e flexibilidade aos professores para que estes possam desenvolver as suas funções da forma que melhor o sabem fazer.

Estas estratégias devem ser definidas pelo Gestor de Recursos Humanos de cada escola, uma vez que cada escola é um local único, com características especiais e únicas, diferentes de todas as outras.



## Referências Bibliográficas

- Bataineh, O. & Alsagheer, A. (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 5 - 13.
- Baysal, A. C. & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 7 - 15.
- Bekker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E. & Schaufeli, W.B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Vocational Behavior*. pp. 341-356.
- Bevis, K. A. (2008). *Teacher burnout: Locus of control and its correlation to teacher burnout and job satisfaction*. Thesis submitted to The Graduate College of Marshall University, UK.
- Blau, G. J. (1985). The Measurement and Prediction of Career Commitment. *Journal of Occupational* , 277 -288.
- Blau, G. J. (2001). Testing the Discriminant Validity of Occupational Entrenchment. *Journal of Occupational* , 85 - 93.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research* , 303-333.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L. & Di Chiacchio, C. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools*, 472 - 486.
- Gaol, N. T. & Siburian, P. (2018). Peran Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Kinerja Guru. *Kelola Jurnal Manajemen Pendidikan*, 66 - 73.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, Volume 71, Issue 2.  
<https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 1349-1363.
- Halbesleben, J. R. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859–879. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.004>.
- Hemphill, M. A., Richards, K. A. & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teacher's experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 768–787.

- Howson, O. (2016). *An investigation into teacher burnout and causational factors*. Dissertation on Educational Leadership. The Open University (UK). DOI:10.13140/RG.2.1.2452.3920
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R. & Maricuțoiu. (2017). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 30 (2), 373–396. doi:10.1007/s10648-017-9420-8
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Applied Psychology*, pp. 630 - 640.
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness*. National Education Association, Washington, DC.
- Keijsers, G. J., Schaufeli, W. B., Le Blanc, P. M., Zwerts, C. & Miranda, D. R. (1995). Performance and burnout in intensive care units. *Work Health and Organisations*, pp. 513 - 527.
- Kusniawati, E. & Rafiudin. (2020). Hubungan Komunikasi Guru dengan Minat Belajar Siswa (*Studi di MTs Al-Inayah*) (Vol. 49).
- Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations with Person-and Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 799 - 811.
- Lubbadeh, T. (2020). Job Burnout: A general literature review. Job Burnout: A general literature review. *International Review of Management and Marketing* 10(3):7-15 DOI:10.32479/irmm.9398
- Madigan, D. J. (2021). Towards an Understanding of Teacher Attrition: A Meta - Analysis of Burnout, Job Satisfaction, and Teachers' Intention to Quit. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Maslach, C. (2006). Understanding job burnout. In A. M. Rossi, P. L. Perrewe & S. L. Sauter. Greenwich: *Stress and Quality of Working Life Current Perspectives in Occupational Health*. (pp.37-51) Publisher: Information Age
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Applied Psychology*, 498 - 512.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. págs. 397-422.
- Metzler, M. (2016). *Instructional Models in Physical Education*. 3rd Edition. New York: Routledge
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Moore, J. O. (2000). Why is this happening? A causal attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review*, pp. 335 - 349.

- Moreira, P. A., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J. & Ferreira, R. (2013). Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1) 67-76. DOI: 10.1590/S0102-79722013000100008
- Mottaz, C. J. (1989). An Analysis of The Relationship between Attitudinal Commitment and Behavioral Commitment. *The Sociological Quarterly*, 143 - 158.
- Nunes, L. C., Reis, A. B., Freitas, P., Nunes, M. & Gabriel, J. M. (2015). *Estudos de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. & Marques-Pinto, A. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology* 12 (Special Issue Theory and Empirical Practice in Research on Social and Emotional Skills). DOI:10.3389/fpsyg.2021.677217
- Özgenel, M. (2019). An Antecedent of Teacher Performance: Occupational Commitment. *International Journal of Eurasian Education and Culture* 4(7): 100-126. DOI:10.35826/ijoecc.19
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education* 23(5):543-556. DOI:10.1016/j.tate.2007.01.012 543-556.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, pp. 204 - 220.
- Scott, S. B. (2019). *Factors Influencing Teacher Burnout and Retention Strategies*. Honors Research, Projects. 798. [https://ideaexchange.uakron.edu/honors\\_research\\_projects/798](https://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/798)
- Silva, A. C. (2022). *A Pandemia e o Burnout, e a moderação pelas variáveis Compromisso e Suporte Organizacional nos professores de ensino básico e secundário em Portugal*. Tese de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. Universidade Europeia.
- Thomson, M. M., Turner, J. E. & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- van der Doef, M. & Maes, S. (1999). The Job Demand-Control (-Support) model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work & Stress*, 13(2), 87-114. <https://doi.org/10.1080/026783799296084>
- Veiga, F. H., Gonçalves, V., Caldeira, M. J. & Roque, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação portuguesa da escala Teacher self-concept evaluation scale. In *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE - Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005: Teorias e Práticas*. Lisboa: FPCE-UL

- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Wiener, Y. & Vardi, Y. (1980). Relationships between Job, Organization, and Career Commitments and Work Outcomes-An Integrative Approach. *Organizational Behavior and Human Performance, 81*-96.
- Wright, T. A. & Bonett, D. G. (1997). The Contribution of burnout to work performance. *Organizational Behavior*, pp. 491 - 499.
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology, 83*(3), 486–493. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.486>.

## Anexos

### Anexo I – Questionário

1. Idade
2. Género
3. Grupo de recrutamento
4. Distrito de residência
5. Distrito da escola onde leciona
6. Nível de ensino que leciona

As respostas aos itens seguintes foram dadas numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

7. É importante para mim influenciar o processo de trabalho?
8. Estou confortável com a mudança?
9. É importante para mim dar-me bem com os colegas?
10. Sinto-me emocionalmente forte?
11. Sou capaz de suportar muita pressão no meu trabalho?

As respostas aos itens seguintes foram dadas numa escala de Likert de 1 (nenhuma autonomia) a 5 (total autonomia)

12. Tenho autonomia para escolher temáticas enriquecedoras para os meus alunos extraídas de programas oficiais já existentes.
13. Tenho autonomia para desencadear formas de colaboração com os pais ou encarregados de educação
14. Tenho autonomia quanto ao trabalho a realizar dentro da sala de aula.
15. Tenho autonomia para estabelecer os critérios de avaliação do rendimento escolar dos alunos.
16. Tenho autonomia para determinar as normas e as regras de comportamento dos alunos.

As respostas aos itens seguintes foram dadas numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

17. Encontrei um trabalho com significado.
18. O meu trabalho contribui para o meu desenvolvimento pessoal.
19. Eu tenho a perfeita noção do que faz o meu trabalho ser significativo.
20. O meu trabalho tem um propósito maior.

As respostas aos itens seguintes foram dadas numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

21. Tenho muito interesse no tema que leciono.
22. Tenho sentido de dever e responsabilidade.
23. Apoio causas genuínas na comunidade docente.
24. Tenho amor pelos meus alunos.
25. Valorizo as minhas realizações académicas.

As respostas aos itens seguintes foram dadas numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

26. Os materiais especializados para ajudar os professores a intervir no insucesso escolar são insuficientes nesta escola.
27. Na minha prática docente diária, tenho dificuldades em promover estratégias de tomada de decisão.
28. Na minha prática pedagógica diária, tenho dificuldade em motivar os alunos para a aprendizagem.
29. Na minha prática docente diária, tenho dificuldade em manter a disciplina na sala de aula.
30. Os serviços de apoio para ajudar os professores a lidar com as dificuldades académicas dos alunos são insuficientes nesta escola.

Anexo II – Quadros Estatísticos

**Análise da consistência interna – Satisfação de Professores**

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>	
Alfa de Cronbach	N de itens
,609	5

**Análise da consistência interna – Autonomia**

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>	
Alfa de Cronbach	N de itens
,808	5

**Análise da consistência interna – *Meaningful work***

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>	
Alfa de Cronbach	N de itens
,821	4

**Análise da consistência interna – Reconhecimento da Carreira**

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>	
Alfa de Cronbach	N de itens
,732	5

**Análise da consistência interna – Flexibilidade**

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>	
Alfa de Cronbach	N de itens
,727	5

## Análise Estatística

<b>Estatísticas Descritivas</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Satisfação	303	1,60	5,00	3,8026	,57956
Autonomia	306	1,20	5,00	3,4660	,76888
<i>Meaningful work</i>	309	1,00	5,00	4,1586	,75185
Reconhecimento	309	2,20	5,00	4,5366	,47193
Flexibilidade	308	1,00	5,00	3,0078	,78749
N válido (de lista)	290				

<b>Correlações</b>						
		Satisfação	Autonomia	<i>Meaningful work</i>	Reconhecimento	Flexibilidade
Satisfação	Correlação de Pearson	--				
	N	303				
Autonomia	Correlação de Pearson	,410**	--			
	Sig. (2 extremidades)	<,001				
	N	297	306			
<i>Meaningful work</i>	Correlação de Pearson	,360**	,440**	--		
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001			
	N	301	303	309		
Reconhecimento	Correlação de Pearson	,342**	,308**	,581**	--	
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		
	N	300	304	306	309	
Flexibilidade	Correlação de Pearson	,288**	,408**	,176**	,133*	--
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	,002	,020	
	N	299	303	305	306	308
** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).						
* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).						

<b>Estatísticas Descritivas</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Satisfação	304	2,60	5,00	4,2770	,43932
Flexibilidade	303	1,40	5,00	3,3584	,74956
Autonomia	305	1,29	4,86	3,1728	,67259
<i>Meaningful work</i>	310	1,00	5,00	4,0742	,82431
Reconhecimento	309	1,50	5,00	4,5170	,50436
N válido (de lista)	290				

#### Instrumento de estudo Satisfação

<b>Teste de KMO e Bartlett</b>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,675
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	237,012
	gl	10
	Sig.	<,001

<b>Comunalidades</b>		
	Inicial	Extração
É importante para mim influenciar o processo de trabalho.	1,000	,483
Estou confortável com a mudança.	1,000	,585
É importante para mim dar-me bem com os colegas.	1,000	,661
Sinto-me emocionalmente forte.	1,000	,684
Sou capaz de suportar muita pressão no meu trabalho.	1,000	,728
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Componente	Autovalores iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,058	41,169	41,169
2	1,082	21,635	62,805
3	,874	17,474	80,279
4	,594	11,872	92,151
5	,392	7,849	100,000

<b>Matriz de componente<sup>a</sup></b>		
	Componente	
	1	2
É importante para mim influenciar o processo de trabalho.	,302	,626
Estou confortável com a mudança.	,753	-,135
É importante para mim dar-me bem com os colegas.	,036	,812
Sinto-me emocionalmente forte.	,826	-,037
Sou capaz de suportar muita pressão no meu trabalho.	,847	-,102
Método de Extração: análise de Componente Principal.		
a. 2 componentes extraídos.		

#### Instrumento de estudos: Autonomia

<b>Teste de KMO e Bartlett</b>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,819
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	460,115
	gl	10
	Sig.	<,001

<b>Comunalidades</b>		
	Inicial	Extração
Tenho autonomia para escolher temáticas enriquecedoras para os meus alunos extraídas de programas oficiais já existentes.	1,000	,616
Tenho autonomia para desencadear formas de colaboração com os pais ou encarregados de educação.	1,000	,593
Tenho autonomia quanto ao trabalho a realizar dentro da sala de aula.	1,000	,597
Tenho poder para estabelecer os critérios de avaliação do rendimento escolar dos alunos.	1,000	,502
Tenho autonomia para determinar as normas e as regras de comportamento dos alunos.	1,000	,551
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Componente	Autovalores iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,858	57,153	57,153
2	,660	13,201	70,355
3	,595	11,906	82,261
4	,489	9,786	92,047
5	,398	7,953	100,000

<b>Matriz de componente<sup>a</sup></b>	
	Componente
	1
Tenho autonomia para escolher temáticas enriquecedoras para os meus alunos extraídas de programas oficiais já existentes.	,785
Tenho autonomia para desencadear formas de colaboração com os pais ou encarregados de educação.	,770
Tenho autonomia quanto ao trabalho a realizar dentro da sala de aula.	,773
Tenho poder para estabelecer os critérios de avaliação do rendimento escolar dos alunos.	,708
Tenho autonomia para determinar as normas e as regras de comportamento dos alunos.	,742
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

**Instrumento de estudos: *Meaningful work***

<b>Teste de KMO e Bartlett</b>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,675
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	584,153
	gl	6
	Sig.	<,001

<b>Comunalidades</b>		
	Inicial	Extração
Encontrei um trabalho com significado.	1,000	,669
O meu trabalho contribui para o meu desenvolvimento pessoal.	1,000	,698
Tenho a perfeita noção do que faz o meu trabalho ser importante.	1,000	,633
O meu trabalho tem um propósito maior.	1,000	,638
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Componente	Autovalores iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,638	65,954	65,954
2	,840	20,996	86,950
3	,297	7,422	94,372
4	,225	5,628	100,000

<b>Matriz de componente<sup>a</sup></b>	
	Componente
	1
Encontrei um trabalho com significado.	,818
O meu trabalho contribui para o meu desenvolvimento pessoal.	,836
Tenho a perfeita noção do que faz o meu trabalho ser importante.	,795
O meu trabalho tem um propósito maior.	,799
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

**Instrumento de estudos: Reconhecimento de carreira**

<b>Teste de KMO e Bartlett</b>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,784
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	315,594
	gl	10
	Sig.	<,001

<b>Comunalidades</b>		
	Inicial	Extração
Tenho interesse no tema que leciono.	1,000	,448
Tenho sentido de dever e responsabilidade.	1,000	,606
Apoio causas genuínas da comunidade docente.	1,000	,508
Tenho uma grande dedicação pelos meus alunos.	1,000	,532
Valorizo as minhas realizações académicas.	1,000	,401
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Componente	Autovalores iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,495	49,891	49,891
2	,814	16,272	66,163
3	,644	12,888	79,051
4	,570	11,401	90,452
5	,477	9,548	100,000

<b>Matriz de componente<sup>a</sup></b>	
	Componente
	1
Tenho interesse no tema que leciono.	,670
Tenho sentido de dever e responsabilidade.	,778
Apoio causas genuínas da comunidade docente.	,713
Tenho uma grande dedicação pelos meus alunos.	,729
Valorizo as minhas realizações académicas.	,633
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

## Instrumento de estudos: Flexibilidade

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,703
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	349,368
	gl	10
	Sig.	<,001

## Comunalidades

	Inicial	Extração
Os materiais especializados para ajudar os professores a intervir no insucesso escolar são suficientes nesta escola.	1,000	,741
Na minha prática docente diária, tenho facilidade em promover estratégias de tomada de decisão.	1,000	,616
Na minha prática pedagógica diária, tenho facilidade em motivar os alunos para a aprendizagem.	1,000	,774
Na minha prática docente diária, tenho facilidade em manter a disciplina na sala de aula.	1,000	,684
Os serviços de apoio para ajudar os professores a lidar com as dificuldades académicas dos alunos são suficientes nesta escola.	1,000	,625

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Componente	Autovalores iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,418	48,365	48,365
2	1,022	20,438	68,803
3	,634	12,687	81,490
4	,571	11,410	92,900
5	,355	7,100	100,000

Matriz de componente <sup>a</sup>		
	Componente	
	1	2
Os materiais especializados para ajudar os professores a intervir no insucesso escolar são suficientes nesta escola.	,572	,643
Na minha prática docente diária, tenho facilidade em promover estratégias de tomada de decisão.	,782	-,059
Na minha prática pedagógica diária, tenho facilidade em motivar os alunos para a aprendizagem.	,801	-,363
Na minha prática docente diária, tenho facilidade em manter a disciplina na sala de aula.	,658	-,501
Os serviços de apoio para ajudar os professores a lidar com as dificuldades académicas dos alunos são suficientes nesta escola.	,635	,471
Método de Extração: análise de Componente Principal.		
a. 2 componentes extraídos.		

		Correlações				
		Satisfaçã o	Flexibilida de	Autonomi a	Meaningful work	Reconhecime nto
Satisfação	Correlação de Pearson	--				
	N	304				
Flexibilidade	Correlação de Pearson	,418**	--			
	Sig. (2 extremidades)	<,001				
	N	299	303			
Autonomia	Correlação de Pearson	,343**	,533**	--		
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001			
	N	297	297	305		
Meaningful work	Correlação de Pearson	,506**	,303**	,392**	--	
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		
	N	303	302	303	310	
Reconheciment o	Correlação de Pearson	,544**	,295**	,249**	,569**	--
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	
	N	301	301	303	307	309

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

## Análise da Regressão Linear Simples

Hipótese 1: O reconhecimento da carreira docente tem uma relação positiva na satisfação dos professores

Resumo do modelo <sup>b</sup>										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Mudança de R quadrado	Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F	
1	,342 <sup>a</sup>	,117	,114	,54717	,117	39,344	1	298	<,001	1,777
a. Preditores: (Constante), reconhecimento										
b. Variável Dependente: satisfacao										

Hipótese 2: O *meaningful work* tem uma relação positiva na satisfação dos professores

Resumo do modelo <sup>b</sup>										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Mudança de R quadrado	Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F	
1	,360 <sup>a</sup>	,130	,127	,54197	,130	44,567	1	299	<,001	1,889
a. Preditores: (Constante), meaningfulwork										
b. Variável Dependente: satisfacao										

Hipótese 3: A autonomia de decisão tem uma relação positiva na satisfação dos professores

Resumo do modelo <sup>b</sup>										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Mudança de R quadrado	Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F	
1	,410 <sup>a</sup>	,168	,165	,51917	,168	59,455	1	295	<,001	1,924
a. Preditores: (Constante), autonomia										
b. Variável Dependente: satisfacao										

Hipótese 4: A flexibilidade tem uma relação positiva na satisfação dos professores

Resumo do modelo <sup>b</sup>										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Mudança de R quadrado	Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F	
1	,288 <sup>a</sup>	,083	,080	,55860	,083	26,806	1	297	<,001	1,900
a. Preditores: (Constante), flexibilidade										
b. Variável Dependente: satisfacao										