

RUI FILIPE LOPES TOMÁS

SATISFAÇÃO E PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO E VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS (SINTOMATOLOGIA PSICOPATOLÓGICA E AUTOCOMPAIXÃO)



ESCOLA SUPERIOR DE ALTOS ESTUDOS

Diessertação de Mestrado em Psicologia Clínica

Ramo de Especialização em Terapias Cognitivo
Comportamentais

COIMBRA, 2020

**Satisfação e Preocupações dos Professores do Ensino Básico e
Secundário e Variáveis Psicológicas (Sintomatologia
Psicopatológica e Autocompaixão)**

Rui Filipe Lopes Tomás

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica
Ramo de Especialização em Terapias Cognitivo Comportamentais
Orientadora: Professora Doutora Sónia Simões, Professora Auxiliar, ISMT

Coimbra, outubro de 2020

Agradecimentos

No final desta etapa, tão importante do meu percurso académico, pautada por inúmeros desafios, não posso deixar de expressar o meu agradecimento a todos os que de uma forma direta ou indireta, tornaram possível a realização da mesma.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Sónia Simões, que me acompanhou e me orientou nesta fase, em particular pelo rigor científico, exigência, preocupação e dedicação.

Aos autores dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados neste estudo, por terem autorizado a sua utilização.

À Direção Geral de Educação e à Direção Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores por terem autorizado a recolha em meio escolar.

Aos Professores que, voluntariamente, aceitaram participar neste estudo, pois sem os quais esta investigação não seria possível.

Ao Bruno Silva pela amizade, motivação e disponibilidade.

À Paula Constantino, por acreditar em mim, pelo ombro amigo, pelos conselhos, por me incentivar a “voar alto” e estar sempre lá, para me dar força; sem ela, não teria chegado até aqui.

Aos meus amigos, pelos bons momentos de diversão, de apoio, de incentivo e partilha.

Às minhas colegas de orientação de tese, Graciela, Laura e Maria do Carmo pelo seu carinho, companheirismo e ajuda.

Aos meus avós, António e Leonor, pelo amor incondicional, apoio e dedicação.

Ao meu irmão, por nos aturarmos um ao outro.

E por último, aos meus queridos pais, o mais profundo e especial agradecimento por todos os esforços, encorajamento, apoio e amor prestados ao longo deste caminho.

Resumo

Objetivos: Os professores exercem um papel influente na equidade, acesso e qualidade da educação, sendo um elemento-chave para o desenvolvimento global sustentável dos alunos e da instituição em si. Pela importância desta temática, o objetivo geral deste estudo visa analisar a satisfação e as preocupações dos professores em relação ao trabalho, bem como estudar a possível presença de sintomatologia psicopatológica e os níveis de autocompaixão, em função de algumas variáveis sociodemográficas e profissionais.

Metodologia: A amostra foi constituída por 1239 professores do Ensino Básico e Ensino Secundário de Portugal continental e região autónoma dos Açores ($M = 49,40$ anos; $DP = 7,85$) que aceitaram responder ao protocolo de investigação composto pelos seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico e de Satisfação Docente; Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI) e Escala de Autocompaixão (SELFCS).

Resultados: Na amostra selecionada, a maioria dos participantes (78%) afirmaram não estarem satisfeitos comparativamente ao início da sua carreira. Como motivos da sua insatisfação, surgem sobretudo a falta de reconhecimento no exercício da profissão, a falta de respeito por parte dos alunos e a falta de preocupação dos pais em relação aos educandos. Porém, a maior parte da amostra mostrou-se "positiva" na relação com o trabalho docente, mesmo que uma percentagem significativa destes tenha alegado estar exausta (29,1%) e desiludida (26%). São a "Sociedade" e o "Ministério da Educação" as principais fontes da falta de reconhecimento, sendo a indisciplina apresentada pelos alunos e a extensão curricular os problemas que parecem colocar mais dificuldades aos professores da nossa amostra. Também foi possível constatar que os participantes apresentaram médias elevadas nas subescalas somatização, obsessões-compulsões, depressão e ansiedade fóbica, sugerindo assim um maior impacto destas variáveis psicopatológicas no seu funcionamento psicológico e emocional. Foi ainda possível atestar a existência de correlações positivas altas entre alguma sintomatologia psicopatológica e a autocompaixão nos docentes da nossa amostra.

Conclusão: Foi possível concluir que os professores parecem apresentar alterações emocionais ao nível do seu funcionamento psicológico, podendo ser desadaptativas no seu quotidiano. Por isso, é importante considerar-se a implementação de planos de intervenção positiva a nível preventivo, salvaguardando e promovendo a saúde e bem-estar psicológico dos professores no sistema de ensino português.

Palavras-chave: Satisfação docente, motivação, bem-estar psicológico, *stresse*, sintomas psicopatológicos, autocompaixão.

Abstract

Objectives: Teachers play an influential role in the equity, access and quality of education, being a key element for the sustainable global development of both the students and the institutions. Due to the importance of this theme, the general objective of this study is to analyze the satisfaction and concerns of teachers in relation to work, as well as to study the possible presence of psychopathological symptoms and levels of self-compassion, according to some sociodemographic and professional variables.

Methodology: The sample consisted of 1239 teachers of Basic and Secondary Education in mainland Portugal and the autonomous region of Azores ($M = 49.40$ years; $SD = 7.85$) who agreed to answer the research protocol comprised of the following instruments: Sociodemographic and Teacher Satisfaction Questionnaires; Brief-Symptoms Inventory (BSI) and Self Compassion Scale (SELFCS).

Results: In the selected sample, the majority of the participants (78%) stated that they were not satisfied in comparison to the beginning of their career. As reasons for their dissatisfaction, there is above all the lack of recognition in the exercise of the profession, the lack of respect on the part of the students and the lack of concern of the parents for the students. However, most of the sample has shown to be "positive" in relation to the teaching work, even though a significant percentage of them claimed to be exhausted (29.1%) and disillusioned (26%). Our "Society" and the "Ministry of Education" are the main sources of the lack of recognition, with the indiscipline presented by the students and the curricular extension being the problems that seem to pose more difficulties to the teachers in our sample. It was also possible to verify that the participants had high averages in the subscales somatization, obsessions-compulsions, depression and phobic anxiety, thus suggesting a greater impact of these psychopathological variables on their psychological and emotional functioning. It was also possible to attest to the existence of high positive correlations between some psychopathological symptoms and self-compassion in the teachers of our sample.

Conclusion: It was possible to conclude that teachers seem to present emotional changes in terms of their psychological functioning, which can be maladaptive in their daily lives. Therefore, it is important to consider the implementation of positive intervention plans at a preventive level, safeguarding and promoting the health and psychological well-being of teachers in the Portuguese education system.

Keywords: Teacher satisfaction, motivation, psychological well-being, stress, psychopathological symptoms, self-compassion

Introdução

Segundo a UNESCO (2018), os professores exercem um papel influente e poderoso, na equidade, acesso e qualidade na educação, sendo um elemento-chave para o desenvolvimento global sustentável dos alunos e da instituição em si. Diversos estudos mostram a relevância do papel dos professores na aplicação das políticas públicas educativas, tais como: currículos, objetivos, metas educacionais. Contudo, os professores são obrigados a exercer a sua função, na maioria das vezes, em condições precárias pessoais (sobrecarga de trabalho, baixos salários, baixa autoeficácia, frustração) ou referentes ao contexto (indisciplina dos alunos, aumento do número de alunos em sala, falta de interesse pela aprendizagem, desmotivação dos alunos, relacionamento problemático com os pais dos alunos) (Kroupis et al., 2017; Ramalho, Almeida & Cezário, 2017; Szigeti et al., 2017; Zuniga-Jara & Pizarro-Leon, 2018). A docência tem sofrido constantes evoluções, tanto na sua prática, como na carreira profissional, as quais se refletem no desempenho profissional, na subsequente dedicação, envolvimento, felicidade e satisfação profissional (Furtado & Medeiros, 2019; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2002).

Assim, existem alguns aspetos que suscitam preocupação na realização das suas funções, tais como: condições de trabalho, formação, recrutamento, retenção e status. Destas preocupações, podem surgir diversas patologias, nomeadamente, o *stress* e o *burnout*, aquando a solicitação das exigências e alterações diárias, quer sociais, quer profissionais (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016; Cancio et al., 2018; Fitchett et al., 2017; Harmsen et al., 2018; Ouelette et al., 2018; Santos et al., 2018). As grandes exigências que a carreira docente em Portugal implica, aliadas à falta de reconhecimento, leva a que alguns estudos tenham identificado a classe dos professores como estando significativamente vulnerável ao desenvolvimento de elevados níveis de *stress*, *burnout* e *psicopatologia*. Os professores têm então diversas preocupações, destacando-se as relacionadas com as sucessivas reformas que o sistema educativo tem vindo a sofrer, a avaliação do desempenho docente, os procedimentos concursais, a falta de controlo na tomada de decisões, a sobrecarga de tarefas, o excesso de horários, a baixa remuneração, a falta de reconhecimento profissional e social, a falta de recursos e de suporte, a insatisfação com o seu trabalho e a presença de conflito entre a vida pessoal-trabalho (Azevedo et al., 2016; Fitchett et al., 2017; Santos, Teixeira & Queirós, 2018; Simone, Cicotto & Lampis, 2016). Estes aspetos devem ser ultrapassados diariamente e de forma adequada, sob risco de provocar problemas de saúde mental e física nos professores que, por sua vez, estes, levam ao aparecimento de *stress* e *burnout* (Aliante & Abacar, 2018; Shernoff et al., 2011; Zuniga-Jara & Pizarro-Leon, 2018). A exaustão emocional é a dimensão

mais frequente no *burnout* (Correia et al., 2010; Gomes et al., 2010; Reisa et al., 2018). A exaustão é uma das principais reações ao *stress*, tendo sido definido por Hans Seyle (1956), (cit in. Maslach et al., 2008) como o conjunto de ações mútuas de forças que ocorrem através de qualquer parte do organismo, podendo ser resultante das exigências do trabalho. Relativamente ao *burnout*, este corresponde ao cansaço emocional, que causa perda de motivação, inadequação e fracasso, podendo dividir-se em três dimensões: exaustão emocional (sobrecarga de trabalho e falta de recursos emocionais e físicos), despersonalização (distanciamento cognitivo, atitude de indiferença ou cínica) e realização pessoal (incompetência, falta de realização e produtividade laboral) (Maslach & Jackson, 1981).

Estes quadros caracterizam-se pela presença de mudanças de hábitos, insatisfação profissional, perda de autocontrolo na sala de aula, falta de entusiasmo, irritabilidade, dificuldades de concentração, baixo autoconceito, reações emocionais excessivas, depressão, ansiedade, consumo de substâncias (droga, álcool, tabaco) e desenvolvimento de patologias (Rita, Patrão, & Sampaio, 2010). Para além disso, o *stress* profissional e o *burnout* em docentes também resultam dos baixos salários, precariedade das condições de trabalho, elevado número de turmas e de alunos, exigência de tarefas burocráticas, falta de formação e de competências, resistência à mudança, pressão de tempo na realização de tarefas ou preocupações pessoais fora do âmbito escolar (López *et al.*, 2008). Assim, os professores que estão expostos a estas condições podem experienciar diversos sintomas, como: dores de cabeça, doenças gastrointestinais, pressão alta, tensão muscular, sintomas psicossomáticos, úlceras, fadiga crónica, depressão, desgaste psicológico ou raiva (Haydon, Leko & Stevens, 2018; Ramalho, Almeida & Cezário, 2017; Reisa et al., 2018). Acrescente-se que os docentes, ao experienciarem estas condições de vida, sentem que são pouco valorizados, possuem pouca autonomia, levando a que não gostem do trabalho e a pensar em desistir da profissão (Araújo, Freire & Oliveira, 2017; Fitchett et al., 2017), ou seja, contribui para a desmotivação e insatisfação com o trabalho.

Relativamente à **motivação**, esta pode ser encarada como o conjunto de elementos ambientais, forças internas e estímulos, que levam o indivíduo a executar determinada tarefa, com o intuito de alcançar bem-estar e realização do trabalho, quer nas relações na sala de aula, quer nas relações com as chefias e com os colegas de trabalho (Flores, Coutinho, & Lencastre, 2014). Estas relações profissionais, no caso dos docentes, podem ser pautadas por situações de indisciplina, excesso de burocracia, sobrecarga horária, originando insatisfação pessoal e profissional (Furtado & Medeiros, 2019). Desse modo, surge mal-estar docente, que consiste no conjunto de elementos permanentes negativos, que influencia a personalidade dos docentes

e as respetivas condições psicossociais da realização do trabalho. Alguns desses elementos negativos englobam a alienação perante o ensino, pedidos de transferência, desinvestimento laboral, desejo de abandono, esgotamento, *stress*, absentismo, ansiedade e autodesvalorização (Esteve, 1992).

O conceito de **satisfação docente**, em Portugal remonta à década de 1970, nomeadamente ao período de democratização do ensino, onde diversos aspetos assumiram maior destaque, tais como: saúde física e mental, qualidade de vida e comportamento profissional dos docentes (Furtado & Medeiros, 2019; Pedro, 2011; Seco, 2000). A satisfação profissional dos docentes consiste num constructo emocionalmente positivo, que é obtido através de recompensas resultantes do trabalho em ambiente escolar, consoante os diferentes papéis e tarefas exercidas diariamente pelos docentes (Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2002). Sendo a satisfação um constructo multidimensional, esta pode assumir duas dimensões: intrínseca (realização, promoção, remuneração, colegas de trabalho, criatividade, autonomia, valores morais, serviço social, status social, condições de trabalho) ou extrínseca (autoridade, políticas e práticas, reconhecimento, responsabilidade, segurança e variedade) (Machado et al., 2012). A satisfação dos docentes pode ainda ser dividida em cinco fatores essenciais: económicos (salário), institucionais (organização escolar, órgãos de gestão, orientações educativas, condições materiais e institucionais), pedagógicos (processo de ensino-aprendizagem), relacionais (relação entre docente-aluno e docente-docente) e sociais (progressão na carreira e representação social da carreira) (Chagas & Pedro, 2014).

O estudo de Seco (2002) avaliou os fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho, assim como o contributo para a satisfação dos docentes de construtos psicológicos (autoestima, locus de controlo, motivação laboral) e de variáveis sociodemográficas. Os resultados mostraram que os fatores intrínsecos (sentido de responsabilidade e realização) exercem maior influência na satisfação dos docentes do que os fatores extrínsecos (salário e promoções). Também se evidenciou um maior contributo dos construtos associados à personalidade (autoestima, locus de controlo, motivação laboral) para a satisfação dos docentes comparativamente às variáveis sociodemográficas, pelo que devem ser desenvolvidas estratégias que auxiliem na assimilação de habilidades e capacidades de personalidade que, por sua vez, contribuam para o bem-estar e satisfação pessoal e profissional. Por seu lado, Furtado e Medeiros (2019), ao estudarem docentes dos ensinos básico e secundário, concluíram que a satisfação profissional aumentou com a antiguidade e com a idade dos docentes, porém a maioria dos docentes não prepara a sua reforma, visto as escolas não desenvolverem programas de preparação para a reforma. No que respeita às diferenças na satisfação docente em função do género, neste mesmo estudo de

Seco (2002) evidenciou-se uma maior satisfação profissional no género feminino. Também Ruivo *et al.* (2008), ao estudarem uma amostra de docentes do ensino público, identificaram que as mulheres sentem maior satisfação pessoal e profissional (autoimagem profissional) do que os homens, assim como os docentes com bacharelato, comparativamente com os docentes com outros níveis de formação (e.g., doutoramento). Quem manifestou menor grau de satisfação pessoal e profissional foram os docentes que lecionam no 3º ciclo, contratados não profissionalizados, com antiguidade inferior a 15 anos e da região do Alentejo. Por sua vez, os docentes com maior grau de satisfação pessoal e profissional foram os docentes com antiguidade superior a 15 anos, da região do Algarve e os sócios de alguma associação nacional de docentes. A maioria dos docentes indicou que não se sente reconhecido pelo trabalho exercido, levando à existência de preocupação com o futuro, nomeadamente um salário mais justo e mais garantias futuras. Acresce que uma grande parte sugeriu que não voltaria a escolher esta profissão, uma vez que considera que a carreira de docente não é prestigiante, quer pela falta de interesse dos alunos, quer pela insatisfação com as políticas educativas do Ministério da Educação e pelo trabalho desenvolvido pelos sindicatos, que não cumpre com o processo de progressão na carreira docente.

Não obstante, alguns estudos têm referido que a maioria dos professores estão satisfeitos com o seu trabalho, evidenciando-se os professores com mais experiência, em detrimento dos professores com menos experiência (menor de 10 anos), possivelmente porque quanto maior a experiência, maior a oportunidade futura de crescimento, segurança, autonomia no trabalho elaborado, integração social laboral e relevância social da vida no trabalho (Farias *et al.*, 2015; Araújo *et al.*, 2017). Por sua vez, os docentes mais novos, com vínculos laborais mais instáveis, com maior carga horária e que lecionam alunos mais velhos, apresentam maior *stresse*, despersonalização, depressão e menor satisfação, comprometimento organizacional e realização pessoal e profissional, o que pode dever-se a problemas de disciplina dos alunos, excesso de aulas e de trabalho burocrático (Correia *et al.*, 2010; Gomes *et al.*, 2010; Rita *et al.*, 2010). Refira-se que quanto maior o tempo de experiência e a carga horária, maior a satisfação intrínseca no trabalho, a regulação emocional, expressividade emocional, perceção de emoções e competências emocionais (Trevizani & Marin, 2020). Isto significa que quanto maior for a satisfação no trabalho, maior é a motivação, a autorrealização, menor ocorrência de comportamentos disfuncionais e de *stresse* e *burnout* (Araújo *et al.*, 2017; Cicotto *et al.*, 2014; Farias *et al.*, 2015; Malander, 2016). Estes resultados diferem de outros estudos (Gomes *et al.*, 2006, 2010; Gomes & Quintão, 2011), onde os docentes com mais experiência, maior tempo de serviço, manifestam mais *stresse*, *burnout* e problemas ao lidar com a indisciplina dos

alunos, com o trabalho burocrático e com o excesso de aulas. Em contrapartida, o estudo realizado por Skaalvik e Skaalvik (2015), mostra que os professores de diferentes idades ou com diversas experiências manifestam as mesmas fontes de (in)satisfação e de *stress* laboral (exaustão física e emocional, sacrifício de vida social, aumento de baixas médicas, diminuição do emprego, reforma antecipada, pensão por invalidez). Isto porque os professores que sofrem de *burnout* não se identificam com os valores e metas da escola, não se sentem confortáveis, com paciência, gastam menos tempo no planeamento das aulas e são menos sensíveis às necessidades dos alunos (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Outros estudos foram desenvolvidos em Portugal, com professores de diferentes níveis de ensino, no sentido de estudar variáveis como o *stress*, o *burnout* e o comprometimento profissional. Destaca-se do estudo de Correia *et al.* (2010), que uma grande parte dos docentes encara a profissão como muito stressante, sendo a exaustão emocional a dimensão mais predominante no *burnout*. Resultados semelhantes foram encontrados por Gomes *et al.* (2006, 2010) em estudos com docentes do 3º ciclo e do ensino secundário, nomeadamente a existência de valores significativos de *stress* ocupacional, *burnout*, diversos problemas de saúde física e insatisfação profissional. Por sua vez, Reisa *et al.* (2018) identificaram nos docentes níveis elevados de *stress* profissional, nomeadamente fadiga física. Também se observou que a avaliação cognitiva medeia, de forma parcial, a relação entre o *stress* e o *burnout*. Estes resultados devem-se ao excesso de trabalho burocrático e aos comportamentos de indisciplina dos alunos, levando a que os docentes se sintam fatigados a nível cognitivo e físico e exaustos a nível emocional.

Gomes e Quintão (2011), ao estudarem a relação entre o *burnout*, satisfação com a vida, depressão e carga horária em docentes de diversos níveis de ensino, mostraram que os docentes com maior carga horária apresentavam mais sintomas depressivos, apesar de não manifestarem relação com o *burnout* nem com a satisfação com a vida. Para além disso, também se verificou a existência de uma relação positiva fraca e significativa entre a depressão, tempo de serviço, carga letiva semanal e vínculo profissional, assim como uma relação negativa fraca e significativa entre a depressão e o nível de ensino, ou seja, os docentes com mais tempo de serviço, que lecionavam em níveis de ensino inferiores, com carga letiva semanal superior e vínculo profissional mais estável, apresentam maior sintomatologia depressiva.

Rita *et al.* (2010) identificaram que, de forma geral, os docentes do ensino básico e secundário manifestam níveis baixos de depressão, ansiedade e *burnout*. Porém, houve diferenças entre estes dois grupos de professores, visto que os docentes do ensino secundário evidenciaram valores elevados no *stress* e dificuldades nas condições organizacionais

(exigência, expectativas superiores para a execução da sua tarefa e escassez de recursos necessários para a realização das tarefas), enquanto que os docentes do ensino básico evidenciaram valores elevados nas preocupações profissionais (gestão do conflito com os pais e com a escola, pois são a interface com todos os membros escolares envolvidos). Por seu lado, Correia *et al.* (2010) identificaram os docentes do 3º ciclo do ensino básico como apresentando maior *stresse*, despersonalização e menor comprometimento organizacional.

Também tem sido destacado o papel positivo de algumas estratégias de regulação emocional na manifestação da psicopatologia, como é exemplo a **autocompaixão**. O conceito de autocompaixão assumiu recentemente relevância na psicologia ocidental, tendo a sua origem no pensamento filosófico oriental. A autocompaixão é caracterizada pela abertura ao sofrimento dos outros, assim como pelo desejo de ajudar a atenuar o sofrimento, ser mais tolerante, paciente, bondoso, não ter uma atitude crítica, mas antes, reconhecer que todos os indivíduos são limitados e imperfeitos (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011; Neff, 2003). O estudo da autocompaixão enquadra-se na psicologia evolucionária, relacionando-se sobretudo com a teoria da vinculação e com teoria das mentalidades sociais. Assim, a autocompaixão é o resultado da evolução do sistema fisiológico relacionado à vinculação e à prestação de cuidados, através da manutenção do estado de segurança, tranquilidade, criatividade na resolução dos problemas, exploração do meio, afiliação, interesse e preocupação com os outros (Gilbert, 2005). A autocompaixão implica manter uma postura saudável em relação a si próprio e de ser gentil com o seu “eu”, em situações de inadequação pessoal, dor ou insucesso (Akin, 2010; Hermanto & Zuroff, 2016; Homan, 2016). É, então, uma atitude positiva e atenta que um indivíduo tem para consigo próprio, apesar da existência de falhas ou deficiências individuais (Zessin, Dickhäuser, & Garbade, 2015). Com esta postura, os indivíduos aceitam as emoções negativas, em detrimento da sua eliminação ou evitamento, ou seja, conseguem basear a sua experiência humana numa vertente cognitiva equilibrada, sendo mais capazes de lidar com os problemas e vivências internas, de enfrentar o sofrimento e de estabelecer uma conexão consigo próprios e com os outros (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011).

A autocompaixão corresponde a uma estratégia eficaz e adaptativa de autorregulação emocional, que serve para enfrentar pensamentos, sentimentos desagradáveis e experiências negativas, contribuindo para o bem-estar emocional e psicológico (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011; Cunha, Xavier, & Vitória, 2013). Estas estratégias baseiam-se no investimento e atenção para com o objeto de cuidado, o “eu”, assim como na eliminação da agressão, responsividade à sua angústia, avaliação e satisfação das necessidades, aumento da empatia, simpatia e afeto para consigo próprio (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011). Neff e Germer (2019) enumeram três

dimensões de autocompaixão que os indivíduos manifestam quando sentem que estão a sofrer: *autobondade*, passa por oferecer apoio e aceitação, em detrimento de ataque e repreensão; *humanidade compartilhada*, refere-se ao facto de todos os indivíduos serem humanos, que passam por dificuldades e cometem erros; e *mindfulness*, ou seja, estar consciente das experiências e estar aberto à realidade do momento presente, sem oferecer resistência ou fuga dos pensamentos, emoções e sensações. Os autores Gilbert et al. (2011) separaram os aspetos positivos (*autobondade*, *humanidade comum* e *mindfulness*) e negativos (*autojulgamento*, *isolamento*, *sobreidentificação*) da autocompaixão em duas dimensões: *autocalor* e *autofrieza*, que se forem devidamente geridas poderão ser eficazes na prevenção e no tratamento da ansiedade social e da saúde mental (Potter, Yar, Francis & Schuster, 2014).

No que diz respeito ao estudo da autocompaixão junto de professores, a literatura ainda é escassa. Não obstante, destaque-se que nos últimos anos têm sido desenvolvidos diversos estudos para demonstrar a eficácia e os benefícios dos programas baseados no *mindfulness* e na autocompaixão junto de professores. Roeser *et al.* (2012) concluíram que os professores do grupo de intervenção de *mindfulness* apresentaram uma diminuição no stresse e no *burnout*, tendo melhorias na capacidade de memória operacional e na autocompaixão, no pós-tratamento e no acompanhamento. Também Beshai, McAlpine, Weare e Kuyken (2016) aplicaram um programa de intervenção baseado na autocompaixão e no *mindfulness* a um grupo de professores e colaboradores de escolas secundárias. Os sujeitos no grupo de intervenção apresentaram pontuações mais elevadas no bem-estar e uma diminuição significativa do stresse na pós-intervenção, em comparação com o grupo de comparação. Isto sugere que os participantes do grupo de intervenção de autocompaixão e *mindfulness* souberam mais facilmente reconhecer os seus pensamentos, emoções e sensações, através da consciencialização e adaptação em situações de stresse. Ou seja, estes resultados evidenciam os benefícios do *mindfulness* e da autocompaixão para o bem-estar e saúde mental de professores.

A literatura tem descrito de modo bastante consistente associações entre **a autocompaixão, bem-estar psicológico** e **a saúde mental**. Assim, a autocompaixão associa-se positivamente com indicadores de bem-estar, nomeadamente, autoaceitação, autoestima, autonomia, satisfação com a vida, *mindfulness*, ligação aos outros, definição de objetivos de vida, capacidade de regulação emocional, inteligência emocional, diminuição de distorções cognitivas interpessoais, resiliência, felicidade e otimismo (Akin, 2010; Leary *et al.*, 2007; Neff, 2003; Neff et al., 2005; Neff & Mcgehee, 2010; Zhang & Chen, 2016). Também MacBeth e Gumley (2012), identificam associações positivas entre a autocompaixão e a resiliência, a

saúde mental, menor sintomatologia depressiva, menor ansiedade e maior satisfação com a vida. Por seu lado, sublinhe-se o estudo de Homan (2016), que concluiu que a autocompaixão está relacionada com o bem-estar psicológico, através da relação entre a autoavaliação da saúde e a depressão.

Refira-se em particular o estudo de Neff, Hsieh e Dejitterat (2005) sobre a autocompaixão no contexto académico, sublinhando a sua associação positiva com objetivos de mestria, baseados na aprendizagem, no desenvolvimento de novas competências, na motivação intrínseca e estratégias de *coping* adaptativas (reinterpretação positiva ou aceitação de que o insucesso e o erro são intrínsecos aos indivíduos). Por seu lado, a autocompaixão associou-se negativamente com os objetivos de desempenho, ou seja, com a valorização pessoal pelo sucesso ou com o evitamento pelo insucesso. Perante o exposto, observa-se que a autocompaixão pode ser encarada como tendo associações com diversas vertentes do funcionamento humano, quer na vertente pessoal e académica, quer na vertente psicológica.

A autocompaixão também está relacionada, de forma negativa, com o autocriticismo, o perfeccionismo e sintomatologia psicopatológica, nomeadamente depressão e ansiedade (Gilbert & Procter, 2006; Leary *et al.*, 2007; Neff *et al.*, 2005; Potter *et al.*, 2014). Para além disso, também existe uma relação entre a autocompaixão e o aumento de perceções distorcidas sobre situações de contacto social, nomeadamente, maior evitamento social e sensibilidade à rejeição (Akin, 2010; Hermanto & Zuroff, 2016).

Além dos aspetos mencionados anteriormente, a literatura permite suportar a ideia que as mudanças no contexto educativo, bem como as condições de trabalho dos professores podem conduzir a um esforço adicional na concretização das suas tarefas. A realidade e as contradições que os docentes encaram diariamente nas escolas podem estar na génese da exposição a fatores de risco que contribuem para o desenvolvimento de sintomatologia psicopatológica. Neste sentido, é fundamental compreender aprofundadamente a relação entre o processo do trabalho docente, as condições de trabalho e a sua saúde física e mental (Borges & Simões, 2012).

Posto isto, perante a pertinência de estudar a saúde psicológica desta classe profissional tão sujeita a grandes desafios e dada a escassez de estudos sobre sintomatologia psicopatológica e autocompaixão em professores, o presente estudo tem como principal objetivo analisar a satisfação e as preocupações dos professores em relação ao trabalho, assim como avaliar a possível presença de sintomatologia psicopatológica e os níveis de autocompaixão.

Método

Participantes

O tipo de amostragem utilizado foi não-probabilística de conveniência e em bola de neve (Marôco, 2018). Segundo Pais Ribeiro (2010) numa amostra não probabilística, também chamada intencional, a probabilidade relativa de um determinado elemento ser incluído na amostra é desconhecida. Para o mesmo autor o problema principal deste tipo de amostra é o facto de se desconhecer a representatividade de uma população ou universo.

A amostra foi recolhida nas Escolas Agrupadas e não Agrupadas, e nas redes sociais, através da plataforma *google forms*, abrangendo a zona norte, centro e sul do país.

Para o presente estudo foi definido como critério de inclusão ser professor do Ensino Básico ou Secundário e foram excluídos de participar professores do Pré-Escolar, do Ensino Profissional e Universitário.

Este estudo contou com uma amostra total de 1239 professores do Ensino Básico e Secundário de norte a sul de Portugal continental e da região autónoma dos Açores. Considerando as variáveis sociodemográficas (Tabela 1) relativamente à idade constatámos que os participantes se encontravam entre os 24 e os 66 anos de idade ($M = 49,4; DP = 7,85$), com a maior percentagem dos participantes (43,4%) a ter idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos, por contraponto a uma minoria de 3,8% da amostra, correspondente aos participantes mais jovens (24-35). A esmagadora maioria dos participantes ($N = 1037$) é do sexo feminino (83,7%).

A nível de habilitações literárias, a grande maioria (68,7%) tem uma licenciatura, seguindo-se os participantes com mestrado (26,6%). Os professores que participaram no estudo, desempenhavam funções nos diferentes ciclos de ensino do sistema Português: 285 participantes no 1º CEB; 209 no 2º CEB; 344 sujeitos no 3º CEB e, por fim, 401 sujeitos no Ensino Secundário. Mais de metade da nossa amostra (56,4%) acumulava com a função docente outras funções ou cargos. Aproximadamente metade da amostra exercia a decência entre 7 a 25 anos (50,3%), no entanto 36 participantes optaram por não identificar o número de anos de serviço.

Tabela 1
Variáveis Sociodemográficas

		<i>n</i>	%
Idade (<i>n</i> = 1239)	24-35 anos	47	3,8
	36-45 anos	349	28,2
	46-55 anos	538	43,4
	56-66 anos	305	24,6
Género (<i>n</i> = 1239)	Feminino	1037	83,7
	Masculino	202	16,3
Habilitações Literárias (<i>n</i> = 1239)	Bacharelato	19	1,5
	Licenciatura	851	68,9
	Mestrado	330	26,6
	Doutoramento	39	3,1
Ciclo de ensino (<i>n</i> = 1239)	1º CEB	285	23,0
	2º CEB	209	16,9
	3º CEB	344	27,8
	Ensino Secundário	401	32,4
Desempenha outras funções/cargos (<i>n</i> = 1239)	Sim	699	56,4
	Não	540	43,6
Tempo de serviço (<i>n</i> = 1239)	1-6 anos	54	4,4
	7-25 anos	623	50,3
	26-35 anos	417	33,7
	36-40 anos	109	8,8

Nota. *n* = número de sujeitos; % = percentagem

Procedimentos

Inicialmente foi definido o protocolo de investigação composto por: Questionário Sociodemográfico e de Satisfação Docente, Inventário de Sintomas Psicopatológicos (*Brief Symptom Inventory* – BSI) e a Escala de Autocompaixão (*Self-Compassion Scale* – SELFCS). Também fez parte deste protocolo o consentimento informado (Apêndice A), de forma a dar conhecimento do estudo, dos seus objetivos, da metodologia usada, garantindo a participação voluntária, o anonimato e confidencialidade dos dados, e o uso exclusivo dos dados para o referido estudo. Posteriormente, foram solicitadas as autorizações aos autores das versões Portuguesas dos referidos instrumentos (Anexo A). Em seguida, foi enviado um pedido de autorização para a Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção Geral de Educação através da sua plataforma (Anexo B) e para a Direção Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores (Anexo C), sendo ambos aprovados.

De maneira a conseguir abranger uma amostra maior de professores, foi elaborado um protocolo *online* através da plataforma *Google Forms*, enviado para as Direções das Escolas Agrupadas e não Agrupadas, pedindo que partilhassem o *link* com todos os docentes do Ensino Básico e Secundário. O protocolo de estudo foi ainda partilhado em diversos grupos de Professores do *Facebook*, bem como foram utilizados contactos pessoais para partilhar o referido protocolo.

O preenchimento do protocolo teve a duração de cerca de 10 minutos e a recolha da amostra foi efetuada entre os meses de novembro de 2019 e maio de 2020.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico e de Satisfação Docente (Apêndice B)

O presente questionário sociodemográfico foi adaptado a partir de um Inquérito do Programa de Avaliação Externa das Escolas, da Fundação Manuel Leão, e objetivou de uma forma geral a recolha de dados pessoais e profissionais. É constituído por 21 questões de autorresposta, avaliando aspetos, tais como: idade; género; habilitações literárias; ciclo de ensino em que leciona; grupo disciplinar; se desempenha outras funções ou cargos; tempo de serviço; termos a que associa o trabalho de ensinar; o que levou a escolher a profissão; o que gostaria de fazer nos próximos anos; grau de satisfação em relação ao trabalho e comparativamente ao início da carreira; grau de concordância/discordância com afirmações sobre a motivação e a valorização do trabalho docente por parte do Ministério da Educação, dos alunos e dos pais; o que causa maior satisfação/insatisfação no local de trabalho; problemas que colocam mais dificuldade; fatores de insatisfação na relação com os alunos e na relação com os pais dos alunos; se fala com colega(s) sobre as dificuldades sentidas; tipo de relação com o trabalho docente.

Inventário de Sintomas Psicopatológicos / Brief Symptom Inventory — BSI (Derogatis, 1993; tradução e adaptação para a população Portuguesa por Canavarro, 1995) (Anexo D)

O BSI é um inventário constituído por 53 questões, de resposta em escala Likert, que varia entre 0 (nunca) e 4 (muitíssimas vezes), podendo ser administrado a sujeitos com idade igual ou superior a treze anos. Este inventário avalia os níveis de sintomatologia psicopatológica, tendo por base em nove dimensões (avaliações sumárias de perturbação emocional): somatização (itens: 2, 7, 23, 29, 30, 33, 37); obsessões-compulsões (itens: 5, 15, 26, 27, 32, 36); sensibilidade interpessoal (itens: 20, 21, 22 e 42); depressão (itens: 9; 16; 17; 18; 35; 50); ansiedade (itens: 1, 12, 19, 38, 45 e 49); hostilidade (itens: 6, 13, 40, 41 e 46); ansiedade fóbica (itens: 8, 28, 31, 43 e 47); ideação paranoide (itens: 4, 10, 24, 48 e 51); e psicoticismo (itens: 3, 14, 34, 44 e 53). Os restantes quatro itens (11, 25, 39 e 52) não pertencem a nenhuma dimensão específica mas, dada a sua relevância clínica, são considerados nas pontuações dos três índices globais: Índice geral de sintomas (IGS) que pondera a intensidade do mal-estar experienciado com os sintomas assinalados; Índice de sintomas positivos (ISP) que representa

a média de todos os sintomas assinalados; e Total de sintomas positivos (TSP) que corresponde ao número de queixas sintomáticas. No que respeita à cotação, para cada subescala é calculada a média, podendo ainda ser calculados 3 índices gerais: IGS, calculado a partir da soma das pontuações de todos os itens e dividindo pelo número de respostas; TSP, somando-se o número de itens associados com resposta superior a 0; e ISP, calculado a partir da divisão da soma de todos os itens pelo TSP. Um valor de ISP igual a superior a 1,7 é indicativo de presença de perturbação e quanto maior for a pontuação, maior a sintomatologia psicopatológica (Canavarro, 1999).

A nível psicométrico, o BSI apresenta no seu estudo original valores coeficientes de alfa de Cronbach nas suas diferentes subescalas: somatização ($\alpha = 0,80$), obsessões-compulsões ($\alpha = 0,83$), sensibilidade interpessoal ($\alpha = 0,74$), depressão ($\alpha = 0,85$), ansiedade ($\alpha = 0,81$), hostilidade ($\alpha = 0,78$), ansiedade fóbica ($\alpha = 0,77$), ideação paranoide ($\alpha = 0,79$) e psicoticismo ($\alpha = 0,71$) (Derogatis & Melisaratos, 1983). No estudo de aferição para a população portuguesa realizado por Canavarro (1999), os valores de alfa de Cronbach referentes às subescalas são: somatização ($\alpha = 0,80$), obsessões-compulsões ($\alpha = 0,77$), sensibilidade interpessoal ($\alpha = 0,76$), depressão ($\alpha = 0,73$), ansiedade ($\alpha = 0,77$), hostilidade ($\alpha = 0,76$), ansiedade fóbica ($\alpha = 0,62$), ideação paranoide ($\alpha = 0,72$) e psicoticismo ($\alpha = 0,62$).

No que respeita aos resultados deste estudo, o ISP do BSI apresenta um valor de alfa de Cronbach revelador de uma consistência interna muito boa ($\alpha = 0,90$). Nas dimensões somatização ($\alpha = 0,89$), obsessões-compulsões ($\alpha = 0,89$), sensibilidade interpessoal ($\alpha = 0,86$), depressão ($\alpha = 0,88$), ansiedade ($\alpha = 0,87$), hostilidade ($\alpha = 0,83$) e ansiedade fóbica ($\alpha = 0,83$), encontramos valores de alfa de Cronbach bons. Já nas escalas de ideação paranoide ($\alpha = 0,77$) e psicoticismo ($\alpha = 0,78$), os valores verificados são aceitáveis.

Escala de Autocompaixão / Self-Compassion Scale – SELFCS (Neff, 200; tradução e adaptação para a população Portuguesa por Castilho e Pinto-Gouveia, 2006) (Anexo E)

A escala de Autocompaixão é constituída por 26 itens, de resposta em escala Likert, que varia entre 1 (quase nunca) e 5 (quase sempre). Esta escala avalia seis diferentes aspetos da autocompaixão, distribuídos por 6 subescalas: calor/compreensão (itens: 5, 12, 19, 23, 26), autocrítica (itens: 1, 8, 11, 16, 21), condição humana (itens: 3, 7, 10, 15), isolamento (itens: 4, 13, 18, 25), *mindfulness* (itens: 9, 14, 17, 22) e sobreidentificação (itens: 2, 6, 20, 24). No que respeita à cotação, esta pode ser feita a partir da média da escala global ou de cada subescala individualmente, sendo necessário antecipadamente a inversão das subescalas isolamento,

autocrítica e sobreidentificação. Quanto maior a pontuação, maior é o nível de autocompaixão. No que se refere às subescalas, um resultado maior nas suas subescalas calor/compreensão, condição humana e *mindfulness* revela maior calor/compreensão, condição humana e *mindfulness*. Nas restantes, quanto mais pontuação, menos autocrítica, isolamento e sobreidentificação (Castilho & Pinto Gouveia, 2011).

A SELFCS apresentou no seu estudo original valores de consistência interna muito bons no total da escala ($\alpha = 0,92$) e nas suas subescalas: calor/compreensão: ($\alpha = 0,78$), autocrítica ($\alpha = 0,77$), condição humana ($\alpha = 0,80$), isolamento ($\alpha = 0,79$), *mindfulness* ($\alpha = 0,75$) e sobreidentificação ($\alpha = 0,81$) (Neff, 2003). No estudo de aferição para a população portuguesa, o valor da consistência interna revelou-se bom na escala total ($\alpha = 0,89$) e nas suas subescalas: calor/compreensão ($\alpha = 0,84$), autocrítica ($\alpha = 0,82$), condição humana ($\alpha = 0,77$), isolamento ($\alpha = 0,75$); *mindfulness* ($\alpha = 0,73$) e sobreidentificação ($\alpha = 0,78$) (Castilho & Pinto Gouveia, 2011).

No que respeita aos resultados deste estudo, a SELFCS apresentou valores de alfa de Cronbach bom para a escala total ($\alpha = 0,84$), assim como nas dimensões calor/compreensão: ($\alpha = 0,82$), autocrítica: ($\alpha = 0,81$) *mindfulness* ($\alpha = 0,80$) e sobreidentificação ($\alpha = 0,80$). O valor foi aceitável nas escalas de condição humana ($\alpha = 0,77$) e isolamento ($\alpha = 0,77$).

Análise estatística

Para efeitos de análise estatística dos dados recolhidos, utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* na versão 26.

Foi realizado, inicialmente, o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov às escalas utilizadas, que nos indicou uma distribuição não normal da amostra ($p = 0,000$). Contudo, uma análise adicional dos valores da assimetria e da curtose mostrou-nos que estaríamos perante uma distribuição normal (Pallant, 2007). Acrescente-se que optaremos por utilizar testes paramétricos, visto termos uma amostra superior a 30 participantes, valor a partir do qual uma amostra tende para a normalidade (Pestana e Gageiro, 2008).

Procedeu-se à recodificação de algumas das variáveis em estudo, a saber: a idade dos participantes, que foram agrupados em quatro grupos (24-35, 36-45, 46-55 e 56-66 anos), o tempo de serviço igualmente agrupado em quatro grupos (1-6, 7-25, 26-35, 36-40 anos de serviço), as respostas à pergunta “o que gostaria de fazer nos próximos anos” (Continuar a lecionar; Aposentar-me antecipadamente e trabalhar noutra área não docente), as respostas à

pergunta “Indique o grau de satisfação em relação ao início da carreira” (Não satisfeito e Satisfeito), as respostas às perguntas associadas ao item 12 do questionário “Qual o seu grau de concordância/discordância com as seguintes afirmações” (Discordo e Concordo) e por fim as respostas à questão “Se tivesse de eleger o que lhe dá maior satisfação no seu trabalho, o que escolheria?” (Reconhecimento e valorização do trabalho e Apoio Social). Seguidamente desenhou-se a caracterização sociodemográfica da amostra, recorrendo a medidas de tendência central e de dispersão para esse efeito quando necessário.

Para efeitos de interpretação dos valores de alfas de Cronbach, fez-se uso do quadro interpretativo de Pestana e Gageiro (2008): $\alpha < 0,6$ (inadmissível); $0,6 < \alpha < 0,7$ (fraca); $0,7 < \alpha < 0,8$ (razoável); $0,8 < \alpha < 0,9$ (boa) e $\alpha > 0,9$ (muito boa). Já para efeitos da interpretação da magnitude das correlações de Pearson, utilizou-se os critérios de Cohen (1998): 0,10 - baixa, 0,30 - moderada e 0,50 – elevada.

Para efeitos de comparação entre grupos, foram utilizados o teste *t* para amostras independentes (Grau de satisfação em relação ao início da carreira e o género, BSI e o género, SELFSC e o grau de satisfação e a BSI e o grau de satisfação) e a ANOVA unidirecional (Grau de satisfação em relação ao início da carreira e ciclos de ensino, idade, tempo de serviço, ciclo de ensinos. Para o cálculo das diferenças das médias dos grupos em estudo, através do teste *t* de Student, recorreu-se ao *d* de Cohen, utilizando os critérios de Cohen (1988) para os classificar. Na ANOVA foram realizados testes de *Post-Hoc* de Tukey, cuja magnitude das diferenças das médias, foi calculada utilizando por referência o *eta* quadrado de Cohen. Para interpretação dos resultados utilizou-se os valores de referência de Pallant (2007): fraco (0,01), moderado (0,06) e forte (0,14).

Resultados

Na Tabela 2 é possível consultar a perceção dos professores no que respeita à carreira docente, designadamente no que respeita ao termo associado ao trabalho de ensinar, motivos na origem da escolha da profissão e projetos profissionais futuros. O termo que os professores associam ao trabalho de ensinar (afeto, paixão, cansaço, esperança, frustração e rotina) é “paixão”, para a maior parte (35,5%), seguindo-se “afeto” (19%), “esperança” (16,3%), “cansaço” (14,7%), “frustração” (9,8%) e, por fim, “rotina” (4,6%). Relativamente ao motivo da escolha da profissão, o “gosto por ensinar” mostrou ser o motivo mais eleito (94,7%), surgindo a motivação vicariante como a segunda causa mais mencionada, visto que 3,1% dos participantes afirmam ter escolhido a profissão por esta ter sido a profissão do seu pai, da sua mãe ou de outro familiar e, por fim, a motivação monetária (1,6%) e a motivação por estatuto

(0,6%) surgem no final desta Tabela. No que respeita aos projetos futuros a nível laboral, sensivelmente metade dos professores (53,3%) afirma querer “continuar a lecionar”, os restantes dividem-se entre “aposentar-se antecipadamente” (24%) e “trabalhar noutra área não docente” (22,8%).

Tabela 2
Perceções Sobre Carreira Docente (n = 1239)

Termo a que associa o trabalho de ensinar	n	%
Paixão	440	35,0
Afeto	236	19,0
Esperança	202	16,3
Cansaço	182	14,7
Frustração	122	9,8
Rotina	57	4,6
Motivos para escolher a profissão	n	%
Porque gosto de ensinar	1173	94,7
Profissão do pai, da mãe ou de outro familiar	39	3,1
Por dinheiro	20	1,6
Por estatuto	7	0,6
O que gostaria de fazer nos próximos anos	n	%
Continuar a lecionar	660	53,3
Aposentar-me antecipadamente	297	24,0
Trabalhar noutra área não docente	282	22,8

Nota. n = número de sujeitos; % = percentagem

No que respeita à **satisfação com o trabalho docente** (Tabela 3), a esmagadora maioria dos professores afirmou não estar satisfeito com a sua profissão comparativamente ao início da carreira (78,1%). Por seu lado, o reconhecimento e a valorização do trabalho, parecem ter sido os motivos elencados pela amostra, como sendo os motivos de maior satisfação no seu trabalho (83,2%), seguindo-se o “apoio social” (16,8%).

Tabela 3
Satisfação Com o Trabalho Docente (n = 1239)

Grau de satisfação comparativamente ao início da carreira	n	%
Não satisfeito	968	78,1
Satisfeito	271	21,9
Satisfação no seu local de trabalho	n	%
Reconhecimento e valorização do trabalho	1031	83,2
Apoio social	208	16,8

Nota. n = número de sujeitos; % = percentagem

Atendendo aos motivos da **insatisfação no trabalho** (Tabela 4), é a falta de reconhecimento profissional a razão mais evocada pelo professorado (52,9%), seguindo-se a carga horária (24,6%) os conflitos (16,4%). Na relação com os seus alunos, a “falta de respeito”, parece surgir como principal causa de insatisfação (54,8%), bem como a incapacidade na motivação

dos alunos (26,4%) e a falta de reconhecimento (14%). Já como fatores de insatisfação da relação com os pais dos seus alunos, destacam-se a displicência observada relativamente à educação dos seus próprios filhos (54,5%), as perceções erradas sobre o sistema de ensino (nomeadamente pensarem que sabem tudo sobre o ensino) (24,9%), críticas ou desautorizações (9,2%) e faltas de respeito (9%).

Tabela 4

Motivos de Insatisfação no Trabalho ($n = 1239$)

Insatisfação no seu trabalho	<i>n</i>	%
Falta de reconhecimento profissional	656	52,9
Carga horária	305	24,6
Conflitos	203	16,4
Críticas	37	3,0
Isolamento	19	1,5
Relação com os colegas	19	1,0
Insatisfação na relação com os alunos	<i>n</i>	%
Falta de respeito	679	54,8
Não conseguir motivar os alunos	327	26,4
Falta de reconhecimento	174	14,0
Relações frias com os alunos	48	3,9
Os antigos alunos não o cumprimentam	11	0,9
Insatisfação na relação com os pais dos alunos	<i>n</i>	%
Que não se preocupem com a educação dos seus filhos	675	54,5
Que pensam que sabem tudo sobre o ensino	309	24,9
Que me critiquem ou desautorizem	114	9,2
Que me faltem ao respeito	112	9,0
Que não venham às reuniões	5	0,4

Nota. n = número de sujeitos; % = percentagem

No que diz respeito à motivação face ao trabalho docente (Tabela 5), pese embora uma percentagem significativa de participantes (39,1%) classifique como positiva a sua relação com o seu trabalho docente, 29,1% dos professores definem-na como sendo “exausta”. Outros 26% utilizam o termo “desiludida”, para a classificar e ainda, “baralhada” (4,6%), negativa (0,8%) e “desesperada” (0,5%), foram outros termos eleitos pelos professores. Uma outra questão ajuda-nos a compreender melhor as respostas anteriores, de facto a maioria dos professores afirma esforçar-se para estar “animado” apesar dos problemas (54,6%), 17,7% afirma conseguir estar animado sem esforço, por contraponto a estarem cansados (14,3%) desanimados (8,6%) ou infelizes (2%).

Tabela 5

Motivação Face ao Trabalho Docente (n = 1239)

Relação com o trabalho docente	n	%
Positiva	484	39,1
Exausta	360	29,1
Desiludida	322	26,0
Baralhada	57	4,6
Negativa	10	0,8
Desesperada	6	0,5
Estado de espírito mais habitual quando está na escola	n	%
Apesar dos problemas esforço-me, e por vezes estou animado	676	54,6
Estou animado	219	17,7
Estou cansado	177	14,3
Estou desanimado	106	8,6
Vivo tudo de longe e com alguma indiferença	36	2,9
Estou infeliz	25	2,0

Nota. n = número de sujeitos; % = percentagem

Em termos de **perceção da valorização do seu trabalho docente**, os professores mostraram-se motivados para ensinar (51,7%), contudo uma percentagem elevada destes (48,3%) não se mostrou motivada. Perante a afirmação “a sociedade valoriza os professores”, responderam quase unanimemente com “discordo” (91,6%), verificando-se a mesma tendência na afirmação “o ministério da educação valoriza os professores”, com 95,2% dos professores a mostrarem-se discordantes. A maioria dos professores também é da opinião de que nem os alunos (68,6%) nem os pais destes (79,5%) valorizam os seus trabalhos (Tabela 6).

Tabela 6

Perceção dos Professores Acerca da Valorização do Trabalho Docente (n = 1239)

		n	%
Motivação para ensinar	Discordo	598	48,3
	Concordo	641	51,7
A sociedade valoriza os professores	Discordo	1135	91,6
	Concordo	104	8,9
O ministério da educação valoriza os professores	Discordo	1180	95,2
	Concordo	59	4,8
Os alunos valorizam o trabalho dos professores	Discordo	850	68,6
	Concordo	389	31,4
Os pais dos alunos valorizam o trabalho dos professores	Discordo	985	79,5
	Concordo	254	20,5

Nota. n = número de sujeitos; % = percentagem

No que concerne aos **problemas que colocam mais dificuldade ao funcionamento profissional** (Tabela 7), surge no topo a “indisciplina na sala de aula” (35,2%), seguindo-se a extensão curricular (18%), a nova legislação (16,4%) e a avaliação do desempenho docente (13,4%).

Tabela 7

Problemas que Colocam Dificuldade ao Trabalho Docente (n=1239)

	<i>n</i>	<i>%</i>
A indisciplina na sala de aula	436	35,2
A extensão curricular	223	18,8
A nova legislação	203	16,4
A avaliação do desempenho docente	166	13,4
A mudança das metas de aprendizagem	72	5,8
A relação com as famílias	57	4,6
O trabalho com os colegas	33	2,7
As novas metodologias de ensino	17	1,4
A convivência com os colegas	17	1,4
A utilização das tecnologias de informação e comunicação	8	0,6
A relação com os alunos	6	0,5

Nota. *n* = número de sujeitos; *%* = percentagem

Na Tabela 8, apresentam-se alguns dados descritivos das escalas utilizadas (BSI e SELFSC), nomeadamente a média, o desvio-padrão e os valores máximos e mínimos encontrados. Registados também os valores mínimos e máximos e média da variação teórica.

Registados os valores médios globais do BSI, foi posteriormente possível compará-los com aqueles que Canavarro (1999) havia recolhido aquando da aferição desta escala para a população geral portuguesa. Assim, os valores da nossa amostra encontraram-se acima dos deste estudo nas subescalas somatização ($M = 0,73$, $DP = 0,82$ vs. Canavarro: $M = 0,57$, $DP = 0,92$), obsessões compulsões ($M = 1,32$, $DP = 0,90$ vs. Canavarro: $M = 1,29$, $DP = 0,88$), depressão ($M = 0,94$, $DP = 0,85$ vs. Canavarro: $M = 0,89$, $DP = 0,72$), ansiedade fóbica ($M = 0,42$, $DP = 0,64$ vs. Canavarro: $M = 0,42$, $DP = 0,66$). O valor médio do ISP ($M = 1,59$, $DP = 0,54$) da amostra selecionada para este estudo foi também ligeiramente mais elevada do que o do estudo de Canavarro ($M = 1,56$, $DP = 0,39$).

No que respeita à SELFCS ($M = 84,26$; $DP = 15,80$), não foram encontrados dados para a população portuguesa com os quais fosse possível fazer uma comparação direta. Não obstante, verificamos a existência de valores médios mais altos na subescala autocrítica ($M = 17,73$; $DP = 4,27$).

Tabela 8
Análise Descritiva das Escalas (BSI e SELFCS)

		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>	Variação Teórica		Canavarro	
					<i>Normal (Min-Max)</i>	<i>Média (Min - Max)</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
BSI	Somatização	0,73	0,82	0-4	0 - 28	0 - 4	0,57	0,92
	OC	1,32	0,90	0-4	0 - 24	0 - 4	1,29	0,88
	SI	0,87	0,85	0-4	0 - 16	0 - 4	0,96	0,77
	Depressão	0,94	0,85	0-4	0 - 24	0 - 4	0,89	0,72
	Ansiedade	0,91	0,70	0-4	0 - 24	0 - 4	0,94	0,77
	Hostilidade	0,87	0,74	0-4	0 - 20	0 - 4	0,89	0,78
	Ansiedade Fóbica	0,42	0,64	0-4	0 - 20	0 - 4	0,42	0,66
	Ideação Paranoide	0,90	0,74	0-4	0 - 20	0 - 4	1,06	0,79
	Psicoticismo	0,65	0,69	0-4	0 - 20	0 - 4	0,67	0,61
	ISP	1,59	0,54	1-4	0 - 212	1 - 4	1,56	0,39
SELFCS	Total	84,26	15,80	31-130	26 - 130	1 - 5		
	Calor/Compreensão	13,90	4,27	5-25	5 - 25	1 - 5		
	Autocrítica	17,73	4,27	5-25	5 - 25	1 - 5		
	Condição Humana	12,12	3,50	4-20	4 - 20	1 - 5		
	Isolamento	14,30	3,55	4-20	4 - 20	1 - 5		
	<i>Mindfulness</i>	14,35	3,50	4-20	4 - 20	1 - 5		
	Sobreidentificação	13,85	3,70	4-20	4 - 20	1 - 5		

Nota. *M* = média; *DP* = desvio padrão; *Min* = Mínimo; *Max* = Máximo; BSI = Inventário de sintomas psicopatológicos; ISP = Índice de sintomas positivos; SELFCS = Escala de autocompaixão; OC = Obsessões/compulsões; SI = Sensibilidade interpessoal

Apresentam-se na Tabela 9 (apêndice C), os valores da correlação de Pearson, entre a idade dos participantes e o grau de satisfação em relação ao início da carreira. Foi verificada a existência de uma correlação negativa baixa, mas significativa, entre as variáveis, que sugere que à medida que a idade aumenta, diminui o grau de satisfação em relação ao início da carreira ($r = -0,124, p < 0,001, d = 0,02$).

Foram também correlacionados os valores da sintomatologia psicopatológica (BSI) e da autocompaixão (SELFCS) nesta amostra de professores, apresentados na Tabela 10.

Apresentamos seguidamente algumas das correlações mais fortes: SELFCS e obsessões-compulsões ($r = -0,51, p < 0,001, d = 0,28$), sensibilidade interpessoal ($r = -0,53, p < 0,001, d = 0,28$), depressão ($r = 0,57, p < 0,001, d = 0,32$), ansiedade ($r = 0,50, p < 0,001, d = 0,25$), psicoticismo ($r = 0,52, p < 0,001, d = 0,27$), isolamento e obsessões-compulsões ($r = 0,53, p < 0,001, d = 0,28$); autocrítica e sensibilidade interpessoal ($r = 0,55, p < 0,001, d = 0,30$), depressão ($r = 0,55, p < 0,001, d = 0,30$), ansiedade ($r = 0,52, p < 0,001, d = 0,27$); ideação paranoide ($r = 0,50, p < 0,001, d = 0,25$), psicoticismo ($r = -0,54, p < 0,001, d = 0,29$); Sobreidentificação e obsessões-compulsões ($r = 0,56, p < 0,001, d = 0,31$); depressão ($r = 0,57, p < 0,001, d = 0,32$), ansiedade ($r = 0,56, p < 0,001, d = 0,31$), hostilidade ($r = 0,51, p < 0,001, d = 0,26$); Isolamento e obsessões - compulsões ($r = 0,55, p < 0,001, d = 0,30$); sensibilidade interpessoal ($r = 0,59, p < 0,001, d = 0,35$), depressão ($r = 0,59, p < 0,001, d = 0,35$), ansiedade

($r = 0,52, p < 0,001, d = 0,27$); ideação paranoide ($r = 0,54, p < 0,001, d = 0,29$), e psicoticismo ($r = 0,57, p < 0,001, d = 0,32$).

Correlacionando-se o ISP do BSI, com o valor global da SELFCS, identificou-se a existência de uma correlação negativa significativa entre estas ($r = -0,444, p < 0,001, d = 0,20$).

Tabela 10
Correlação de Pearson entre BSI e SELFCS

SELFCS	BSI									
	S	OC	SI	D	A	H	AF	IP	P	ISP
Total	-0,42**	-0,51**	-0,53**	-0,57**	-0,50**	-0,47**	-0,37**	-0,46**	-0,52**	-0,53**
CC	-0,17**	-0,21**	-0,17**	-0,24**	-0,17**	-0,17**	-0,10**	-0,11**	-0,18**	-0,20**
Autocrítica	0,44**	0,53**	0,55**	0,55**	0,52**	0,49**	0,39**	0,50**	0,54**	0,48**
CH	-0,06*	-0,06*	-0,10**	-0,13**	-0,09**	-0,08**	-0,08**	-0,06*	-0,10**	-0,10**
Isolamento	0,45**	0,55**	0,59**	0,59**	0,52**	0,49**	0,41**	0,54**	0,57**	0,49**
Mindfulness	-0,19**	-0,21**	-0,23**	-0,26**	-0,22**	-0,21**	-0,17**	-0,17**	-0,22**	-0,26**
Sobreidentif.	0,44**	0,56**	0,57**	0,57**	0,56**	0,51**	0,41**	0,52**	0,54**	0,51**

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; BSI = Inventário de sintomas psicopatológicos; S = Somatização; OC = Obsessões/compulsões; SI = Sensibilidade interpessoal; D = Depressão; A = Ansiedade; H = Hostilidade; AF = Ansiedade fóbica; IP = Ideação paranoide; P = Psicoticismo; ISP = Índice de sintomas positivos; SELFCS = Escala de autocompaixão; CC = Calor/compreensão; CH = Condição humana; Sobreidentif. = Sobreidentificação.

Na Tabela 11, apresentam-se os resultados, calculados através do teste t de Student para amostras independentes, das diferenças nos sintomas psicopatológicos (BSI) e na autocompaixão (SELFCS), atendendo ao género dos professores e à comparação da satisfação atual com a sentida no início da carreira.

Relativamente ao **género**, foram encontradas diferenças significativas nos sintomas psicopatológicos (BSI), atendendo ao ISP, com as mulheres ($M = 1,62, DP = 0,54$) a apresentarem valores mais elevados do que os homens ($M = 1,47, DP = 0,54$), mantendo-se esta tendência nas várias subescalas do BSI: somatização (Feminino [$M = 0,79, DP = 0,84$], Masculino [$M = 0,45, DP = 0,67$]), obsessões compulsões (Feminino [$M = 1,39, DP = 0,90$], Masculino [$M = 0,99, DP = 0,82$]), sensibilidade interpessoal (Feminino [$M = 0,91, DP = 0,86$], Masculino [$M = 0,66, DP = 0,78$]), depressão (Feminino [$M = 0,97, DP = 0,85$], Masculino [$M = 0,80, DP = 0,85$]), ansiedade (Feminino [$M = 0,95, DP = 0,79$], Masculino [$M = 0,70, DP = 0,76$]) e ideação paranoide (Feminino [$M = 0,92, DP = 0,74$], Masculino [$M = 0,79, DP = 0,72$]). Ainda relativamente ao género, foram encontradas diferenças significativas entre os professores em algumas subescalas da SELFCS: autocrítica, isolamento, sobreidentificação e condição humana. Assim, a autocrítica [$M = 3,69, DP = 0,83$], o isolamento [$M = 3,75, DP = 0,86$] e a sobreidentificação [$M = 3,69, DP = 0,91$] nos homens apresentaram valores mais

elevados comparativamente às mulheres (autocrítica [$M = 3,52, DP = 0,86$], isolamento [$M = 3,54, DP = 0,89$] e sobreidentificação [$M = 3,42, DP = 0,91$]). A tendência inverteu-se na condição humana, onde as mulheres ($M = 3,07, DP = 0,87$) apresentaram valores médios mais elevados do que os homens ($M = 2,83, DP = 0,92$).

Tabela 11

Análise das Diferenças no BSI e SELFCS em Função do Género dos Professores

Instrumentos		Género						
		M ($n = 202$)		F ($n = 1037$)		t	p	d
		M	DP	M	DP			
BSI	Somatização	0,45	0,67	0,79	0,84	6,38	< 0,001	0,42
	OC	0,99	0,82	1,39	0,90	6,18	< 0,001	0,48
	SI	0,66	0,78	0,91	0,86	4,10	< 0,001	0,32
	Depressão	0,80	0,85	0,97	0,85	2,55	0,011	0,20
	Ansiedade	0,70	0,76	0,95	0,79	4,05	< 0,001	0,31
	Ideação Paranoide	0,79	0,72	0,92	0,74	2,24	0,025	0,17
	ISP	1,47	0,54	1,62	0,54	3,49	< 0,001	0,27
SELFCS	Autocrítica	3,69	0,83	3,52	0,86	-2,63	0,009	0,20
	Isolamento	3,75	0,86	3,54	0,89	-3,10	0,002	0,24
	Sobreidentificação	3,69	0,91	3,42	0,91	-3,97	< 0,001	0,31
	Condição Humana	2,83	0,92	3,07	0,87	3,57	< 0,001	0,28

Nota. n = número de sujeitos; M = masculino; F = feminino; M = média; DP = desvio padrão; t = teste t de student; p = valor de significância; d = d de Cohen; BSI = Inventário de sintomas psicopatológicos; OC = obsessões-compulsões; SI = sensibilidade interpessoal; SELFCS = Escala de autocompaixão.

Relativamente ao **grau de satisfação comparativamente ao seu início de carreira**, os professores que afirmavam não estar satisfeitos apresentaram mais sintomas psicopatológicos, visíveis em todas as dimensões do BSI, com destaque para Obsessões Compulsões (Não satisfeito [$M = 1,40, DP = 0,90$], Satisfeito [$M = 1,03, DP = 0,83$]), Depressão (Não satisfeito [$M = 1,02, DP = 8,67$], Satisfeito [$M = 0,66, DP = 0,72$]), Ideação paranoide (Não satisfeito [$M = 0,97, DP = 0,75$], Satisfeito [$M = 0,67, DP = 0,65$]) e ISP (Não satisfeito [$M = 1,63, DP = 0,55$], Satisfeito [$M = 1,45, DP = 0,52$]), comparativamente com os professores que se consideram igualmente satisfeitos agora e no início da carreira. Já no que respeita à autocompaixão verificamos que a situação inverte-se, visto que no global da SELFCS e em todas as suas subescalas, menos na subescala condição humana (onde a diferença verificada não foi significativa), são os participantes que afirmam estar igualmente satisfeitos como no início da sua carreira, que denotam valores médios mais elevados, ou seja, são estes que apresentam um maior índice de autocompaixão (Tabela 12).

Tabela 12*Análise das Diferenças no BSI e SELFCS em Função da Satisfação no Início de Carreira*

Instrumentos		Satisfação comparativamente ao início de carreira						
		S (n = 271)		N/S (n = 968)		t	p	d
		M	DP	M	DP			
BSI	Somatização	0,51	0,74	0,80	0,83	5,55	0,000	0,38
	OC	1,03	0,83	1,40	0,90	6,40	0,000	0,44
	SI	0,64	0,76	0,93	0,87	5,39	0,000	0,37
	Depressão	0,66	0,72	1,02	0,87	6,91	0,000	0,48
	Ansiedade	0,69	0,70	0,97	0,80	5,66	0,000	0,39
	Hostilidade	0,66	0,67	0,93	0,75	5,66	0,000	0,39
	Ansiedade Fóbica	0,32	0,57	0,44	0,65	3,15	0,002	0,22
	Ideação Paranóide	0,67	0,65	0,97	0,75	6,38	0,000	0,44
	Psicoticismo	0,48	0,61	0,70	0,70	4,97	0,000	0,34
	ISP	1,45	0,52	1,63	0,55	4,89	0,000	0,34
SELFCS	Total	3,38	0,61	3,20	0,60	-4,42	0,000	-0,30
	Calor/compreensão	2,89	0,92	2,75	0,83	-2,23	0,026	-0,15
	Autocrítica	3,69	0,84	3,50	0,85	-3,20	0,001	-0,22
	Isolamento	3,81	0,85	3,51	0,89	-4,98	0,000	-0,34
	Mindfulness	3,21	0,95	3,05	0,85	-2,53	0,012	-0,17
	Sobreidentificação	3,67	0,84	3,40	0,93	-4,63	0,000	-0,32

Nota. n = número de sujeitos; M = média; DP = desvio padrão; S = satisfeito; N/S = não satisfeito; t = teste t de student; p = valor de significância; d = d de d de Cohen; BSI = Inventário de sintomas psicopatológicos; OC = obsessões-compulsões; SI = sensibilidade interpessoal SELFCS = Escala de autocompaixão.

Também foram estudadas as diferenças nos sintomas psicopatológicos (BSI) e na autocompaixão (SELFCS) em função da idade dos professores, do tempo de serviço e do ciclo de ensino em que lecionam (Tabela 13). No que respeita à **idade**, foram encontrada diferenças na somatização ($p < 0,001$) e nas obsessões-compulsões ($p = 0,029$) do BSI, sendo, de acordo com os testes *post-hoc* de Tuckey, os professores mais velhos com idades entre 55 e 66 anos aqueles que apresentaram valores mais elevados de somatização (55-66 anos: $M = 0,90$, $DP = 0,83$ vs. 24-35 anos: $M = 0,53$, $DP = 0,76$, $p = 0,020$) e obsessões/compulsões, comparativamente com os professores mais novos, com 24-35 anos de idade (55-66 anos: $M = 1,40$; $DP = 0,88$ vs. 24-35 anos: $M = 1,03$; $DP = 0,89$, $p = 0,046$).

No que respeita à autocompaixão (SELFCS), foram identificadas diferenças em função da idade dos professores, no *mindfulness* ($p = 0,027$), nomeadamente entre os professores com 36 a 45 anos ($M = 3,01$, $DP = 0,89$) e os professores com 56 a 66 anos de idade ($M = 3,21$, $DP = 0,85$), sendo os mais velhos aqueles que apresentam médias mais elevadas, como nos indicam os testes *post-hoc* de Tukey ($p = 0,027$).

Considerando a variável **tempo de serviço**, verificaram-se diferenças na subescala Somatização do BSI ($p < 0,001$). Testes de *post-hoc* de Tukey ($p = 0,009$) indicaram-nos que estas diferenças residiam especificamente entre os professores com 1 a 6 anos de serviço ($M =$

0,49, $DP = 0,72$), comparativamente com os professores com 26 a 35 anos ($M = 0,82$, $DP = 0,85$) e aqueles com 36 a 40 anos de serviço ($M = 0,92$, $DP = 0,80$). Em suma, foram os professores com mais anos de serviço quem, de todos os grupos, apresentaram as médias mais elevadas de somatização. A mesma tendência repetiu-se nas obsessões-compulsões ($p = 0,006$), sendo os professores com 36 a 40 anos a apresentarem um valor médio mais elevado ($M = 1,49$, $DP = 0,87$), comparativamente aos professores com 7 a 25 anos de serviço ($M = 1,31$, $DP = 0,90$), indicados pelos testes de *post-hoc* de Tukey ($p = 0,015$).

Também na escala da autocompaixão (SELFCS) se verificaram diferenças significativas em função do tempo de serviço, especificamente nas subescalas calor compreensão ($p = 0,04$) e condição humana ($p = 0,05$). Testagem adicional de *post-hoc* indicou-nos quais os grupos de participantes entre os quais existiram diferenças: entre os professores com 1 a 6 anos de serviço e aqueles com 36 a 40 anos de serviço, tanto no calor compreensão (1-6 anos: $M = 2,50$, $DP = 0,94$; 36-40 anos: $M = 2,90$, $DP = 0,80$) como na condição humana (1-6 anos: $M = 2,76$, $DP = 0,85$; 36-40 anos: $M = 3,14$, $DP = 0,82$).

Relativamente às diferenças nos sintomas psicopatológicos (BSI) em função do **ciclo de ensino em que lecionam**, foram encontradas diferenças entre grupos na somatização, ansiedade fóbica e psicoticismo do BSI. Testes *post-hoc* de Tukey indicam-nos que a subescala somatização volta a ser aquela na qual encontramos diferenças significativas entre dois grupos ($p = 0,024$), sendo os professores do 2º CEB a terem maiores pontuações ($M = 0,85$, $DP = 0,83$), comparativamente com os professores do Ensino Secundário ($M = 0,66$, $DP = 0,80$). Na ansiedade fóbica ($p = 0,012$) destacam-se valores significativamente mais elevados para os professores do 3º CEB ($M = 0,47$, $DP = 0,68$), comparativamente aos professores do Ensino Secundário ($M = 0,33$, $DP = 0,57$). No psicoticismo ($p = 0,032$), são os professores do 1º CEB aqueles que apresentaram os valores mais elevados ($M = 0,71$, $DP = 0,73$), face aos professores do Ensino Secundário ($M = 0,57$, $DP = 0,63$).

Por fim, não se verificaram diferenças significativas entre os grupos de professores dependendo do ciclo de estudos em que lecionam no que respeita à autocompaixão (SELFCS).

Tabela 13

Análise das Diferenças no BSI e SELFCS em Função da Idade, Tempo de Serviço e Ciclo de Ensino

Instrumentos	Idade								F	p	Post-hoc Φ
	24 - 35 (n = 47) (1)		36 - 45 (n = 349) (2)		46 - 55 (n = 538) (3)		56 - 66 (n = 305) (4)				
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
BSI Somatização	0,53	0,76	0,64	0,79	0,72	0,82	0,90	0,83	7,06	<0,001	1 < 4
BSI OC	1,03	0,89	1,26	0,87	1,34	0,93	1,40	0,88	3,01	0,029	1 < 4
SELFCS Mindfulness	2,86	0,88	3,01	0,89	3,09	0,88	3,21	0,85	3,736	0,011	2 < 4

Instrumentos	Tempo de serviço								F	p	Post-hoc Φ
	1 - 6 (n = 54) (1)		7 - 25 (n = 623) (2)		26 - 35 (n = 417) (3)		36 - 40 (n = 109) (4)				
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
BSI Somatização	0,49	0,72	0,68	0,81	0,82	0,85	0,92	0,80	6,00	<0,001	1 < 3,4
BSI OC	0,99	0,84	1,31	0,90	1,38	0,92	1,49	0,87	4,15	0,006	1 < 3,4
SELFCS CC	2,50	0,94	2,78	0,86	2,77	0,85	2,90	0,80	2,71	0,040	1 < 4
SELFCS CH	2,76	0,85	3,02	0,90	3,05	0,87	3,14	0,82	2,30	0,050	1 < 4

Instrumentos	Ciclo de Ensino								F	p	Post-hoc Φ
	1ºCEB (n = 285) (1)		2ºCEB (n = 209) (2)		3ºCEB (n = 344) (3)		E.S. (n = 401) (4)				
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
BSI Somatização	0,74	0,85	0,85	0,83	0,74	0,80	0,66	0,80	2,75	0,041	2 > 4
BSI AF	0,44	0,68	0,45	0,62	0,47	0,68	0,33	0,57	3,62	0,013	3 > 4
BSI Psicoticismo	0,71	0,73	0,71	0,70	0,67	0,70	0,57	0,63	3,31	0,020	1 > 4

Notas. p = nível de significância; F = ANOVA/Análise de variância; M = Média; DP = Desvio-padrão; Φ = Teste Post-Hoc de Tukey; CEB = Ciclo do Ensino Básico; E. S. = Ensino Secundário; OC = Obsessões/Compulsões; CC = Calor/Compreensão; CH = Condição Humana; AF = Ansiedade Fóbica.

Discussão e Conclusão

Como já foi referenciado anteriormente, o principal objetivo deste estudo visa analisar a satisfação e as preocupações dos professores em relação ao trabalho, assim como avaliar a possível presença de sintomatologia psicopatológica e os níveis de autocompaixão.

Os principais resultados mostram que a **perceção dos professores sobre a carreira docente**, sobretudo acerca do trabalho de ensinar, está associada à paixão. O motivo central da escolha da profissão foi o gosto por ensinar e quanto aos projetos futuros, a nível laboral, sensivelmente metade dos professores afirmam querer continuar a lecionar. Também indicam que a **motivação face ao trabalho docente**, concretamente a sua relação com o trabalho docente, é classificada por 39,1% dos professores como positiva, enquanto 29,1% dos professores definem-na como sendo exausta. Observamos ainda que a maioria dos professores afirma esforçar-se para estar animados, apesar dos problemas. Neste âmbito, os dados obtidos

assemelham-se a investigações anteriores. A "paixão por ensinar", que os professores da nossa amostra demonstraram sentir pode integrar-se na satisfação profissional. Essa satisfação consiste num constructo emocionalmente positivo, que é obtido através de recompensas resultantes do trabalho em contexto escolar (Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2002). Seco (2002) também avaliou os fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho, verificando que os fatores intrínsecos (autoestima, locus de controlo, motivação laboral) exercem maior influência na satisfação dos docentes. Por outro lado, Reisa e colaboradores (2018) identificaram nos docentes níveis elevados de *stress* profissional, particularmente a fadiga física. Estes resultados devem-se ao excesso de trabalho e aos comportamentos de indisciplina dos alunos, levando a que os docentes se sintam fatigados a nível cognitivo e físico e exaustos a nível emocional. Todavia, apesar das dificuldades sentidas, verificamos no estudo Jesus (1996), que metade dos professores, em Portugal, manifestaram o desejo de exercer a sua atividade durante todo o percurso profissional, o que também ocorre com a nossa amostra de professores.

No que respeita à **satisfação com o trabalho docente**, a maioria dos docentes afirmou não estar satisfeito com a sua profissão comparativamente ao início da carreira. Por outro lado, o reconhecimento e a valorização, do trabalho parece ser o motivo de maior satisfação no seu trabalho. Já no que diz respeito aos motivos da **insatisfação no trabalho**, os docentes destacam principalmente a falta de reconhecimento profissional. Na relação com os seus alunos, a falta de respeito, parece surgir como principal causa de insatisfação. Já na relação com os pais dos seus alunos, os professores apontam essencialmente a displicência observada relativamente à educação dos seus próprios filhos. Os resultados do presente estudo assemelham-se, em parte, aos da literatura. No entanto, os estudos encontrados são divergentes. Neste contexto, tanto a nível nacional como internacional têm surgido diversos estudos sobre a (in)satisfação e mal-estar docente. Nestes, tem-se registado uma significativa redução da satisfação profissional dos docentes, acompanhada por um sentimento coletivo de descontentamento e mal-estar (Chaplain, 1995; Lopes, 2001; Pinto, Lima, & Silva, 2003; Trigo-Santos, 1996). Por outro lado, Furtado e Medeiros (2019), ao estudarem docentes do ensino básico e secundário, concluíram que a satisfação profissional aumentou com a antiguidade e com a idade dos docentes.

Quanto à **perceção da valorização do seu trabalho docente**, os professores mostram-se motivados para ensinar, no entanto, também constatamos que uma percentagem elevada destes profissionais não se mostrou motivada. Consideram que a sociedade não valoriza os professores, nem o Ministério da Educação. A maioria dos professores também é da opinião de que nem os alunos, nem os seus pais valorizam o seu trabalho docente. Os nossos resultados são muito idênticos à literatura encontrada. Segundo Ruivo e colaboradores (2008), a maioria

dos docentes indicou que não se sente reconhecido pelo trabalho exercido, levando à existência de preocupação com o futuro. Uma parte dos professores indicou que não voltaria a escolher esta profissão, uma vez que considera que a carreira de docente não é prestigiante, quer pela falta de interesse dos alunos, quer pela insatisfação com as políticas educativas do Ministério da Educação e pelo trabalho desenvolvido pelos sindicatos, que não cumpre com o processo de progressão na carreira docente.

No que concerne à **gestão de problemas do trabalho docente**, os professores estudados referem que a indisciplina na sala de aula está no topo dos problemas que colocam mais dificuldade ao seu funcionamento profissional. Os nossos resultados são semelhantes a outros estudos (e.g., Gomes et al., 2006, 2010; Gomes & Quintão, 2011), que mencionam que os professores com mais experiência tendem a manifestar mais *stress*, *burnout* e problemas ao lidar com a indisciplina dos alunos, com o trabalho burocrático e também com o excesso de aulas. De acordo com outros autores, as dificuldades dos professores ao lidarem com os comportamentos inadequados e de indisciplina dos alunos em sala de aula são consideradas como bastantes ou muito perturbadoras. Alguns estudos têm vindo a apontar neste sentido, dado que a indisciplina dos alunos e o excesso de trabalho têm sido indicadas como algumas das áreas mais difíceis de gestão por parte dos docentes (e.g., Pinto, 2000).

Através dos valores médios globais do BSI, foi posteriormente possível compará-los com aqueles que Canavarro (1999) recolheu aquando da aferição desta escala para a população portuguesa. Assim, os valores da nossa amostra encontraram-se acima dos deste estudo, sobretudo na subescala obsessões-compulsões. O valor médio do ISP da nossa amostra foi também ligeiramente mais elevado do que o do estudo de Canavarro. Assim, podemos inferir que os professores estudados apresentaram sintomatologia psicopatológica acima da média. Neste contexto, o estudo de Borges e Simões (2012) dá enfoque às mudanças ocorridas em ambiente educativo, bem como as condições de trabalho que podem conduzir a um esforço adicional na execução das tarefas dos professores. Esta realidade que encaram diariamente nas escolas pode estar na origem da exposição a fatores de risco que, por sua vez, podem contribuir para o desenvolvimento de sintomatologia psicológica, nomeadamente obsessões-compulsões.

Em relação à autocompaixão, não foram encontrados dados para a população portuguesa com os quais fosse possível fazer uma comparação direta dos valores obtidos na SELFCS. Contudo, observamos a existência de valores médios mais altos na subescala autocrítica. Já o valor médio da autocompaixão total está abaixo da média, neste estudo. Relativamente a estes dados descritivos, importa sublinhar o papel positivo de algumas estratégias de regulação emocional – a autocompaixão – na manifestação da psicopatologia. A autocompaixão é

caracterizada pela abertura ao sofrimento dos outros, assim como pelo desejo de ajudar a atenuar o sofrimento, ser mais tolerante e bondoso, não tendo uma atitude crítica (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011; Neff, 2003). No entanto, vemos que na nossa amostra de professores esta capacidade de regulação emocional pode ser reduzida, observando-se que a autocrítica está presente de uma forma significativa, tendo sido provavelmente o motor para o desenvolvimento de sintomatologia psicopatológica, em concreto, as obsessões-compulsões, que inclui as cognições, impulsos e comportamentos que são percecionados como persistentes e aos quais não conseguem resistir (Canavaro, 1999).

Os resultados da análise correlacional mostraram que quanto mais elevada é a autocompaixão (total), menores são as obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, psicoticismo e o ISP. Quanto mais elevada é a autocrítica, maiores são as obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, ideação paranoide e psicoticismo. Quanto mais elevado é o isolamento, maiores são obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, ideação paranoide e psicoticismo. Por fim, quanto mais elevada é a sobreidentificação, maiores são obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, hostilidade, ideação paranoide, psicoticismo e o ISP. Neste âmbito, os nossos resultados apoiam, de certa forma, alguns estudos anteriores que evidenciam que a autocompaixão esta associada, de forma negativa, com o autocriticismo, o perfeccionismo e sintomatologia psicopatológica, particularmente a depressão e a ansiedade (e.g., Gilbert & Procter, 2006; Leary *et al.*, 2007; Neff *et al.*, 2005; Potter *et al.*, 2014).

Quando analisadas as diferenças na sintomatologia psicopatológica e na autocompaixão relativamente ao **género**, as mulheres apresentam pontuações mais elevadas no ISP e nas subescalas somatização, obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade e ideação paranoide do BSI. Já os homens alcançam valores mais elevados na autocrítica, no isolamento e na sobreidentificação da SELFCS. No entanto, a tendência inverte-se na condição humana da SELFCS, onde as mulheres apresentam valores médios superiores. De acordo com a literatura, os nossos resultados eram esperados. Por exemplo de acordo com o DSM 5 (APA, 2014), existe uma maior prevalência de problemas emocionais nas mulheres, sobretudo quadros de depressão e ansiedade. Já Gomes e colaboradores (2006, 2010) e Gomes e Quintão (2011) referem que devido às pressões de tempo, excesso de trabalho (burocrático ou administrativo, exaustão emocional e problemas físicos), as mulheres docentes tende a apresentar níveis de *stresse* superiores, comparando com os homens. Já no respeito à autocompaixão, os nossos resultados não corroboram os do estudo de Castilho e Pinto Gouveia (2011), que afirmam que os dois géneros se diferenciam nas subescalas autocrítica, isolamento

e sobreidentificação, sendo o género feminino a alcançar pontuações significativamente mais elevadas. Uma hipótese explicativa para estes últimos resultados pode dever-se aos homens docentes poderem sentir-se mais tensos e subcarregados profissionalmente, assumindo uma maior responsabilidade em relação ao sustento da família. Além de que, presentemente vivemos tempos muito difíceis, devido à pandemia da covid-19, que espoletou uma grave crise de saúde pública e económica também. Entre março e abril de 2020, o governo português optou por fechar temporariamente as instituições escolares para evitar o contágio e conter a propagação do vírus, o que inferiu inevitavelmente com as atividades educacionais (UNESCO, 2020). O encerramento das escolas deveria implicar a adoção de estratégias de adaptação a uma nova realidade. No entanto, perante este cenário é normal que os homens docentes se tenham sentido mais tensos e preocupados, tendo de dar resposta às solicitações profissionais e de logística familiar simultaneamente, a partir de suas casas. São muitos aspetos para gerir, por isso, é normal que se sintam cansados ou até incapazes (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020), sendo este quadro promotor de níveis mais elevados de autocrítica, isolamento e sobreidentificação. Já as mulheres docentes também viveram dificuldades semelhantes, contudo parece que conseguiram desenvolver uma maior capacidade de olhar para os seus erros e falhas como parte da condição humana.

Os resultados referentes ao **grau de satisfação comparativamente ao seu início de carreira** indicam que os professores que afirmavam não estar satisfeitos apresentaram mais sintomas psicopatológicos, visíveis em todas as dimensões do BSI, com destaque para obsessões compulsões, depressão, ideação paranoide e ISP. Já no que respeita à autocompaixão verificamos que a situação se inverte, visto que no global da SELFCS e em praticamente todas as suas subescalas são os participantes que afirmam estar igualmente satisfeitos com no início da sua carreira que mostram valores médios mais elevados, revelando um maior índice de autocompaixão. Neste âmbito, os nossos dados assemelham-se aos de Furtado e Medeiros (2019), que salientam na sua investigação que os docentes do ensino básico e secundário consideram que a satisfação profissional aumentou com a antiguidade e com a idade. Estudos anteriores sublinham igualmente que os docentes mais novos, com vínculos laborais mais instáveis, com maior carga horária e que lecionam alunos mais velhos apresentam maior *stress* e depressão e menor satisfação, comprometimento organizacional e realização pessoal e profissional, o que pode dever-se a problemas de disciplina dos alunos, excesso de aulas e de trabalho burocrático (Correia et al., 2010; Gomes et al., 2010; Rita et al., 2010). Por outro lado, não surpreende o facto dos docentes que indicaram estar satisfeitos comparativamente com o início da sua carreira serem mais autocompassivos, mostrando capacidade de desejar bem-estar

ao “eu”, encorajando-o a mudar de forma calorosa quando necessário, retificando também padrões de comportamento mais dolorosos (Neff, 2003).

Quando à **idade dos professores**, os resultados apontam para a existência de mais somatização e obsessões-compulsões nos professores mais velhos, ou seja, com idades entre 55 e 66 anos. O mesmo se verifica na autocompaixão (SELFCS), concretamente, no *mindfulness*. Considerando a variável **tempo de serviço**, os resultados obtidos indicam que são os professores com 36 a 40 anos de serviço que pontuam mais na somatização. Por sua vez, nas obsessões-compulsões, foram os professores com 26 a 35 anos a apresentarem um valor médio mais elevado. Também na escala da autocompaixão (SELFCS), especificamente nas subescalas calor compreensão e condição humana, foi novamente o grupo de professores com 36 a 40 anos de serviço a apresentar as pontuações médias mais altas. Os nossos resultados apoiam a investigação de Gomes e Quintão (2011), que menciona que os docentes com mais experiência e mais tempo de serviço manifestam mais *stresse* e problemas ao lidar com a indisciplina dos alunos, com o trabalho burocrático e com o excesso de aulas, o que na nossa perspetiva pode conduzir ao aparecimento de sintomatologia psicopatológica. Em simultâneo, os professores com mais tempo de serviço, comparativamente com os professores com menos tempo de serviço, são mais autocompassivos, ou seja, parece que conseguem utilizar as capacidades protetoras da autocompaixão, utilizando como estratégias de regulação emocional o calor compreensão e a condição humana, tentando ser mais compreensivos e pacientes em relação aos aspetos da sua personalidade, bem como ver os seus erros como parte da condição humana. Assim, pode colocar-se como hipótese de leitura que esta sintomatologia psicopatológica poderá não ser sentida com gravidade significativa pelos docentes com mais tempo de serviço, na medida em que poderão ser capazes de ativar a autocompaixão através do *mindfulness*, ou seja, quando algo doloroso acontece tentam ter uma visão equilibrada da situação, sendo autocompassivos.

Em relação ao **ciclo de ensino em que lecionam** observamos que são os professores do 2º CEB a terem pontuações maiores na somatização, ansiedade fóbica e psicoticismo. Os professores do 3º CEB pontuam mais na ansiedade fóbica. Enquanto os professores do 1º CEB têm pontuações superiores no psicoticismo. Os nossos resultados são divergentes aos encontrados na literatura. Por exemplo, Rita *et al.* (2010) identificaram que, de forma geral, os docentes do ensino básico e secundário manifestam níveis baixos de depressão e ansiedade. Porém, houve diferenças entre estes dois grupos de professores, visto que os docentes do ensino secundário evidenciaram valores elevados no *stresse*, enquanto os docentes do ensino básico evidenciaram valores elevados nas preocupações profissionais. Por seu lado, Correia e

colaboradores (2010) identificaram os docentes do 3º ciclo do ensino básico como apresentando maior *stress*.

Após discutidos os resultados referentes a este estudo, torna-se fundamental refletir sobre as limitações, vantagens e sugestões para futuros estudos, fazendo igualmente menção às principais conclusões.

O nosso estudo, como tantos outros, não esteve isento ao efeito de algumas limitações importantes que o impactaram e que agora reconhecemos. Em primeiro lugar, destaque para o facto de não terem sido encontrados estudos científicos validados para a população com a qual trabalhamos, nos quais tivessem sido utilizadas as escalas BSI e SELFCS como nós utilizámos. Esta limitação fez-se sentir especialmente na nossa discussão dos resultados, tendo-nos obrigado assim a procurar estudos com diferentes tipos de população (que poderão, portanto, apresentar configurações específicas diferentes). Uma outra limitação importante que podemos considerar prende-se com o próprio protocolo de investigação, que pela sua natureza extensa poderá ter interferido com o rigor das respostas. O desenho da investigação transversal, que não nos permite estabelecer relações de causalidade entre as variáveis estudadas surge também como uma limitação a considerar. A nível de funcionamento macro/social, tivemos também um outro fator que certamente terá marcado toda a ciência e investigação da mesma forma que marcou o nosso estudo: a crise pandémica da covid-19, que teve um dos seus picos num momento de recolha dos dados, poderá ter-se feito sentir negativamente, atendendo ao eventual impacto que esta situação poderá ter tido na própria saúde mental e física dos participantes bem como na sua predisposição e disponibilidade para a participação no presente estudo. Contudo, identificamos pontos fortes neste estudo, nomeadamente a plataforma utilizada para a recolha da amostra, que nos possibilitou chegar a um número maior de participantes, tornando-se uma amostra significativa da população de professores do Ensino Básico e Secundário de Portugal.

Em investigações futuras sugere-se que se explore a satisfação e as preocupações dos professores sobre a sua profissão em diferentes regiões do país, avaliando o eventual impacto de diferentes fatores culturais, regionais na gestão emocional dos professores. De igual forma, poderia ser pertinente explorar outras variáveis que poderão ter impacto na satisfação dos professores, como por exemplo, a utilização de diferentes mecanismos de *coping* na gestão emocional das problemáticas associadas ao exercício da sua profissão. Poderíamos tentar perceber quais as estratégias que utilizam e, após classificá-las, perceber se algum tipo de estratégia parecia ter um impacto positivo ou negativo na diminuição de sintomatologia negativa e o impulsionar de sentimentos positivos em relação à profissão exercida. Atendendo nos resultados do nosso estudo e percebendo o impacto negativo que tanto a disciplina dos

alunos como a extensão curricular parecem ter tido na avaliação que os professores inquiridos fazem da sua atividade profissional, poderá ser igualmente importante incluir novos atores sociais na esfera do nosso estudo. Isto é, avaliar mais aprofundadamente o impacto do comportamento dos alunos na diáde “professor-alunos” assim como o impacto da extensão curricular, com maior precisão poderão ser acrescentos a este estudo que nos trarão dados mais ricos e mais concretos sobre os temas em estudo.

A nossa investigação permite, de uma forma geral, concluir que os participantes da nossa amostra, embora não apresentem perturbação emocional significativa (ponto de corte do ISP abaixo de 1,70; Canavarro, 1999), a ponto de se poderem incluir numa franja da população diferenciada do ponto de vista da sua saúde mental, parecem apresentar algumas alterações emocionais, podendo a sua saúde mental vir a agravar-se caso não exista uma intervenção psicológica preventiva para travar esse fenómeno. Considerando as conclusões apresentadas, ao finalizarmos este trabalho de investigação, que fornece um contributo importante para a comunidade científica, sugerimos a implementação de programas de intervenção para professores no âmbito do *mindfulness*, com enfoque específico na gestão das emoções e atenção plena, assim como planos de intervenção e de formação a nível da gestão do tempo. Acreditamos que estes planos de intervenção/formação, que assumem um carácter essencialmente preventivo, poderão vir a ter um impacto positivo, a médio-longo prazo no funcionamento destes grupos sociais, na medida em que dotarão os professores de ferramentas eficazes para a gestão quer das suas agendas, quer das suas emoções. Esta sugestão assenta nas principais causas denunciadas pelos participantes do nosso estudo, que davam conta das dificuldades em gerir a extensão curricular à qual estavam sujeitos bem como a indisciplina sentida nos alunos aos quais lecionavam os diferentes conteúdos pedagógicos. Sabendo que não é possível alterar todo o sistema educativo ou as leis que o sustentam em nosso favor (ou em favor dos nossos inquiridos), é certo e sabido que todo e qualquer acréscimo ou mudança a este sistema carece de *input* científico, razão pela qual acreditamos que este estudo possa, pelo menos, ajudar a cimentar a ideia de que os professores são um grupo profissional em risco, que precisa de tempo para poder gerir os vários desafios aos quais está sujeito. Parece-nos igualmente importante e fundamental que existam mais psicólogos nos diferentes agrupamentos escolares e que estes possam realizar um acompanhamento periódico dos professores, atendendo assim de forma mais direta às suas problemáticas e contribuindo de forma mais positiva para o funcionamento profissional do professorado em terras lusas.

De facto, sem professores não há educação, não há veículos para a Ciência e, por conseguinte, ficamos todos mais “pobres”. Já vem sendo hora de começar a procurar proteger aqueles que têm protegido o conhecimento durante tantos anos.

Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-5). Lisboa: Climepsi Editores.
- Aliante, G., & Abacar, M. (2018). Fontes de Stress Ocupacional em Professores do Ensino Básico e Médio em Moçambique, Brasil e Portugal. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 33, Ciências da Saúde e Tecnologia, 95-110. doi: 10.31492/2184-2043.rilp2018.33/pp.95-110
- Araújo, V., Freire, J., & Oliveira, M. (2017). Síndrome de burnout em professores das escolas públicas do município de Buenópolis, MG. *Revista de Atenção à Saúde*, 15(52), 5-10. doi: 10.7213/psicol.argum.33.080.ao04
- Akin, A. (2010). Self-compassion and interpersonal cognitive distortions. *Hacettepe University Journal of Education*, 39(1), 1-9. Doi: 10.1037/0022-3514.92.5.887
- Azevedo, J., Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores: Apresentação dos resultados de um inquérito*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/wpcontent/uploads/2016/09/FML_PREOCUPACOES_MOTIVACOES_PROFESORES_FINAL_baixa.pdf
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being, *Mindfulness*, 7(1), 198-208, doi: 10.1007/s12671-015-0436-1
- Borges, S. C. M. L., & Simões, D. S. (2012). Satisfação Profissional e Saúde Mental: estudo empírico com uma amostra de docentes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (4), 447 – 455.
- Castilho, P., & Gouveia, J. (2011). Auto-Compaixão: Estudo da validação da versão portuguesa da Escala da Auto-Compaixão e da sua relação com as experiências adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia. *PSYCHOLOGICA Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 203-230. doi: 10.14195/1647-8606_54_8
- Canavarro, M. C. (1999). Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI): Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal. *Avaliação Psicológica*, 305 – 330.
- Cancio, E., Larsen, R., Mathur, S., Estes, M., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), 457-481. doi: 10.1353/etc.2018.0025
- Chagas, L., & Pedro, N. (2014). Satisfação docente e discente nos regimes presencial e à distância: Estudo comparativo no contexto do Ensino Superior Politécnico. *Indagatio Didactica*, Vol. 6(4): 132-150. doi: 10.34624/id.v6i4.3974
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Cicotto, G., De Simone, S., Giustiniani, L., & Pinna, R. (2014). Psychosocial training: A case of self-efficacy improvement in an Italian school. *Journal of Change Management*, 14(4), 475-499. doi: 10.1080/14697017.2014.978536
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Correia, T., Gomes, A., & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* (1477-1493.) Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Cunha, M., Xavier, A., & Vitória, I. (2013). Avaliação da auto-compaixão em adolescentes: Adaptação e qualidades psicométricas da Escala de Auto-Compaixão. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(2), 95-117, doi: 10.14195/1647-8606_54_8
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Fim do Século.
- Farias, G., Both, J., Folle, A., Pinto, M., & Nascimento, J. (2015). Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. *Revista Brasileira Ciência e Movimento, Brasília*, 23(2), 5-13. doi: 10.18511/0103-1716/rbcm.v23n3p5-13

- Fitchett, P., McCarthy, C., Lambert, R., & Boyle, L. (2017). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching, 24*(2), 99-118. doi: 10.1080/13540602.2017.1386648
- Flores, M., Coutinho, C., & Lencastre, J. (2014). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, UMinho.
- Furtado, S., & Medeiros, T. (2019). Satisfação profissional dos professores em pré-reforma. *Revista Portuguesa de Educação, Vol. 32*(2): 24-39. doi: 10.21814/rpe.14153
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualization, research and use in psychotherapy* (pp. 9-74). London: Routledge, doi: 10.4324/9780203003459-6
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 13*, 353-379, doi: 10.1002/cpp.507
- Gilbert P, McEwan K, Matos M, & Ravis A (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84*, 239-255. doi: 10.1348/147608310X526511
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação, Vol. 19*(1): 67-93.
- Gomes, A., Montenegro, N., Peixoto, A., & Peixoto, A. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade, Vol. 22*(3): 587-597.
- Gomes, A., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica, 2*(XXIX): 335-344. doi: 10.14417/ap.56
- Harmsen, R., Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 24*(6), 626-643. doi: 10.1080/13540602.2018.1465404
- Haydon, T., Leko, M., & Stevens, D. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership, 31*(2), 99-107.
- Hermanto, N., & Zuroff, D. (2016). The social mentality theory of self-compassion and self-reassurance: The interactive effect of care-seeking and caregiving. *The Journal of Social Psychology, 156*(5), 523-535. doi: 10.1080/00224545.2015.1135779
- Homan, K. (2016). Self-Compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development, 23*, 111-119, doi: 10.1007/s10804-016-9227-8
- Jesus, S. N. (1996). A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação da situação de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estudante Editora.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality Social Psychology, 92*(5), 887-904. doi: 10.1037/0022-3514.92.5.887
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- López, J., Santiago, M., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Vol. 8*(2): 259-270.
- Malander, N. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia & Trabajo, 18*(57), 177-182. doi: 10.4067/s0718-24492016000300177
- Maslach, Christian e Jackson, Susan (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, pp. 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C. & Leiter, M. (2008). Early Predictors of job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology, 3*, pp. 498 – 512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498
- MacBeth, A., and Gumley, A. (2012) Exploring compassion: a meta- analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32* (6). pp. 545-552. ISSN 0272-7358. doi: 10.1016/j.cpr.2012.06.003
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*, 85-102. doi: 10.1080/15298860309032
- Neff, K., & Germer, C. (2019). *Manual de mindfulness e autocompaixão: Um guia para construir forças internas e prosperar na arte de ser seu melhor amigo*. Artmed.
- Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejjitrat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals and coping with academic failure. *Self and Identity, 4*, 263-287. doi: 10.1080/13576500444000317
- Neff, K. D. & Mcgehee, P. (2010). Self-Compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity, 9*, 225-240. doi: 10.1080/15298860902979307

- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *COVID-19: Estudar em Tempos de Pandemia. Guia para Pais e Cuidadores*. Retrieved from www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_estudar_em_tempo_de_pandemia.pdf
- Ouellette, R., Frazier, S., Shernoff, E., Cappella, E., Mehta, T., Mariñez-Lora, A., Cua, G., & Atkins, M. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: disentangling individual, classroom, and organizational-level influences. *Behavior Therapy* (online first). doi: 10.1016/j.beth.2017.11.011
- Pais Ribeiro, J., (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. 2ª Edição. Placebo
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). A satisfação profissional e auto-estima dos professores. *Análise Psicológica*, Vol. 24(2): 247-262.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, Vol. XVIII(1): 23-47.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psicologica*, 33, 181-194.
- Pinto, Alexandra M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidências e preditores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa
- Potter, R., Yar, K., Francis, A., & Schuster, S. (2014). Self-compassion mediates the relationship between parental criticism and social anxiety. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(1), 33-43.
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 5-14. doi: 10.12800/ccd.v12i34.827
- Ramalho, M., Almeida, H., & Cezário, P. (2017) Fatores associados a síndrome de burnout em professores. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2), 940-944.
- Reisa, S., Gomes, A., & Simões, C. (2018). Stress e burnout em professores: importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Vol. 19(2): 208-221.
- Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* (1151-1161.)
- Ruivo, J. et al. (2008). *Ser professor satisfação profissional e papel das organizações de docentes. Um Estudo Nacional*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e ANP.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: an emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
- Santos, A., Teixeira, A., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: Um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 250-270.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Universidade de Coimbra.
- Seco, G. (2002). Teacher satisfaction: Some practical implications for teacher professional development models. In *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Lisboa.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59-69. doi: 10.1007/s12310-011-9051-z
- Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology*, 66(2), 65-77. doi: 10.1016/j.erap.2016.03.002
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. doi: 10.5539/ies.v8n3p181
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout inventory educators survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health*, 33(5), 530-539. doi: 10.1002/smi.2737
- Trevizani, L., & Marin, A. (2020). Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. *Revista Psicopedagogia*, 37(112), 52-63.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2020). *School-closures-caused-by-coronavirus-(covid-19)*. Retirado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2018). *Teachers*. Retirado de <http://en.unesco.org/themes/teachers>
- Zhang, J. W.; Chen, S. (2016). Self-Compassion promotes personal improvement from regret experiences via acceptance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(2), pp: 244-258. doi: 10.1177/0146167215623271

- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: a meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340-364. doi: 10.1111/aphw.12051
- Zuniga-Jara, S., & Pizarro-Leon, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información Tecnológica*, 29(1), 171-180. doi: 10.4067/S0718-07642018000100018

ANEXOS

ANEXO A

Autorizações dos autores das versões Portuguesas dos instrumentos

We have received your response for Pedido de instrumento | Ajustamento individual

1 mensagem

JotForm
Responder a:
Para:

3 de outubro de 2020 às 16:22

Pedido de instrumento | Ajustamento individual

Nome	Rui Tomás
E-mail	rui.tomas95@gmail.com
Área de formação do requerente	Psicologia
Já concluiu a sua formação?	Não
É membro da Ordem dos Psicólogos Portugueses	Não
O instrumento de avaliação será utilizado para fins	Académicos/Investigação
Nome	Rui Tomás
E-mail	rui.tomas95@gmail.com
Instituição	Instituto Superior Miguel Torga
Título	Satisfação e Preocupações dos Professores do Ensino Básico e Secundário e Variáveis Psicológicas (Sintomatologia Psicopatológica e Autocompaixão)
Tipo de população	Professores do Ensino Básico e Secundário
Tamanho de amostra previsto	700
Qual o questionário desejado	BSI
	Accepted

Now create your own JotForm -


[Create a JotForm](#)

Pedido de autorização utilização Escala da Auto-compaixão (Self - Compassion Scale)

2 mensagens

Rui Tomás <rui.tomas95@gmail.com>

13 de outubro de 2020 às 12:06

Para:  <[redacted]>
Cc: Sónia Simões <[redacted]>

Exm^a. Senhora Professora Doutor José Pinto Gouveia

No âmbito do curso de Mestrado em Psicologia Clínica, ramo de especialização Cognitivo-Comportamental, do Instituto Superior Miguel Torga, encontro-me a realizar a minha Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Sónia Simões. Esta investigação tem como objetivos principais analisar a satisfação e as preocupações dos professores em relação ao trabalho, assim como avaliar a possível presença de sintomatologia psicopatológica e os níveis de autocompaixão.

O estudo será realizado com Professores do Ensino Básico e Secundário, que voluntariamente nele aceitem participar.

Assim, venho por este meio solicitar a Sua autorização para a utilização da Escala da Auto-compaixão (Self - Compassion Scale), no presente estudo.

Se considerar pertinente, finalizada a investigação, estarei disponível para facultar os resultados do presente estudo à sua equipa de trabalho.

Agradeço toda a atenção e disponibilidade dispensadas, aguardando resposta com a maior brevidade possível.

Com os meus melhores cumprimentos,

Rui Tomás

E-Mail: rui.tomas95@gmail.com

José Gouveia <[redacted]>

13 de outubro de 2020 às 12:13

Para: Rui Tomás <rui.tomas95@gmail.com>

Caro Rui Tomás

Tem a minha autorização para utilizar a versão portuguesa da Escala de Auto-compaixão da Neff.

Felicidades para a sua investigação

JPG



--

ANEXO B

Autorização da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção Geral de
Educação

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0720100001

1 mensagem

Para: rui.tomas95@gmail.com

4 de fevereiro de 2020 às 11:04

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0720100001, com a designação *Satisfação e Preocupações dos Professores do Ensino Básico e Secundário e Variáveis Psicológicas (Sintomatologia Psicopatológica, Autocompaixão e Autocriticismo)*, registado em 20-12-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Rui Filipe Lopes Tomás

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher e tratar para o presente estudo, sensíveis, de vida privada e de categorias especiais de dados, a declaração de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, ou de seus representantes legais, deve necessariamente indicar os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados (avaliação de impacto). Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).
- d) No caso presente, ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da

plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO C

Direção Geral Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores

Autorização para recolha de amostra - Mestrado em Psicologia Clínica

1 mensagem

Ana MMVP. Costa <Ana.MMVP.Costa@educacao.gov.pt>

19 de fevereiro de 2020 às 16:20

Para: Rui Tomás <rui.tomas95@gmail.com>

Cc: "Filipe Lopes dos Reis" <Filipe.Lopes.Reis@educacao.gov.pt>, "Rui Filipe Tomás" <RuiFilipeTomás@psicologia.gov.pt>

MAIL-S-DRE/2020/1119

Ex. Sr. Rui Filipe Lopes Tomás

(Aluno de Mestrado em Psicologia Clínica - Terapias Cognitivo Comportamentais Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga)

Na sequência do seu pedido de autorização, dirigido ao Senhor Diretor Regional da Educação datado de 12 de fevereiro, para recolha de dados e partilha do link <https://forms.gle/j6KorEg4Mcq3tzZg7>, junto dos Professores do Ensino Básico e Secundário, vimos por este meio informar que o mesmo foi autorizado por despacho do Senhor Diretor Regional da Educação de 18 de fevereiro, nos moldes por si propostos, em que todos os questionários serão anónimos e de extrema confidencialidade. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no mencionado estudo.

Com os melhores cumprimentos

Ana Costa

Direção Regional da Educação

Direção de Serviços de Recursos Humanos

Coordenação de Formação

Paços da Junta Geral - Carreira dos Cavalos

9700 - 167 Angra do Heroísmo

☎: 295 401136 VOIP GRA - 310480

✉: dsrh@educacao.gov.pt

ANEXO D

Inventário de Sintomas Psicopatológicos / Brief Symptom Inventory — BSI
(Derogatis, 1993; tradução e adaptação para a população Portuguesa por
Canavarro, 1995)

BSI (L.R. Derogatis, 1993; Versão: M.C. Canavarro, 1995)

A seguir encontra-se uma lista de problemas ou sintomas que por vezes as pessoas apresentam. Assinale, num dos espaços à direita de cada sintoma, aquele que melhor descreve o GRAU EM QUE CADA PROBLEMA O INCOMODOU DURANTE A ÚLTIMA SEMANA. Para cada problema ou sintoma marque apenas um espaço com uma cruz. Não deixe nenhuma pergunta por responder.

Em que medida foi incomodado pelos sintomas seguintes:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitíssimas vezes
1. Nervosismo ou tensão interior					
2. Desmaios ou tonturas					
3. Ter a impressão de que as outras pessoas podem controlar os seus pensamentos					
4. Ter a ideia de que os outros são culpados pela maioria dos seus problemas					
5. Dificuldade em se lembrar de coisas passadas ou recentes					
6. Aborrecer-se ou irritar-se facilmente					
7. Dores sobre o coração ou no peito					
8. Medo na rua ou praças públicas					
9. Pensamentos de acabar com a vida					
10. Sentir que não pode confiar na maioria das pessoas					
11. Perder o apetite					
12. Ter um medo súbito sem razão para isso					
13. Ter impulsos que não se podem controlar					
14. Sentir-se sozinho mesmo quando está com mais pessoas					
15. Dificuldade em qualquer trabalho					
16. Sentir-se sozinho					
17. Sentir-se triste					
18. Não ter interesse por nada					
19. Sentir-se atemorizado					
20. Sentir-se facilmente ofendido nos seus sentimentos					
21. Sentir que as outras pessoas não são amigas ou não gostam de si					

22. Sentir-se inferior aos outros					
23. Vontade de vomitar ou mal estar do estômago					
24. Impressão de que os outros o costumam observar ou falar de si					
25. Dificuldade em adormecer					
26. Sentir necessidade de verificar várias vezes o que faz					
27. Dificuldade em tomar decisões					
28. Medo de viajar de autocarro, de comboio ou de metro					
29. Sensação de que lhe falta o ar					
30. Calafrios ou afrontamentos					
31. Ter de evitar certas coisas, lugares ou actividades por lhe causarem medo					
32. Sensação de vazio na cabeça					
33. Sensação de anestesia (encortiçamento ou formigueiro) no corpo					
34. Ter a ideia de que devia ser castigado pelos seus pecados					
35. Sentir-se sem esperança perante o futuro					
36. Ter dificuldade em se concentrar					
37. Falta de forças em partes do corpo					
38. Sentir-se em estado de tensão ou aflição					
39. Pensamentos sobre a morte ou que vai morrer					
40. Ter impulsos de bater, ofender ou ferir alguém					
41. Ter vontade de destruir ou partir coisas					
42. Sentir-se embaraçado junto de outras pessoas					
43. Sentir-se mal no meio das multidões como lojas, cinemas ou assembleias					
44. Grande dificuldade em sentir-se "próximo" de outra pessoa					
45. Ter ataques de terror ou pânico					
46. Entrar facilmente em discussão					
47. Sentir-se nervoso quando tem de ficar sozinho					
48. Sentir que as outras pessoas não dão o devido valor ao seu trabalho ou às suas capacidades					

49. Sentir-se tão desassossegado que não consegue manter-se sentado quieto					
50. Sentir que não tem valor					
51. A impressão que, se deixasse, as outras pessoas se aproveitariam de si					
52. Ter sentimentos de culpa					
53. Ter a impressão que alguma coisa não regula bem na sua cabeça					

ANEXO E

Escala de Autocompaixão / Self-Compassion Scale – SELFCS (Neff, 200;
tradução e adaptação para a população Portuguesa por Castilho e Pinto-Gouveia,
2006)

Como é que, habitualmente, me comporto em momentos difíceis?

Instruções: Leia por favor cada afirmação com cuidado antes de responder. À direita de cada item indique qual a frequência com que se comporta, utilizando a seguinte escala:

Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre			
1	2	3	4	5			
			1	2	3	4	5
1. Desaprovo-me e faço julgamentos acerca dos meus erros e inadequações							
2. Quando me sinto em baixo tendo a fixar-me e a ficar obcecada com tudo aquilo que está errado.							
3. Quando as coisas me correm mal vejo as dificuldades como fazendo parte da vida, e pelas quais toda a gente passa.							
4. Quando penso acerca das minhas inadequações e defeitos sinto-me mais separado e desligado do resto do mundo.							
5. Tento ser carinhoso comigo próprio quando estou a sofrer emocionalmente.							
6. Quando falho em alguma coisa que é importante para mim martirizo-me com sentimentos de inadequação.							
7. Quando estou em baixo lembro-me que existem muitas outras pessoas no mundo que se sentem como eu.							
8. Quando passo por tempos difíceis tendo a ser muito exigente e duro(a) comigo mesmo(a).							
9. Quando alguma coisa me aborrece ou entristece tento manter o meu equilíbrio emocional (controlo as minhas emoções).							
10. Quando me sinto inadequado(a) de alguma forma, tento lembrar-me que a maioria das pessoas, por vezes, também sente o mesmo.							
11. Sou intolerante e pouco paciente em relação aos aspectos da minha personalidade que não gosto.							
12. Quando atravesso um momento verdadeiramente difícil na minha vida dou a mim própria a ternura e afecto que necessito.							
13. Quando me sinto em baixo tenho tendência para achar que a maioria das pessoas é, provavelmente, mais feliz do que eu.							
14. Quando alguma coisa dolorosa acontece tento ter uma visão equilibrada da situação.							

15. Tento ver os meus erros e falhas como parte da condição humana.					
16. Quando vejo aspetos de mim próprio(a) que não gosto fico muito muito em baixo.					
17. Quando eu falho em alguma coisa importante para mim tento manter as coisas em perspectiva (não dramatizo).					
18. Quando me sinto com muitas dificuldades tendo a pensar que para as outras pessoas as coisas são mais fáceis.					
19. Sou tolerante e afectuoso(a) comigo mesmo(a) quando experiencio sofrimento.					
20. Quando alguma coisa me aborrece ou entristece deixo-me levar pelos meus sentimentos.					
21. Posso ser bastante fria e dura comigo mesmo(a) quando experiencio sofrimento.					
22. Quando me sinto em baixo tento olhar para os meus sentimentos com curiosidade e abertura.					
23. Sou tolerante com os meus erros e inadequações.					
24. Quando alguma coisa dolorosa acontece tendo a exagerar a sua importância.					
25. Quando falho nalguma coisa importante para mim tendo a sentir-me sozinha no meu fracasso.					
26. Tento ser compreensivo(a) e paciente em relação aos aspectos da minha personalidade de que não gosto.					

APÊNDICES

APÊNDICE A

Consentimento informado



Satisfação e Preocupações dos Professores do Ensino Básico e Secundário e Variáveis Psicológicas (Sintomatologia Psicopatológica e Autocompaixão)

Consentimento informado

Exm^{o(a)} Sr^a. Professor(a)

O presente estudo - Satisfação e Preocupações dos Professores do Ensino Básico e Secundário e Variáveis Psicológicas (Sintomatologia Psicopatológica e Autocompaixão) - realizado por Rui Tomás (rui.tomas95@gmail.com) sob a orientação da Professora Doutora Sónia Simões, visa a elaboração de dissertação de mestrado conducente à obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica, pela Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga.

Esta investigação tem como objetivos principais analisar a satisfação e as preocupações dos professores em relação ao trabalho, assim como avaliar a possível presença de sintomatologia psicopatológica e os níveis de autocompaixão.

O protocolo do estudo é composto por um questionário - que contém um conjunto inicial de questões sobre as características pessoais, profissionais e relações profissionais - e por duas escalas de autorresposta, onde avaliamos variáveis psicológicas (sintomatologia psicopatológica e autocompaixão).

Este protocolo é anónimo, sendo os seus dados inteiramente confidenciais e utilizados exclusivamente neste estudo.

A sua participação é da maior importância para o sucesso desta investigação. Agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

Cordialmente,
Rui Tomás

Data: _____

Assinatura _____

APÊNDICE B

Questionário Sociodemográfico e de Satisfação Docente

I - Dados pessoais e profissionais

1. **Idade:** _____
2. **Género:** Feminino Masculino
3. **Habilitações Literárias:**
- | | |
|--------------|--------------------------|
| Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| Doutoramento | <input type="checkbox"/> |
4. **Ciclo de Ensino:**
- | | |
|-------------------|--------------------------|
| 1ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| 2ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| 3ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Ensino Secundário | <input type="checkbox"/> |
5. **Qual o seu grupo disciplinar?** _____
6. **Desempenha outras funções/cargos?**
- | | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |
- Se sim (qual/quais?) _____
7. **Tempo de Serviço:** _____ anos

II - O Docente e a profissão

8. **A qual destes termos associa o trabalho de ensinar?**

Afeto	<input type="checkbox"/>
Paixão	<input type="checkbox"/>
Cansaço	<input type="checkbox"/>
Esperança	<input type="checkbox"/>
Frustração	<input type="checkbox"/>
Rotina	<input type="checkbox"/>

III - Satisfação com a profissão

13. Se tivesse de eleger o que lhe dá maior satisfação no seu trabalho, o que escolhia?

- Afeto dos colegas
- Reconhecimento de ser bom professor
- Reconhecimento de ser uma pessoa íntegra
- Reconhecimento de ser um bom colega
- Reconhecimento do seu trabalho ser bem valorizado
- Apoio nos momentos difíceis

14. O que lhe causa maior insatisfação no seu trabalho?

- Conflitos
- Isolamento
- Falta de reconhecimento profissional
- Carga horária
- Críticas
- Relação com os colegas

15. Qual dos seguintes problemas lhe colocam mais dificuldade?

- A indisciplina na sala de aula
- O trabalho com os colegas
- A utilização das tecnologias de informação e comunicação
- As novas metodologias de ensino
- A extensão curricular
- A mudança das metas de aprendizagem
- A nova legislação
- A convivência com os colegas
- A relação com os alunos
- A reação com as famílias
- A avaliação do desempenho docente

IV – Alunos, pais e colegas

16. O que lhe causa maior insatisfação na relação com os seus alunos?

- Falta de respeito
- Falta de reconhecimento
- Relações frias com os alunos
- Não conseguir motivar os alunos
- Os antigos alunos não o cumprimentam

17. O que lhe causa maior insatisfação na relação com os pais dos alunos?

- Que pensem que sabem tudo sobre o ensino
- Que não venham as reuniões
- Que não se preocupem com a educação dos seus filhos
- Que me critiquem ou desautorizem
- Que me faltem ao respeito

18. Fala normalmente com algum colega sobre os problemas/dificuldades que sente?

- Nunca
- Raramente
- Por vezes
- Com Frequência
- Quase sempre
- Sempre

V – Autoestima

19. Como define a sua relação com o seu trabalho docente?

- Positiva
- Negativa
- Exausta
- Desesperada
- Desiludida
- Baralhada

20. Selecione a opção que melhor reflete o seu estado de espírito mais habitual quando esta na escola.

- Estou animado
- Apesar dos problemas esforço-me, e por vezes, estou animado
- Vivo tudo de longe e com alguma indiferença
- Estou cansado
- Estou desanimado
- Estou infeliz

21. Como classifica a sua motivação para o trabalho?

- Positiva
- Negativa
- Exausta
- Desesperada

APÊNDICE C

Tabela 9- Correlação de Pearson entre a idade e o grau de satisfação

Tabela 9*Correlação de Pearson entre idade e grau de satisfação*

<i>Grau de satisfação em relação ao início da carreira</i>	
Idade	-0,124**

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

