



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SHEILA CATHERINE OLIVEIRA FURTADO

**SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E BEM-ESTAR
SUBJETIVO DOS PROFESSORES EM PRÉ-REFORMA**

**Dissertação apresentada na Universidade dos Açores para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação, especialidade em Contextos Educativos**

Orientação Científica: Professora Doutora Teresa Medeiros

PONTA DELGADA

2015

Sheila Catherine Oliveira Furtado

**Satisfação Profissional e Bem-Estar Subjetivo dos
Professores em Pré-Reforma**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação, na especialidade de Contextos Educativos, sob a orientação da Doutora Teresa Medeiros, Professora Catedrática da Universidade dos Açores.

**Ponta Delgada
2015**

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “Satisfação Profissional e Bem-estar Subjetivo dos Professores em Pré-reforma” pretende estudar as representações de reforma, a preparação para a reforma, a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, junto de professores dos ensinos básico e secundário da Região Autónoma dos Açores (Portugal). A dissertação compreende dois estudos metodológicos. O *Estudo I* teve como objetivo identificar as representações de reforma de professores do ensino básico e secundário da ilha de São Miguel, através do desenvolvimento de entrevistas individuais. A análise de conteúdo permitiu concluir que os professores têm representações distintas de reforma e que vão desde a liberdade horária à entrada numa nova fase da vida. O *Estudo II*, de natureza quantitativa, teve como objetivos: (i) analisar os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores dos ensinos básico e secundário da Região Autónoma dos Açores; (ii) verificar se existe uma relação entre as variáveis sociodemográficas, profissionais, satisfação profissional e bem-estar subjetivo; (iii) indagar sobre se os professores preparam a sua reforma; (iv) compreender se existe correlação entre a preparação para a reforma e a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo; e (v) averiguar se os estabelecimentos de ensino da região desenvolvem programas de educação para a reforma. A recolha de dados foi efetuada através do *Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Profissional* (construído para o efeito), do *Questionário de Satisfação Profissional para Professores* (Pedro & Peixoto, 2006), da *Escala de Afetos Positivos e Negativos* (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), da *Escala de Satisfação com a Vida* (Simões, 1992) e do *Questionário de Preparação para a Reforma* (Furtado & Medeiros, 2015, versão experimental). A partir de uma amostra de 114 participantes, os resultados obtidos indicam que os professores do ensino básico e secundário têm níveis moderados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo e que existe uma associação estatisticamente significativa entre essas variáveis, a idade e o sexo dos participantes. Verificou-se que na sua maioria os professores não preparam a sua reforma. Foi ainda verificada uma associação estatisticamente significativa entre a preparação para a reforma, a satisfação com a vida e a dimensão dos *Afetos Positivos* da escala PANAS e foi evidenciado que as escolas do ensino básico e secundário da região não desenvolvem programas de educação para a reforma.

Palavras-chave: Professor, Carreira docente, Ensino, Satisfação profissional, Bem-estar subjetivo, Reforma.

ABSTRACT

This essay, entitled “Job Satisfaction and Subjective Well-being of Teachers in Early Retirement”, aims to study the representations of retirement, preparation for retirement, job satisfaction and subjective well-being in teachers of primary and secondary schools of the Azores in Portugal. The dissertation comprises two methodological studies. The first one, a qualitative study, aims to identify retirement conceptions of the teachers of São Miguel Island, through individual interviews. The content analysis showed that teachers have different meanings for retirement, such as time liberty and new period of life. The second study, quantitative, aims to: (i) analyze the levels of professional satisfaction and subjective well-being of the teachers of the Azores; (ii) understand the correlations between sociodemographic variables, professional variables, professional satisfaction and subjective well-being; (iii) attest if teachers of the Azores are preparing their retirement; (iv) study the correlation between the preparation for retirement, professional satisfaction and subjective well-being; and (v) understand if the schools of the Azores have educational programs for retirement. The data collection was made by a *Sociodemographic and Professional Questionnaire* (created for this study), a *Professional Satisfaction Questionnaire for Teachers* (Pedro & Peixoto, 2006), a *Positive and Negative Affect Scale* (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), a *Satisfaction With Life Scale* (Simões, 1992) and a *Questionnaire of Retirement Education* (Furtado & Medeiros, 2015, experimental version). From a sample of 114 participants, the results indicate that teachers of primary and secondary schools have moderate levels of job satisfaction and subjective well-being and that exists an association, statistically significant, between these variables and between them, teacher’s age and gender. It was concluded that mostly teachers do not prepare their retirement and those who do use specially a Retirement Savings Plan. It was also evident that exists an association, statistically significant, between preparation for retirement, satisfaction with life and *Positive Affect* dimension of PANAS and that schools of primary and secondary schools in the region do not develop educational programs for retirement.

Keywords: Professor, Teaching career, Education, Job satisfaction, Subjective well-being, Retirement.

AGRADECIMENTOS

“O Homem não existe, não se constitui, não progride, não se desenvolve, sem a ajuda de outros homens. O mistério da relação ultrapassa em muito o mistério do ser.”

(Ziegler, s.d. citado por Vieira & Relvas, 2003, p. 15)

O ser humano é necessariamente social, integrando conhecimentos e partilhando experiências com as demais pessoas que o rodeiam. É da sua interação com o mundo que o ser se constrói, se desenvolve, se aperfeiçoa...vive! E viver é conhecer, aprender, partilhar alegria e tristeza, derrotas e vitórias, motivações e anseios! É com muita alegria que agradeço a todos os que me rodearam ao longo desta etapa de vida – a Deus, por fazer parte da minha caminhada, por clarear a estrada e incentivar o contorno de obstáculos.

Agradeço à(s) minha(s) família(s), porto(s) de abrigo a que me agarrei perante ventos fortes e tempestades que ameaçaram a motivação de continuar; ao meu noivo e eternas amigas, pela paciência de me ouvir quando o cansaço se fazia sentir, pelo apoio incondicional.

Agradeço aos professores por todo o conhecimento transmitido ao longo da formação em Psicologia e que se demonstrou fundamental na concretização da investigação desenvolvida.

Uma palavra especial de reconhecimento a todos os professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, que dispensaram um pouco do seu tempo para tornar possível esta investigação.

Por fim, um agradecimento sentido à minha orientadora, Professora Catedrática Teresa Medeiros, quem muito admiro, não só pelo poço de conhecimento que representa, mas pela pessoa que é!

A concretização de mais uma etapa de vida é motivo de celebração e, por isso, hoje comemoro com todos vós o término de mais um ciclo de estudos, o culminar de emoções diversas e a canalização de esforços no sentido de alcançar esta nova conquista, que sem o vosso apoio incondicional não teria o significado que agora representa. Muito obrigada!

ABREVIATURAS

AE – Assembleia de Escola

CE – Conselho Executivo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CP – Conselho Pedagógico

DP – Desvio-padrão

EB – Escola Básica

EBI/JI – Escola Básica Integrada com Jardim de Infância

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ES – Ensino Secundário

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PANAS – Positive and Negative Affect Scale

Weft QDA – Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software

RAA – Região Autónoma dos Açores

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

SWLS – Satisfaction With Life Scale

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
Capítulo I – Aduldez e reforma.....	14
1.1. Aspetos psicológicos da aduldez	14
1.2. Fases da aduldez	15
1.3. A reforma como processo de transição.....	19
1.4. Reforma na profissão docente	21
Capítulo II – Profissão docente	27
2.1. Profissão docente: Breve resenha histórica.....	27
2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo e implicações na profissão docente.....	29
2.3. Contribuições do Estatuto da Carreira Docente para o desempenho da profissão na Região Autónoma dos Açores	33
2.4. Ciclo profissional na carreira docente	37
2.5. Mal-estar docente	43
Capítulo III – Satisfação profissional e bem-estar subjetivo.....	47
3.1. Satisfação profissional.....	47
3.2. Bem-estar subjetivo	50
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	56
Capítulo IV – Estudo I: Representações dos professores face à reforma.....	57
4.1. Método	57
4.1.1. Questão de investigação e objetivos	58
4.1.2. Participantes	59
4.1.3. Procedimentos éticos e descritivos	60
4.1.4. Instrumento de recolha de dados.....	61
4.2. Apresentação e discussão de resultados.....	62
4.3. Conclusões do Estudo I	65

Capítulo V – Estudo II: Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos	
professores em pré-reforma	68
5.1. Método	68
5.1.1. Questões, objetivos e hipóteses de estudo.....	69
5.1.2. Participantes	70
5.1.3. Instrumentos de recolha de dados	77
5.1.4. Procedimentos éticos e estatísticos.....	80
5.2. Apresentação e discussão de resultados.....	82
5.2.1. Satisfação profissional e bem-estar subjetivo	83
5.2.2. Preparação para a reforma	97
5.3. Conclusões do Estudo II.....	102
CONCLUSÕES GERAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organização do sistema educativo em Portugal	32
Figura 2. Modelo do Arco-Íris da Carreira	38
Figura 3. Exposição hierárquica das necessidades humanas	49
Figura 4. Representações de reforma: dimensões e categorias	64
Figura 5. Distribuição dos participantes por sexo	71
Figura 6. Distribuição dos participantes por idade	72
Figura 7. Distribuição dos participantes por estado civil	72
Figura 8. Distribuição dos participantes por estado civil recodificado	73
Figura 9. Distribuição dos participantes por nível de ensino	73
Figura 10. Distribuição dos participantes por tempo de serviço	75
Figura 11. Distribuição dos participantes pela idade desejada de reforma	76
Figura 12. Distribuição dos participantes pela idade prevista de reforma	76
Figura 13. Estratégias de preparação para a reforma	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Modelos de formação de professores	35
---	-----------

Tabela 2. Análise do concurso de pessoal docente da RAA do ano letivo 2014/2015 ..	36
Tabela 3. Caracterização dos participantes do <i>Estudo I</i>	60
Tabela 4. Frequência dos itens de significado	62
Tabela 5. Especificação das representações de reforma	63
Tabela 6. Consistência interna dos índices de satisfação profissional	78
Tabela 7. Consistência interna dos índices de bem-estar subjetivo	79
Tabela 8. Análise descritiva da satisfação profissional	84
Tabela 9. Análise descritiva do bem-estar subjetivo	86
Tabela 10. Teste da normalidade das variáveis sociodemográficas e profissionais	87
Tabela 11. Correlação entre idade e satisfação profissional	88
Tabela 12. Correlação entre idade e bem-estar subjetivo	88
Tabela 13. Associação entre sexo e satisfação profissional	90
Tabela 14. Associação entre sexo e bem-estar subjetivo	90
Tabela 15. Associação entre estado civil e satisfação profissional	91
Tabela 16. Associação entre estado civil e bem-estar subjetivo	92
Tabela 17. Correlação entre nível de ensino e satisfação profissional	93
Tabela 18. Correlação entre nível de ensino e bem-estar subjetivo	93
Tabela 19. Correlação entre cargo profissional e satisfação profissional	94
Tabela 20. Correlação entre cargo profissional e bem-estar subjetivo	94
Tabela 21. Correlação entre tempo de serviço e satisfação profissional	95
Tabela 22. Correlação entre tempo de serviço e bem-estar subjetivo	95
Tabela 23. Correlação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo	96
Tabela 24. Correlação entre dimensões de satisfação profissional e bem-estar subjetivo.....	97
Tabela 25. Associação entre satisfação profissional e preparação para a reforma	99
Tabela 26. Associação entre bem-estar subjetivo e preparação para a reforma	100

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do <i>Estudo I</i>	130
Anexo II – Tabelas de especificação de representações de reforma	133
Anexo III – Pedido de autorização enviado à Direção Regional da Educação	136
Anexo IV – Pedido de colaboração enviado aos estabelecimentos de ensino	138
Anexo V – Pedido de colaboração enviado ao público-alvo	140

Anexo VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do <i>Estudo II</i>	142
Anexo VII – Instrumentos de recolha de dados do <i>Estudo II</i>	145

INTRODUÇÃO

A adultez emergente corresponde a um período crítico no âmbito profissional, uma vez que é nessa altura que a pessoa toma as suas decisões relativamente à escolha de uma profissão, o que tem uma grande relevância na sua vida, já que atualmente o trabalho se reveste de uma importância acrescida na identidade pessoal (Baltes, 1978; Arnett, 2014). As mudanças sociais, políticas e económicas que têm sido empregues na contemporaneidade têm uma forte influência na transição para a idade adulta, uma vez que o mercado de trabalho torna-se cada vez mais complexo e competitivo e a inserção laboral é cada vez mais tardia e instável. Perante um cenário cada vez mais desafiador, assiste-se ao prolongamento do tempo dedicado à formação académica e profissional, de modo a desenvolver competências que aumentem as probabilidades de empregabilidade, já que ter um emprego já não representa a afiliação fixa e permanente, desde o ingresso no mundo laboral e até à reforma (Reardon, Lenz, Sampson, & Peterson, 2000; Ramalho & Oliveira, 2013).

A docência é uma das profissões que tem sofrido alterações tanto ao nível do ensino como da carreira. Com as diversas modificações que têm sido efetuadas, os professores veem-se confrontados com uma panóplia de fatores que influenciam o seu desempenho profissional, tais como a heterogeneidade e o número acrescido de alunos de uma mesma turma, a vasta burocracia associada ao seu desempenho profissional e as situações de indisciplina e falta de interesse dos alunos e seus encarregados de educação (Afonso, 2011; Cardoso, 2015). Está-se perante condições conjunturais desfavoráveis, que poderão influenciar a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo dos professores, o que poderá ter impacto, também, na sua vida pessoal e social. Deste modo, e perante a complexa realidade que enforma a carreira docente, a reforma, enquanto retirada do mundo laboral, poderá significar o fim de uma vida profissional atribulada e o início de um período de descanso e lazer, sobretudo quando os docentes não estão satisfeitos com o seu trabalho e preferem pôr fim à sua carreira. No entanto, e para os que estão envolvidos de forma positiva com a profissão, este processo de *transição-adaptação* à reforma poderá constituir uma situação de vida stressante e que é frequentemente associada à velhice (Fonseca, 2004; Sousa, 2013; Alves, Azevedo, & Gonçalves, 2014; Benavente, Queiroz, & Aníbal, 2015).

Apesar da diversidade de estudos desenvolvidos sobre a reforma no estrangeiro, em Portugal a situação não é semelhante, já que investigações no âmbito deste conceito são

recentes e ainda escassas, muito embora seja reconhecida a sua importância na vida da pessoa, pelas consequências que poderá originar quando a adaptação à nova situação não é bem-sucedida e quando esse período é percebido com base no envelhecimento social (Fonseca, 2004). A este respeito, há que ter em consideração o conceito de envelhecimento ativo, o qual é definido como “the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age” –, processo de otimização de oportunidades de saúde, participação e segurança, de modo a promover a qualidade de vida das pessoas à medida que envelhecem (WHO, 2002, p. 12). Este conceito implica o desenvolvimento de estratégias capazes de colmatar os desafios sociais, políticos e económicos que advêm do número cada vez maior de pessoas idosas na sociedade e que contrasta com o número cada vez menor de jovens. Exemplo de uma estratégia implementada pelas entidades governamentais é o adiamento da idade de reforma para os 66 anos, a fim de manter as pessoas ativas no mercado de trabalho, por mais tempo. No entanto, não são tidas em consideração as condições de trabalho dos colaboradores de mais idade que, como tal, não têm a mesma capacidade física e psicológica que os trabalhadores mais novos, o que poderá ter impacto na satisfação profissional e no bem-estar subjetivo dos professores em fase de pré-reforma, que se veem confrontados com os constantes desafios da sua profissão e a ausência de estratégias para colmatar essa situação (Fernandes, 2011; Fonseca, 2012; Ferreira, 2013).

Por ter presente as modificações que têm sido efetuadas no mundo laboral e, mais especificamente, no âmbito da profissão docente e por reconhecer que tais alterações poderão influenciar a satisfação profissional, o bem-estar subjetivo, a preparação para a reforma e a representação de reforma, pretendeu-se investigar as conceções dos professores sobre a reforma e estudar a satisfação profissional, o bem-estar subjetivo e a preparação para a reforma no contexto da carreira docente. Neste sentido, a presente dissertação apresenta as etapas inerentes ao desenvolvimento de uma investigação científica, desde a explanação teórica sobre a *Aduldez*, a *Profissão docente* e *Satisfação profissional e bem-estar subjetivo*, que enforma a primeira parte da dissertação, aos estudos propriamente ditos – *Estudo I* e *Estudo II* – objeto da segunda parte. Deste modo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura cuja concretização consistiu numa longa expedição pelos conceitos supramencionados, com partida na recolha de artigos científicos e destino na respetiva análise e reflexão. Para tal, foram consultadas diversas revistas e bases de dados científicas, cujos artigos foram submetidos a um processo de

seleção, onde o ano de publicação e adequação do conteúdo foram os principais critérios de inclusão.

Concretizando, o capítulo que dá início à primeira parte da dissertação aborda os aspetos teóricos que caracterizam a idade adulta, uma vez que os estudos desenvolvidos são direcionados a adultos de meia-idade, pelo que compreender as suas características em termos de desenvolvimento é uma mais-valia para o alcance dos objetivos propostos. Ainda nesse âmbito, destacou-se as operações pós-formais como resultado do desenvolvimento pessoal e que se associa à adultez, bem como a reforma à luz do modelo integrativo do processo de transição, já que esta constitui uma das mudanças mais importantes na vida do adulto. O capítulo II visa a compreensão da realidade que enforma a profissão docente, onde é tida em consideração a sua evolução e analisadas as suas condições de desempenho. São ainda abordadas as fases que constituem o ciclo de vida profissional do docente e o mal-estar que caracteriza a profissão. O terceiro e último capítulo da primeira parte da dissertação dá a conhecer os aspetos teóricos da satisfação profissional e do bem-estar subjetivo, analisando esses constructos sob a ótica da carreira docente e através de diferentes perspetivas que concorrem para a sua explanação.

A segunda parte apresenta os dois estudos metodológicos desenvolvidos – *Estudo I* (qualitativo) e *Estudo II* (quantitativo) – onde são evidenciados os aspetos inerentes ao desenvolvimento de qualquer investigação científica, nomeadamente: questões de investigação, objetivos, procedimentos éticos e descritivos/estatísticos, instrumentos de recolha de dados, apresentação e discussão de resultados e conclusões. À primeira parte antecede uma introdução geral e a segunda parte da dissertação culmina nas conclusões e limitações.

Com esta dissertação espera-se contribuir para a familiarização do leitor com os conceitos abordados, numa viagem que se pretende simples e enriquecedora.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação (...) indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

(Bento, 2012, p.1)

A primeira parte da dissertação de mestrado incide sobre a explanação teórica dos constructos a trabalhar, constituindo um alicerce a toda a investigação desenvolvida. Ao longo desta primeira parte serão apresentados três capítulos, onde serão abordados os aspetos concetuais relativos ao desenvolvimento do adulto, reforma enquanto processo de transição-adaptação, profissão docente, satisfação profissional e bem-estar subjetivo.

Desde que nasce, o ser humano é alvo de um processo de maturação que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, pautado por ganhos e perdas a nível biopsicossocial. O capítulo que inicia a presente dissertação recai sobre as características do período da adultez e sobre a reforma enquanto processo de *transição-adaptação* de relevo para os adultos de meia-idade. São apresentadas as fases da adultez e respetivas modificações – analisadas sob a ótica da perspectiva *Life-Span* ou do desenvolvimento ao longo da vida no sentido de promover a compreensão dos aspetos associados ao desenvolvimento do adulto.

Capítulo I – Adulterez e reforma

1.1. Aspetos psicológicos da adulterez

Perante a insatisfação relativamente aos modelos e teorias explicativas do desenvolvimento até então vigentes, Havighurst (1953) desenvolveu um conjunto de investigações na tentativa de melhor compreender o processo de maturação do ser humano, analisando-o como um todo. As suas pesquisas contribuíram para a emergência de um modelo mais completo e integrador do desenvolvimento humano, segundo o qual a maturação ocorre desde a conceção do indivíduo até à sua morte, num processo pautado por ganhos e perdas que influenciam o modo de ser e de estar no mundo – modelo *Life-Span*¹. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre ao longo de toda a vida, em etapas de desenvolvimento que acarretam tarefas biopsicossociais que devem ser cumpridas para que o sujeito seja bem-sucedido.

No período da adolescência, entre dez tarefas desenvolvimentistas, Havighurst (1953) preconizou o desenvolvimento de novas competências cognitivas (operações formais), construção de um sistema de valores e de um sistema ético capaz de guiar o comportamento, construção de um projeto de vida que abranja a dimensão vocacional e preparação para uma vida afetiva estável.

No período da adulterez, a pessoa depara-se, tal como nos períodos de desenvolvimento anteriores, com diversas tarefas de desenvolvimento a que deve atender com vista a um desenvolvimento bem-sucedido, tais como assumir a responsabilidade de si próprio, tornar-se economicamente independente, tomar decisões de forma autónoma, aceitar e ajustar-se às mudanças fisiológicas, alcançar e manter um desempenho satisfatório no emprego, ajustar-se ao envelhecimento dos pais e apoiar os filhos, relacionar-se afetivamente com o cônjuge, desenvolver atividades de tempo livre, assumir responsabilidade social e cívica, lidar com as transições (como a transição para a reforma), gerir as relações interpessoais, cuidar de si e construir um sentido para a sua

¹ Baltes (1978) postula três princípios fundamentais que caracterizam a perspetiva *Life-Span*, a saber: o desenvolvimento é vitalício (decorre num *continuum* em que cada período de vida é influenciado pelas experiências passadas e irá influenciar as experiências futuras), o desenvolvimento depende do período histórico e cultural (cada pessoa interage com um contexto histórico-cultural específico que exerce influência sobre o seu processo de maturação, numa relação recíproca) e o desenvolvimento é multidimensional e multidirecional (o desenvolvimento ao longo da vida pressupõe um equilíbrio entre perdas e ganhos e verifica-se o aparecimento, incremento ou diminuição de habilidades).

vida (Havighurst, 1957; Boyd, Bee, & Monteiro, 1977; Neugarten & Havighurst, 1977; Bee, 2000; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010; Freitas et al., 2013; Carneiro & Sampaio, 2015).

De acordo com o modelo interativo e multicausal de Baltes, Reese e Lipsitt (1980), o processo de desenvolvimento ao longo da vida é determinado por três tipos de influências – fatores normativos, acontecimentos significativos da vida e aspetos ontogenéticos normativos² e ao longo do período alargado da adultez, o adulto tem a oportunidade de equilibrar perdas, acontecimentos pessoais e ganhos, através de estratégias cognitivas de ponderação, expectativas e compensação, auxiliando a realização das tarefas de desenvolvimento a que deve atender ao longo do seu processo de desenvolvimento (Baltes, 1987; Baltes & Carstensen, 1996; Baltes & Schaie, 2013; Baltes, Reese, & Nesselroade, 2014; Zacher, Chan, Bakker, & Demerouti, 2015).

1.2. Fases da adultez

A abordagem *Life-Span* contribuiu para a definição e categorização do período da adultez, numa extensão do ciclo de vida que vai além das teorias de estádios de desenvolvimento que cingem o processo de maturação à infância e adolescência. De acordo com Levinson (1978), a adultez é dividida em quatro fases, nomeadamente: pré-adulto (até aos 22 anos de idade), jovem adulto (dos 23 aos 45 anos de idade), adulto de meia-idade (dos 46 aos 65 anos de idade) e adulto em idade avançada (a partir dos 66 anos de idade).

A fase do pré-adulto gera alguma controvérsia na literatura, uma vez que existem autores (cf. Arnett, 2000, 2014; Ferreira & Ferreira, 2001; Medeiros, 2005, 2008; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Caldeira, Silva, Mendes & Botelho, 2015; Carneiro & Sampaio, 2015) que a reconhecem como um período de desenvolvimento com características próprias, entre a adolescência e a vida adulta – *adultez emergente* – a qual ocorre a partir dos 18 e até aos 25 anos de idade e que enquadra, genericamente, o

² As influências normativas dizem respeito a fatores económicos, sociais, culturais e históricos – de que é exemplo a atual crise económica que Portugal atravessa – e que caracterizam a totalidade das pessoas de uma determinada idade, numa determinada cultura e num contexto histórico específico. Os acontecimentos significativos da vida constituem influências não normativas por serem experiências individuais de vida, como o casamento, inserção no mercado de trabalho, morte de um familiar e reforma. As influências ontogenéticas normativas abrangem determinantes biológicas e ambientais, sendo que as primeiras dizem respeito ao processo de maturação do organismo, ao passo que as segundas recaem sobre a influência das expectativas sociais sobre a conduta humana (Costa, 2014; Bornstein & Lamb, 2015).

estudante do ensino superior. Este período é caracterizado como a idade das explorações da identidade, das possibilidades, da autocentração, da instabilidade e do sentimento *in-between* (a pessoa sente-se velha para ser um adolescente mas ainda nova para ser um adulto). É ao longo desta etapa que são desenvolvidas as condições necessárias à entrada na adultez, tais como a responsabilidade sobre si próprio, autonomia na tomada de decisão e independência económica.

Segue-se a fase do jovem adulto, em que a pessoa tem a oportunidade de vivenciar experiências diversas como iniciar uma ocupação, continuar os estudos ou envolver-se no mercado de trabalho, escolher um parceiro e construir família e aprender a viver com ele e assumir responsabilidades para com a sociedade – tarefas de desenvolvimento sugeridas para que o jovem adulto prossiga com o seu desenvolvimento de forma bem-sucedida (Havighurst & Albrecht, 1953; Pimenta, 2007; Sommerhalder, 2010; Medeiros, 2013; Claro, 2014).

O adulto de meia-idade, por sua vez, enfrenta situações características da vida adulta – como a educação dos filhos e a gestão profissional – e reflete uma postura mais neutra no que respeita aos conflitos internos e às exigências externas, já que demonstra ser mais tolerante aos mesmos. Nesta fase, a pessoa deve atender a um conjunto de tarefas de desenvolvimento, designadamente: aceitar e adaptar-se às mudanças fisiológicas, ajustar-se ao envelhecimento dos pais e apoiar os filhos, relacionar-se de forma afetiva com o cônjuge, assumir responsabilidade cívica, alcançar e manter um desempenho satisfatório no emprego e desenvolver atividades de tempos livres. No final desta etapa a pessoa confronta-se com as questões relativas à reforma (preparação ou confronto abrupto), as quais são muito complexas do ponto de vista psicológico (Havighurst & Albrecht, 1953; Martínez, 2005; Matos, 2013; Medeiros, 2013; Konstam, 2014).

Na adultez tardia, o adulto em idade avançada desenvolve um conjunto de repertórios comportamentais adaptativos que lhe permite lidar com as modificações resultantes de todo o seu processo de desenvolvimento. Esta é uma etapa que possibilita à pessoa sentir maior libertação no que respeita a obrigações e normas, descentrar a atenção no próximo e redirecioná-la para si mesmo, descobrir um sentido na vida e investir no seu bem-estar. Para tal, há que atender às tarefas de desenvolvimento propostas para esta fase, designadamente: adaptação à reforma e às mudanças físicas, manutenção do autodesenvolvimento e aprendizagem, otimização e divulgação da sabedoria junto das gerações mais novas, desenvolvimento de atividades sociais, gestão dos lutos e perdas e elaboração de uma síntese da sua vida (Havighurst & Albrecht, 1953; Mendonça,

Andrade, & Fontaine, 2009; Andrade, 2010; Coutinho, 2010; Freitas et al., 2013; Medeiros, 2013; Konstam, 2014).

Neste contexto achamos pertinente trazer para a reflexão as questões do pensamento do adulto na construção mental dos processos de elaboração da reforma, daí abordarmos alguns dos teóricos clássicos que ajudaram a construir um estágio pós-formal.

Perry (1968) defende que o pensamento é alvo de diversas alterações na transição para a vida adulta, modificando a forma como a pessoa pensa sobre o mundo e como se comporta. Para o autor, o jovem adulto começa a analisar a realidade em termos polares, a autoridade é considerada externa e as respostas às suas questões são objetivas. Mais tarde, sobretudo se a pessoa ingressa no ensino superior ou se é sujeita a diferentes pontos de vista, verifica-se o abandono progressivo da visão polarizada e a pessoa começa a aceitar a possibilidade de visões alternativas, embora ainda procure a resposta certa e objetiva. Posteriormente, admite-se que todo o conhecimento é relativo e que não há verdade absoluta, pelo que já não há a procura de respostas certas e o sujeito atinge as suas próprias visões e valores pessoais, com os quais se compromete. Nesse processo de evolução do pensamento é fundamental o papel da criatividade, uma vez que esta habilidade contribui para que a pessoa tenha em consideração várias soluções para um determinado problema, o que é de extrema relevância para o abandono da polarização e para a aceitação de diferentes pontos de vista. Esta forma de pensar o desenvolvimento cognitivo deu lugar a uma nova abordagem da teoria de Piaget e contribuiu para a formulação de um quinto estágio de desenvolvimento cognitivo – operações pós-formais (Kincheloe, Steinberg, & Villaverde, 2004; Zhang & Sternberg, 2011).

O estágio das operações pós-formais – ou operações relativistas – baseia-se numa sequência lógica de desenvolvimento cognitivo e parte do pressuposto de que o processo de maturação continua na fase adulta e adquire maior complexidade à medida que se distancia da lógica absolutista do pensamento formal, tomando a forma de um pensamento dialético e relativista, relacionado com experiências pessoais e com o desenvolvimento das novas competências que advêm dos papéis sociais assumidos na idade adulta. Além dos contributos da teoria de Piaget, esta perspetiva foi buscar os seus alicerces ao modelo dialético e ao modelo relativista do desenvolvimento. O modelo dialético assenta na relação biopsicossocial entre a pessoa e o contexto que a envolve, assumindo-a como mútua, já que à medida que o sujeito atua sobre a sociedade, esta influencia os seus valores e a sua conduta. Esta perspetiva distingue-se da teoria de Piaget por considerar que a pessoa não realiza, necessariamente, um equilíbrio entre os conflitos,

mas lida com as contradições, aceitando-as como tal. Assim, a interação entre equilíbrio e desequilíbrio promove o desenvolvimento, na medida em que permite ao indivíduo ter em consideração as várias soluções possíveis para um mesmo problema e atender aos conflitos que podem emergir e que lhe estão subjacentes. O modelo relativista, por sua vez, atribui importância acrescida ao contexto (que está em permanente mudança), considera a existência de conhecimentos incompatíveis e reconhece a sua natureza subjetiva e arbitrária. De acordo com esta perspectiva, o pensamento pós-formal desenvolve-se na adolescência e no início da fase adulta, através do confronto entre pessoas com diferentes pontos de vista e diferentes valores, o que exige um reajustamento do seu próprio ponto de vista, dos seus valores e da conduta a adotar. Deste modo, a pessoa tem em consideração a possibilidade de haver mais que uma solução relativamente a um determinado problema e recorre a critérios de seleção para escolher a que lhe parecer mais adequada (Riegel, 1976; Basseches, 1990; Marchand, 2002; Severino, 2008; Zhang & Sternberg, 2011; Peterson, 2014).

Sinott (1984) enumera quatro critérios que caracterizam o pensamento pós-formal, nomeadamente: transferibilidade (capacidade de passar do mundo abstrato para a praticabilidade do mundo real), causalidade e soluções múltiplas (reconhecimento da diversidade de causas e soluções que concorrem para um mesmo problema), pragmatismo (recurso a critérios de escolha para selecionar a melhor solução para um determinado problema) e consciência de paradoxos (reconhecimento dos conflitos inerentes a um dado problema ou solução). O autor, em 1990, identificou as capacidades necessárias para que o adulto evolua do pensamento formal para o pós-formal, designadamente: organizar os sistemas formais de pensamento numa sequência lógica, reconhecer a validade de vários sistemas numa determinada situação, comprometer-se com um conjunto de valores pessoais num vasto leque de possibilidades, compreender que a manipulação de uma determinada variável pode ter efeitos distintos em diferentes situações e contexto histórico-cultural, aceitar que a contradição, a subjetividade e a escolha são inerentes a todas as observações lógicas e objetivas, compreender que causas e soluções múltiplas e contraditórias podem ser igualmente aplicáveis numa determinada situação e saber que um determinado resultado é inseparável do processo que o originou.

Neste estágio, o adulto é capaz de aplicar operações mais complexas de pensamento, pelo que atua de forma mais inteligente e eficaz sobre as diversas situações com que se depara ao longo do seu desenvolvimento. Assim, compreende-se que o desenvolvimento cognitivo não acaba na adolescência e que a adultez, como período de vida distinto e

específico, é caracterizado pela evolução do pensamento e, conseqüentemente, pela progressão no modo como a pessoa interpreta o meio que a envolve e como atua sobre as situações adversas com que se depara, de que é exemplo a transição para a reforma (Zhang & Sternberg, 2011; Peterson, 2014).

1.3. A reforma como processo de transição

Levinson (1978) defende que o desenvolvimento na idade adulta é caracterizado por períodos de transição, aos quais se sucedem situações de integração que representam modificações na forma de ser e de estar no mundo. Na sua teoria do desenvolvimento do adulto, o autor propõe três momentos de transição, a saber: transição da idade adulta jovem (entre os 17 e os 22 anos de idade, como a escolha de uma área vocacional), transição da meia-idade (entre os 40 e os 45 anos de idade, como divórcio) e transição da idade adulta tardia (entre os 60 e os 65 anos de idade, como a reforma).

Schlossberg (1981) desenvolveu um modelo que assenta nas características e na análise do processo de transição e que permite compreender a forma como cada pessoa enfrenta a situação e a influência de variáveis pessoais e contextuais na adaptação às mudanças induzidas, numa forte contribuição para as implicações que podem advir do processo de *transição-adaptação* que representa a reforma.

Schlossberg (1981) partilha a ideia de que o desenvolvimento humano não acaba na adolescência, mas antes ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, pautado por transições – não associadas à idade cronológica como defendido na teoria de Levinson (1978) – que requerem a adaptação a novas realidades e que poderão modificar as concepções pessoais acerca do *eu* e do mundo, potenciando uma maior consciencialização de si próprio e uma maior abertura ao potencial de desenvolvimento. Para o autor, uma transição “can be said to occur if an event or non-event results in a change in assumptions about oneself and the world and thus requires a corresponding change in one’s behavior and relationships.” (Schlossberg, 1981, p. 5) e é considerada um ponto de viragem entre dois períodos de estabilidade ou uma crise que poderá resultar em alterações óbvias (mudança de planos), extremas (nascimento de um filho) ou subtis (desistir de lutar pelos objetivos pessoais). O impacto de cada transição na vida pessoal irá depender da forma como a pessoa se adapta à nova realidade, pelo que a mudança poderá constituir uma oportunidade ou uma perda, já que o que interessa não é a transição em si mas o modo como esta ocorre num determinado contexto e num determinado momento do desenvolvimento do adulto. Neste

sentido, estudar o processo de transição implica analisar as características pessoais e as ocorrências externas inseridas num dado contexto histórico-cultural.

Foi com base nesses pressupostos que Schlossberg (1981) desenvolveu o Modelo Integrativo do Processo de Transição, o qual descreve três etapas de análise de uma determinada transição, nomeadamente: familiarização, balanço das estratégias de *coping* e controlo da situação. A familiarização consiste em identificar o tipo de transição em causa (antecipada, não antecipada ou eventos não realizados), a perspetiva da pessoa (como percebe a transição), o contexto da transição (relações interpessoais, momento do desenvolvimento e fatores culturais) e o impacto das mudanças na vida pessoal. Nesta fase há que ter em consideração que uma transição ocorre ao longo de estádios, tal como acontece nas teorias de estádios de desenvolvimento, pelo que a sua duração não pode ser prevista e a reação pessoal às modificações é diferente consoante o tempo em que a pessoa se encontra nesse processo. Numa situação de reforma, a pessoa vive de forma intensa a nova situação e gradualmente afasta-se do passado para integrar a nova realidade, oscilando entre esses dois momentos. Ao longo do tempo, as conceções pessoais sofrem alterações e o mesmo acontece às relações interpessoais e ao modo de viver, o que culmina numa mudança positiva ou negativa, consoante a capacidade de adaptação. Neste sentido, as influências que concorrem para o processo de transição para a reforma passam pelo envolvimento com o trabalho desenvolvido até então, satisfação profissional, relações interpessoais estabelecidas no trabalho e fora deste, identidade profissional e desenvolvimento de atividades de tempos livres.

Efetuada a familiarização com a transição em causa, segue-se o balanço das estratégias de *coping* de que a pessoa dispõe para fazer frente à situação. Este é um procedimento que deve ser baseado no *sistema dos quatro "S"*, segundo o qual os recursos necessários a uma transição bem-sucedida agrupam-se em quatro dimensões, a saber: situação pessoal, *self*, suporte e estratégias (*strategies*). Nesta fase, a pessoa já tem uma ideia clara acerca da transição em causa, consegue posicionar-se nesse processo e estabelece as estratégias a adotar para conseguir integrar de forma bem-sucedida a nova realidade. Retomando a reforma, as estratégias de *coping* poderão passar por desenvolver atividades de tempo livre (como o voluntariado), gerir as relações interpessoais, cuidar de si e investir na aprendizagem ao longo da vida.

A última fase de análise da transição consiste no controlo da situação, altura em que é esperado que a pessoa faça uso dos recursos de que dispõe para levar a cabo as estratégias

anteriormente sugeridas e, desta forma, completar o processo de transição (Anderson, Goodman, & Schlossberg, 2012; Urdang, 2013).

Uma vez que as variáveis profissionais são determinantes para o sucesso do processo de *transição-adaptação* à reforma, julga-se pertinente refletir sobre o mesmo, no contexto da profissão docente, tendo em consideração que a dissertação em causa foi direcionada a professores em fase de pré-reforma.

1.4. Reforma na profissão docente

Como evidenciado até então, uma das transições que ocorrem no período da adultez e que se reveste de uma importância acrescida no que diz respeito à profissão é a reforma ou aposentação – o fim da atividade profissional remunerada. Levinson (1978) atribui a reforma à terceira e última transição que caracteriza a idade adulta tardia e são diversos os autores que a associam a uma das tarefas de desenvolvimento desse período (Havighurst & Albrecht, 1953; Freitas et al., 2013; Konstam, 2014).

O conceito de reforma pode ser analisado sob a ótica desenvolvimentista, psicológica, socio contextual e de transição. Assim, a reforma poderá significar a entrada na velhice, uma tarefa da idade adulta ou um aspeto estrutural do curso de vida humana (perspetiva desenvolvimentista); um acontecimento normal, o aparecimento de *stress*, solidão ou doença (perspetiva psicológica); um direito, ausência de uma ocupação profissional a tempo inteiro ou dependência económica (perspetiva socio contextual); desorientação, separação emocional do emprego, desenvolvimento de novas atividades ou desencanto (perspetiva de transição) (Fonseca, 2004, 2012; Júlio, 2013; Ichino, Schwerdt, Winter-Ebmer, & Zweimüller, 2014).

De acordo com Fernandes (2011), a representação de reforma pode ser ainda analisada segundo três tipos de concetualização, nomeadamente: (i) categorial, (ii) desenvolvimentista e (iii) valorativa.

Na perspetiva categorial, a reforma é representada de acordo com os diversos domínios da vida pessoal – como família, lazer e trabalho – e abrange os significados ligados à saúde e bem-estar subjetivo, ao lazer e à situação financeira ou bem-estar económico. Numa visão desenvolvimentista, a reforma é analisada sob a ótica do desenvolvimento ao longo da vida e a sua representação oscila entre continuidade e rutura, havendo quatro significados que poderão emergir – transição para a velhice, recomeço, continuidade ou disrupção imposta. No que respeita à concetualização valorativa, a pessoa pode encarar a reforma de acordo com os ganhos e perdas que daí podem advir (perspetiva instrumental),

ou atendendo ao seu caráter negativo ou positivo (perspetiva afetiva), pelo que poderá significar oportunidade, perda, mais tempo livre ou manutenção do lazer e das relações interpessoais.

A legislação existente sobre a reforma era, até à década de 1970, vasta e dispersa, pelo que foi necessário compilar toda a informação disponível e proceder a algumas modificações, o que culminou na criação do Estatuto de Aposentação (EA), aprovado pelo Dec. Lei nº 498/1972 de 9 de dezembro. Desde a sua entrada em vigor, o EA tem sofrido diversas alterações que poderão ser consultadas na legislação sobre o tema – veja-se, por exemplo, o Dec. Lei nº 229/2005 de 29 de dezembro (revê as exceções relativamente ao tempo de serviço, idade de reforma e cálculo de pensões) e a Lei nº 11/2008 de 20 de fevereiro (altera as condições de aposentação). A atualização mais recente corresponde à Lei nº 11/2014 de 6 de março, onde é possível atender à idade mínima de reforma – 66 anos e 2 meses de idade – e à proibição de o aposentado desenvolver atividades profissionais. No entanto, o Dec. Lei nº 124/2009 de 21 de maio estabelece o regime jurídico aplicável ao voluntariado dos docentes aposentados nas instituições de ensino, pelo que os professores já aposentados poderão continuar a desenvolver a sua atividade profissional, embora sem remuneração.

De todas as alterações que têm sido efetuadas no âmbito da reforma, é de salientar a criação de um regime especial direcionado à carreira docente. A lei nº 77/2009 de 13 de agosto estabelece novas condições de aposentação para os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, com habilitação profissional adquirida em 1975 ou em 1976 (altura que coincide com a democratização do ensino). Reposto pela Lei nº 71/2014 de 1 de setembro, o novo regime postula que todos os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário em regime de monodocência podem reformar-se com, pelo menos, 57 anos de idade e 34 anos de serviço, podendo a idade mínima estipulada ser adiada em 6 meses por cada ano adicional de serviço e até ao máximo de 2 anos.

A atitude pessoal face à reforma tem sido alvo de diversos estudos, entre os quais o de Atchley (1996), autor que identificou as fases da reforma, através do modo como as pessoas vivenciam esse período em momentos diferentes e que faz lembrar os significados de reforma segundo uma perspetiva de transição. Assim, a reforma apresenta cinco fases distintas, designadamente: (i) pré-reforma, (ii) lua-de-mel, (iii) desencanto, (iv) definição de estratégias de *coping* e (v) estabilidade ou dependência/retorno.

Na fase de pré-reforma, a pessoa começa a contemplar a possibilidade ou inevitabilidade de se aposentar e inicia um distanciamento afetivo do emprego, através do desempenho parcial das suas funções. Esta é uma fase que, devido aos estereótipos sociais de velhice e sua atribuição à condição de reformado, representa particular dificuldade. Perante a sua nova condição de vida, o reformado experiencia uma elevada satisfação com a vida e pode adotar uma atitude de ocupação/atividade ou de descanso/tranquilidade – é a fase de lua-de-mel.

A essa fase de euforia segue-se outra, a de desencanto, altura em que o reformado se vê confrontado com a realidade e percebe que não poderá passar a vida a viajar, a ler, a fazer jardinagem ou a ver televisão, o que diminui a sua satisfação com a vida. Para lidar com essa situação, a pessoa tem de procurar soluções para a ocupação do tempo e que sejam promotoras de satisfação – fase de definição de estratégias de *coping*. O desenvolvimento de estratégias proporciona uma nova fase da vivência da reforma – estabilidade – caracterizada pela capacidade de encarar a vida de forma integrada, o que permite o desenvolvimento de novos projetos e a procura de uma rotina capaz de substituir o quotidiano profissional, como a participação voluntária nas escolas. Quando essa estabilidade não é alcançada, o reformado poderá desencadear uma fase alternativa de dependência/retorno, quando deixa de ser autónomo para passar a necessitar de ajuda diária (exceto em situações de doença anterior à transição) ou quando fica cansado da sua vida diária e procura uma nova ocupação profissional.

No que concerne à adaptação à reforma, Hornstein e Wapner (1985) desenvolveram um estudo que lhes permitiu identificar quatro estilos de adaptação, nomeadamente: (i) transição para a velhice; (ii) novo começo; (iii) continuação; e (iv) rutura imposta. A transição para a velhice constitui o estilo em que a reforma é tida como um ritual de passagem para o envelhecimento social e as pessoas em situação de pré-reforma não demonstram novos interesses ou planos para o futuro; o novo começo representa a associação da reforma a um momento de novas oportunidades e as pessoas demonstram entusiasmo com a possibilidade de se reformarem; a continuação caracteriza os trabalhadores que procuram a manutenção das atividades de ocupação de tempos livres e a rutura imposta revela a preocupação com a perda de papéis sociais e o desejo de manter a atividade profissional, pelo que a reforma significa uma condição obrigatória e negativa.

Na mesma linha de pensamento, França (2010) divide as atitudes face à reforma em ganhos e perdas. Como ganhos advindos de uma situação de reforma, a autora identificou a possibilidade de ter mais tempo livre, liberdade horária, novo começo e

desenvolvimento de projetos. Por seu turno, as perdas recaem sobre a privação de ligação ao contexto da profissão, problemas com a saúde e dificuldades económicas.

De acordo com Schlossberg (1981), a reforma constitui um evento de vida que implica um processo de *transição-adaptação* e que promove um resultado adaptativo mais ou menos satisfatório, já que o que interessa não é a transição em si, mas o modo como a pessoa lida com a nova realidade, pelo que se julga importante abordar a preparação para a reforma. A este respeito, Wong e Earl (2009) referem que para o sucesso da adaptação à reforma concorrem fatores pessoais, sociais e organizacionais, com especial destaque da influência da empresa onde a pessoa trabalha. Tal conclusão sugere que as condições organizacionais que revestem o quotidiano profissional dos futuros reformados assumem um papel fulcral no seu processo de transição, já que a preparação prévia da retirada do local de trabalho pode significar uma adaptação bem-sucedida à nova realidade.

De facto, são diversos os autores que evidenciam a importância de educar os trabalhadores para a reforma, através do desenvolvimento de formações que incidam sobre o processo de envelhecimento, mudança de atitudes, estilos de vida saudáveis, gestão do tempo, gestão económica, desmistificação de preconceitos relativamente à velhice, possibilidade de voluntariado ou de desenvolvimento de outras atividades de ocupação de tempos livres, apoios sociais disponíveis e características das diferentes fases da reforma (Neto, 2010; Burnay, 2011; Pinheiro, 2011; Loureiro, 2011; Ferreira, 2013; Oliveira, 2014).

Em Portugal, não é conhecido nenhum programa de preparação para a reforma a ser implementado nos estabelecimentos de ensino, o que traduz a necessidade de desenvolver um projeto de intervenção que objetive a educação dos professores de meia-idade para essa transição. O projeto *PPA – de Bem com a Vida* constitui um exemplo de projeto de intervenção no âmbito da educação para a reforma, adaptado à carreira docente. Desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (Brasil), durante o ano de 2008, o programa em apreço pretende apoiar os trabalhadores dessa instituição na preparação para a reforma, através de estratégias diversificadas de acordo com os aspetos específicos que enformam esse processo, num projeto acessível a todos os colaboradores que estejam, no máximo, a dois anos de se reformar. Assim, e como objetivos específicos, o *PPA – de Bem com a Vida* pretende promover a expressão de emoções, minimizar angústias relacionadas com a antecipação da situação de reformado, orientar a procura de informações relativamente à reforma, despertar o interesse em desenvolver novas atividades de tempos livres e proporcionar o planeamento de um projeto de vida,

orientado para a reforma e que contemple aspetos sociais, económicos, afetivos e relacionados com a saúde. Neste seguimento, o programa assume uma abordagem emocional, de cidadania, de desenvolvimento e de construção de um plano de futuro. Com sete anos de implementação, este é um projeto de sucesso que tem vindo a obter uma adesão cada vez maior ao longo dos anos, tendo já desenvolvido treze turmas desde a sua implementação (Universidade Estadual de Campinas, 2015).

Uma das influências que concorrem para o sucesso da adaptação à reforma diz respeito a variáveis relacionadas com o trabalho, entre as quais a satisfação profissional, já que a reforma representa uma situação que “praticamente todos os trabalhadores contam experimentar, não obstante a diversidade de experiências pessoais associadas à vida profissional fazer com que algumas pessoas desejem, mais do que outras, o dia em que se veem livres da obrigação de trabalhar” (Fonseca, 2004, p.363).

O desenvolvimento psicológico ocorre desde o nascimento até à morte, e é pautado por diversas modificações que caracterizam cada período do ciclo de vida e é abordado segundo a perspetiva *Life Span*, que contrasta com as teorias primitivas de desenvolvimento que o cingem ao período da infância e adolescência.

Na adultez emergente é esperado que o indivíduo tome uma das decisões mais importantes do seu desenvolvimento – escolha de determinada profissão – que irá influenciar a sua vida profissional. De facto, o trabalho reveste-se atualmente de uma enorme importância pessoal e social, não fosse reconhecida a sua contribuição para a identidade pessoal e para as tarefas desenvolvimentistas associadas à dimensão profissional do adulto – envolvimento no mercado de trabalho, alcance e manutenção de um desempenho satisfatório no emprego.

Ao longo do período da adultez, a pessoa evolui do pensamento formal para o pensamento pós-formal e adquire uma visão mais dialética e relativista do mundo que a rodeia, numa forte contribuição para o modo como se adapta a diversas situações, de que é exemplo o processo de *transição-adaptação* à reforma.

De acordo com Levinson (1978), a reforma é uma das transições mais importantes associadas à idade adulta – talvez pelas alterações profundas que ocorrem na dimensão profissional, com tudo o que isso implica para a identidade pessoal – e é reconhecida como uma das fases do ciclo de vida profissional do professor.

O processo de *transição-adaptação* à reforma não é linear e depende de variáveis pessoais, sociais e profissionais, bem como do modo como cada pessoa vivencia essa situação, dos seus valores pessoais e da sua representação sobre a reforma.

Torna-se por isso imperativo incidir um pouco sobre a profissão docente, como uma das diversas opções vocacionais que podem ser tomadas na adultez emergente e que influencia a transição do adulto de meia-idade para a reforma, pelas variáveis que lhe estão associadas. Neste seguimento, e porque é precisamente sobre a docência que a investigação desenvolvida diz respeito, interessa agora analisar as suas características para compreender a realidade profissional dos adultos que a exercem.

Capítulo II – Profissão docente

Uma das decisões a efetuar na adultez emergente e que influencia grande parte da vida da pessoa prende-se com a escolha vocacional, a opção por uma determinada profissão e carreira em detrimento de outras. A docência é uma das muitas profissões disponíveis e que chama a atenção de muitos investigadores pelas suas características. O capítulo II incide sobre a caracterização da profissão docente em Portugal e na Região Autónoma dos Açores, de forma a compreender a realidade contextual que reveste o desempenho da docência, bem como os aspetos estruturais do ensino português.

2.1. Profissão docente: Breve resenha histórica

A profissão docente nem sempre fez parte do quotidiano das sociedades e só emergiu em meados do século XVII, quando os religiosos tomaram o ensino como uma prática ocupacional secundária não especializada. Nessa altura, a Igreja detinha todo o poder sobre a transmissão de conhecimento e os religiosos que o praticavam eram reconhecidos como pessoas de alta sociedade que detinham uma sabedoria acima da média e que por isso deviam ser respeitadas e honradas.

No início do século XVIII, havia já um número elevado de religiosos que dedicavam grande parte do seu tempo ao ensino e que permitiram o desenvolvimento de um conjunto de saberes, técnicas, normas e valores, que mais tarde viriam a constituir os alicerces da profissão docente.

Em 1790, a prática do ensino emancipou-se da tutela da Igreja para ser desenvolvida ao abrigo do Estado, o qual permitiu elevar a sua prática a uma profissão altamente reconhecida e individualizada. A partir de então, ser professor exigia uma formação específica e a detenção de uma licença do Estado que assegurava o desempenho da profissão. Essa mudança constituiu um marco importante para a afirmação da carreira docente e a construção das primeiras escolas acentuou o reconhecimento social associado ao professor, uma vez que esta era uma atividade de grande prestígio.

No entanto, e durante o século XIX, a imagem do professor deixou de ser bem definida para representar contradições – os agentes de educação não deviam saber de mais, mas também não podiam cingir-se aos conhecimentos básicos, não podiam misturar-se com o povo, mas também não deviam dar especial atenção à burguesia, não deviam ser pobres, mas o contrário também não era aceitável.

O final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período de relevância para os professores que, além de confrontados com os obstáculos à sua afirmação e identidade profissional, depararam-se com uma nova modificação de relevo – a alteração socioprofissional pautada pela consolidação das instituições de formação profissional, incremento das associações de professores, feminização da profissão e controlo cada vez mais rigoroso do Estado sobre os professores, com conseqüente impacto no processo de seleção e recrutamento. Todas essas condições impostas ao desempenho da profissão contribuíram para a ascensão do Movimento da Educação Nova, que nos anos vinte do século XX caracterizou a luta dos professores pela sua autonomia profissional, através da combinação de projetos de ordem cultural, científica e profissional. Nessa altura, e por influência da ditadura que se vivia em Portugal, as associações de professores foram eliminadas e as escolas foram encerradas até meados de 1940. A docência deparou-se com um período extremamente difícil da sua evolução e os professores viram-se confrontados com a desvalorização social e redução dos salários, por influência da mão-de-obra barata e, sobretudo, da falta de uma política de formação profissional.

Na década de 1970 uma nova modificação foi imposta pela Reforma José Veiga Simão, cujo nome se deve ao seu autor, então Ministro da Educação. Esta reforma do sistema educativo veio demarcar um período de grande relevo na evolução da profissão docente, já que permitiu o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para os 8 anos, assim como a idade de encaminhamento vocacional de ensino para os 14 anos. Veiga Simão construiu novos estabelecimentos de ensino, diversificou a oferta formativa, promoveu novas práticas pedagógicas e desenvolveu a ação social escolar. Ao dar importância acrescida ao ensino em Portugal, sobretudo devido à confiança dos governantes na educação, esta reforma contribuiu fortemente para a democratização do ensino e para o modo como hoje a carreira docente é gerida.

Com a democratização do ensino – após o 25 de abril de 1974 – surgiu o interesse em universalizar o direito à educação e atribuir a escolaridade obrigatória ao 9º ano (atualmente alargada ao ensino secundário). Esse processo suscitou debates educativos sobre a necessidade de tornar possível a escolaridade básica a todos os cidadãos e sobre a concretização dos objetivos e conteúdos da educação. Apesar da controvérsia gerada, a tônica permaneceu na alfabetização da população e na construção de um sistema público de ensino capaz de assegurar o direito à aprendizagem. Foram diversas as alterações efetuadas a partir de então e esse foi o período mais crítico da evolução da profissão docente e que ficou conhecido como a reforma do ensino, pela dimensão do seu impacto

na realidade escolar e no contexto do desenvolvimento profissional do docente (Stoer, 1983; Benavente, Costa, & Grácio, 1989; Nóvoa, 1992, Vieira & Relvas, 2003; Barros & Pisciotta, 2012; Alves et al., 2014; Costa, Silva, Bessa, & Caldas, 2014; Cardoso, 2015).

É atendendo à influência da Lei de Bases do Sistema Educativo que se irá incidir um pouco sobre a mesma, no sentido de compreender as mudanças efetuadas no ensino desde a década de 1970 até à atualidade.

2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo e implicações na profissão docente

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) representa o ponto de partida para a democratização do ensino e aplica-se a todo o território continental Português e regiões autónomas (Açores e Madeira). Ao estabelecer o quadro geral da estrutura do ensino português, a Lei nº 46/1986, de 14 de outubro dá a conhecer os alicerces de uma educação acessível a todos e apoiada pelo Estado, segundo a qual o sistema educativo diz respeito ao “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro). Dos 9 capítulos que dão corpo à lei em causa, destacam-se os 2 primeiros, por abordarem a estrutura do sistema público de ensino e dar a conhecer os princípios pelos quais é regido.

O Capítulo I da Lei nº 46/1986 de 14 de outubro incide sobre o âmbito e princípios do sistema educativo em Portugal e é composto pelos artigos 1º, 2º e 3º. O artigo 1º incide sobre o âmbito e definição da educação, onde é possível compreender que o sistema educativo é desenvolvido por diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, as quais são responsáveis pelo desenvolvimento de ações diversas. Além disso, este artigo atribui o sistema de ensino a todo o território português e regiões autónomas e pressupõe a emergência de um ministério direcionado à coordenação política que diz respeito ao sistema de ensino - o atual Ministério da Educação e Ciência.

No artigo 2º é possível atender aos princípios gerais que revestem a educação em Portugal, nomeadamente: (i) a educação e a cultura são um direito de todos os portugueses; (ii) a democratização do ensino é da responsabilidade do Estado, o qual deve, de igual modo, assegurar a igualdade de oportunidades de ensino; (iii) a liberdade de aprender e de ensinar é um princípio garantido a todos os cidadãos, tendo em conta que o Estado não detém poder para programar a educação e a cultura e que é garantido o direito da construção de escolas particulares e cooperativas; (iv) o sistema educativo vai

ao encontro das necessidades sociais e contribui para o desenvolvimento da personalidade de quem o frequenta e (v) a educação deve proporcionar o desenvolvimento de uma perspetiva democrática e pluralista, onde é privilegiado o respeito pelo outro, a abertura ao diálogo, o julgamento crítico sobre o meio social em que os alunos se inserem e o empenho na sua transformação progressiva.

O artigo 3º enumera os princípios organizativos (objetivos) da prática educativa, a saber: (i) contribuir para a defesa da identidade nacional e respetiva matriz histórica; (ii) contribuir para o bom desenvolvimento cognitivo e físico dos alunos; (iii) assegurar a formação cívica e moral dos cidadãos, bem como o direito à diferença cultural e individual; (iv) desenvolver as competências profissionais; (v) contribuir para a realização pessoal e comunitária; (vi) diversificar as estruturas e ações educativas no sentido de promover a adaptação a novas realidades; (vii) contribuir para a correção das desigualdades de desenvolvimento regional e local; (viii) assegurar a escolaridade de segunda oportunidade – para quem não teve possibilidade de frequentar o ensino no tempo previsto – e (ix) assegurar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos. Com a leitura do capítulo I da LBSE, é possível compreender os alicerces que permitiram a construção do sistema de ensino em Portugal, com princípios bem definidos e regulamentados, numa importante contribuição para a evolução da profissão docente.

O capítulo II da Lei nº 46/1986 de 14 de outubro inicia-se no artigo 4º e vai até ao artigo 23º, onde são abordados os aspetos relativos à organização do sistema de ensino, o qual é abordado de forma sequencial, onde são dados a conhecer os princípios e objetivos de cada ciclo de estudos.

O sistema educativo encontra-se dividido em três grandes grupos, nomeadamente: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. A educação pré-escolar (dos 3 aos 5/6 anos de idade), de natureza facultativa, constitui um complemento à ação educativa da família e tem como principais objetivos (i) contribuir para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança, (ii) promover a observação e compreensão do meio externo, (iii) estimular a participação em atividades lúdicas, a criatividade e a expressão, (iv) promover hábitos de saúde e (v) despistar situações atípicas de desenvolvimento.

A educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, bem como modalidades especiais de ensino. O ensino básico (dos 6 aos 14/15 anos de idade) tem a duração de 9 anos letivos e rege-se por objetivos diversos, tais como (i) assegurar uma formação geral comum a todos os cidadãos, de modo a promover a realização pessoal e

os valores da solidariedade social, (ii) proporcionar o desenvolvimento intelectual, moral, afetivo, físico e motor, (iii) permitir a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação a uma segunda e (iv) potenciar a aquisição de conhecimentos básicos que permitam ao aluno prosseguir estudos numa determinada área ou integrar o mercado de trabalho. O ensino básico é composto por três ciclos de estudos: 1º Ciclo (1º - 4º ano de escolaridade); 2º Ciclo (5º e 6º ano de escolaridade); e 3º Ciclo (7º - 9º ano de escolaridade) e, à data de publicação da lei em causa, era universal e obrigatório até aos 15 anos de idade. Atualmente, a escolaridade obrigatória foi alargada para o ensino secundário ou até aos 18 anos de idade.

O ensino secundário (dos 15 aos 17/18 anos de idade) tem a duração de 3 anos letivos e pretende (i) estimular o desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científica, (ii) formar jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensíveis às dificuldades da comunidade internacional, (iii) proporcionar o contacto e experiências com o mundo do trabalho, (iv) promover a orientação e formação profissional e (v) criar hábitos de trabalho em equipa, com consequente impacto na abertura ao diálogo, na aceitação das diferenças e no respeito pelo outro. Este nível de ensino não possui uma estrutura única como o nível anterior, uma vez que integra cursos orientados para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mercado de trabalho, de forma a responder às necessidades sociais e aos interesses dos alunos. Deste modo, os cursos assentam numa formação técnica, tecnológica e profissionalizante, de acordo com os diversos cursos desenvolvidos (científico-humanísticos, profissionais, artísticos especializados e tecnológicos).

O ensino superior integra o ensino universitário e o ensino politécnico. No início da estruturação do sistema educativo português, o ensino politécnico conferia apenas o grau de bacharel, ao passo que o ensino universitário conferia os graus de licenciado, mestre e doutor. Atualmente, e com as alterações efetuadas à Lei nº 45/1986 de 14 de outubro, ambos os ensinos conferem os graus de licenciatura, mestrado e doutoramento, conforme os anos de estudo.

As modalidades especiais de educação escolar abrangem a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos (atualmente designado educação e formação de jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade – que não conseguiram prosseguir estudos no ensino regular), ensino à distância e ensino de português no estrangeiro. Estas modalidades de ensino, embora integrantes da educação escolar, regem-se por princípios distintos e pretendem (i) proporcionar a recuperação e integração

dos alunos com necessidades educativas especiais, (ii) combater o analfabetismo, (iii) divulgar a língua e a cultura portuguesa no estrangeiro e (iv) complementar a formação adquirida no ensino básico para uma boa integração no mundo do trabalho, através da aquisição de conhecimentos práticos e específicos a uma determinada profissão.

Desde a sua conceção, o sistema de ensino público tem sofrido diversas alterações, introduzidas pela Lei N° 115/1997, de 19 de Setembro e pela Lei N° 49/2005 de 30 de agosto. A figura 1 ilustra a atual organização do sistema de ensino em Portugal.

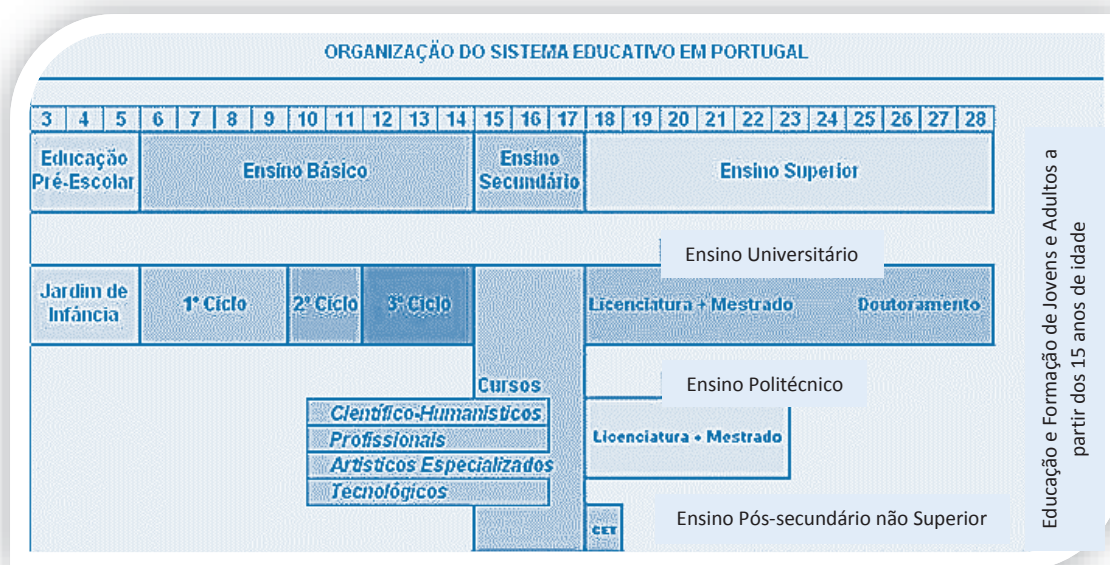


Figura 1. Organização do sistema educativo em Portugal (Instituto Camões, s.d.).

A Lei de Bases do Sistema Educativo permitiu a reafirmação da profissão docente, num marco histórico que caracterizou fortemente a sua evolução. A partir de então, todos os portugueses passaram a usufruir dos serviços educacionais do país e os docentes começaram a ser preparados para transmitir conhecimentos de acordo com os objetivos de cada ciclo de estudos. Mas a estruturação de um sistema público de ensino, por si só, não era suficiente para credibilizar a docência em Portugal, já que era necessário, ainda, atender às características profissionais dos agentes de educação, a sua formação para a prática da profissão e a possibilidade de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Neste sentido, surge, em 1990, o Estatuto da Carreira Docente, dirigido a todos os professores de Portugal, o qual viria a ser alterado para as regiões autónomas.

2.3. Contribuições do Estatuto da Carreira Docente para o desempenho da profissão na Região Autónoma dos Açores

Em Portugal Continental, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) foi aprovado pelo Dec. Lei nº 139-A/1990 de 28 de abril e já sofreu doze alterações até à sua última versão, efetuada pelo Dec. Lei nº 146/2013 de 22 de outubro, ao qual foi adicionado o artigo 3º-A pela Lei nº 7/2014 de 12 de fevereiro. Embora direcionado a todos os professores de Portugal, as características distintas da prática docente nas regiões autónomas culminou na adaptação do inicial ECD à realidade educacional dos Açores, através da integração de novos decretos, tais como o Dec. Legislativo Regional n.º 16/1998/A, de 6 de novembro, e a sua alteração pelo Dec. Legislativo Regional n.º 22/2003/A, de 6 de maio. As alterações efetuadas culminaram na solidificação de um estatuto adaptado à região que “embora parcelar, veio revogar boa parte da legislação regional existente sobre a matéria, integrando-a no âmbito estatutário, e criar condições para uma progressiva adequação dos normativos da carreira docente às necessidades e especificidades do sistema educativo regional” (Dec. Legislativo Regional nº 21/2007/A de 30 de agosto). Desde a sua formulação, a aprovação do ECD na RAA já sofreu duas alterações, efetuadas pelo Dec. Legislativo Regional nº 4/2009/A de 20 de abril e pelo Dec. Legislativo Regional nº 11/2009 de 21 de julho.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente, o professor desempenha a sua profissão com base em valores que regem a sua relação com os alunos, encarregados de educação e demais membros do contexto escolar – rigor, isenção, justiça e equidade – a fim de nortear a sua ação educativa e salvaguardar a essência da profissão. Além disso, o desempenho da docência é pautado pelos direitos que são reservados ao professor, tais como o de participar no processo educativo, de ter apoio técnico e material e de ter autoridade reconhecida, não obstante as situações de indisciplina que se verificam na atualidade e que colocam em causa esse direito.

A formação dos professores é outro aspeto de relevo que é abordado pelo Estatuto da Carreira Docente. Na Região Autónoma dos Açores, a formação docente é desenvolvida “de acordo com os princípios gerais constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo, cabendo ao departamento da administração regional autónoma competente em matéria de educação o respectivo planeamento, coordenação e avaliação global” (Dec. Legislativo Regional nº 21/2007/A de 30 de agosto). O professor adquire habilitação profissional para a docência através da *formação inicial*, a qual engloba o desenvolvimento de um estágio curricular e a preparação pedagógica de licenciados, aptos a desempenhar a profissão no

ensino básico e secundário. Ao longo da carreira docente, o professor tem a oportunidade de adquirir qualificação profissional para o desempenho de funções específicas, através da *formação especializada* em cursos direcionados a essas funções e após um ano de serviço docente. Além disso, o professor tem ainda a oportunidade de recorrer à *formação contínua* como uma estratégia de desenvolvimento profissional, uma vez que permite a sua atualização constante, bem como o aprimoramento, a reconversão e o apoio à prática pedagógica. De acordo com Moreira (2011), Palma (2011), Alarcão e Tavares (2013), esta última modalidade de formação deve ser holística (baseada em diversos domínios do quotidiano que permite o desenvolvimento intelectual e das competências pessoais), participativa (colaborativa e em interação na construção do saber e na reflexão sobre as experiências pessoais, numa formação reflexiva que permita a autorregulação e retrospção) e prática (que una a teoria e a prática e que promova a investigação).

Paralelamente às modificações efetuadas ao nível do ensino, a formação dos docentes também sofreu alterações com o decorrer do tempo e passou de um modelo normativo³ para um modelo relacional, com conseqüente impacto no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a formação de professores passou de um modelo mecanicista para um modelo relacional⁴, que confere especial importância à relação dinâmica entre professor e aluno. Deste modo, o professor cuja formação foi baseada num modelo relacional tem em consideração diversas formas de agir perante uma determinada situação, de acordo com o seu estilo de atuação, situação despoletada e características pessoais dos alunos envolvidos (Lima, 1997; Lopes, 2005; Herdeiro & Silva, 2008; Junior, Fonseca, Sparvoli, Oliveira, & Gouvêa, 2009; Moreira, 2011; Alarcão, 2013).

Apesar das suas divergências (cf. Tabela 1), os modelos normativo e relacional de formação são ambos importantes para a prática do ensino, pelo que a atual preparação dos futuros docentes deve atender às características de ambos, já que “a gestão da disciplina requer uma boa organização do trabalho, o que pressupõe a criação de uma

³ No *modelo normativo*, os professores eram tecnicamente preparados para a aplicação dos conteúdos programáticos, através do recurso a estratégias pedagógicas pré-estabelecidas, numa relação entre o professor – tido como transmissor de conhecimento – e o aluno – recetor dos conteúdos programáticos. Com as alterações sociais e a contribuição da Psicologia, surge o interesse em adaptar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades de desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, ressaltando a importância das relações interpessoais.

⁴ O *modelo relacional* de formação exige maior capacidade de adaptação por parte do professor a situações adversas que podem ocorrer no desempenho da sua profissão.

ordem normativa em consonância com a produção das relações humanas geradas pelas relações de trabalho” (Palma, 2011, p. 2).

Tabela 1. Modelos de formação de professores (Jesus, 1993).

	Modelo Normativo	Modelo Relacional
Pressupostos	Há uma única forma de ser “bom professor”	Há várias formas de ser “bom professor”
Objetivos gerais	Desenvolver as características do “bom professor”	Promover a descoberta e potenciar as qualidades relacionais
Estratégias de formação inicial	Imposição de estratégias pedagógicas	Antecipação e previsão de situações profissionais
Estratégias de formação contínua	Aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas	Resolução de problemas profissionais em equipa

Outro aspeto abordado pelo Estatuto da Carreira Docente é o processo de recrutamento e seleção dos docentes da Região Autónoma dos Açores, o qual é efetuado através de um concurso regido pelos princípios gerais da administração pública regional e aprovado por decreto legislativo regional, mediante a participação das organizações sindicais de pessoal docente. Este concurso pode ser *interno de provimento* (aberto a pessoal docente que pertence a quadros dependentes de administrações educativas nacionais), *externo de provimento* (acessível às pessoas que detêm habilitação profissional para o desempenho da docência) ou *interno de afetação* (colocação por ano letivo de docentes dos quadros de escola num estabelecimento de ensino diferente do que está provido). Para que sejam admitidas as candidaturas aos concursos em apreço, são exigidos alguns requisitos por parte dos candidatos, nomeadamente: (i) ter nacionalidade portuguesa ou autorização legal para exercer funções profissionais remuneratórias no país, (ii) ter as habilitações profissionais exigidas para o desempenho da docência, (iii) ter cumprido os deveres militares ou cívicos quando obrigatórios, (iv) não estar interdito ao desempenho das funções a que se candidata, (v) reunir as características indispensáveis à prática da função docente e (vi) ter cumprido as leis de vacinação obrigatória.

Foi realizada uma análise ao concurso de pessoal docente da Região Autónoma dos Açores, do ano letivo 2014/2015 (cf. Tabela 2), a partir das respetivas listas de colocações, acessíveis na página eletrónica da Direção Regional da Educação e de acordo com a idade dos docentes. A análise efetuada permitiu concluir que no concurso interno foram admitidas 488 candidaturas, das quais 60 correspondem a professores com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos. Dessas candidaturas, apenas 36 foram aceites,

entre as quais 6 de docentes com a idade referida. No que diz respeito ao concurso externo, verifica-se uma adesão de 2364 docentes, entre os quais 122 com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos. Das 6 colocações efetuadas, nenhuma corresponde a docentes da faixa etária em estudo. Assim, e no total, o Concurso de Pessoal Docente da Região Autónoma dos Açores, do ano letivo 2014/2015 teve a participação de 2852 professores, dos quais 182 têm idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos. Das 42 transferências/colocações efetuadas, apenas 6 dizem respeito a docentes com a idade mencionada, respeitantes unicamente ao concurso interno.

Tabela 2. Análise do concurso de pessoal docente da RAA do ano letivo 2014/2015.

Concurso de Pessoal Docente da RAA do ano letivo 2014/2015					
<i>Concurso interno</i>			<i>Concurso externo</i>		
1º CEB	2º CEB	3º CEB e ES	1º CEB	2º CEB	3º CEB e ES
7 em 52 candidaturas são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	25 em 158 candidaturas são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	28 em 278 candidaturas são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade s	16 em 443 candidaturas são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	14 em 901 candidaturas são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	92 em 1020 candidaturas são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade
2 em 4 colocações são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	1 em 14 colocações são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	3 em 18 colocações são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	0 em 2 colocações são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	0 em 3 colocações são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade	0 em 1 colocações são de professores que têm entre 50 e 65 anos de idade

O Estatuto da Carreira Docente contribuiu ainda para esclarecer a natureza e estrutura da docência na Região Autónoma dos Açores, segundo a qual os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário integram uma carreira única e devem atender a um perfil de desempenho específico para as dimensões social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na vida escolar e na relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Assim, a carreira docente é regida por um conjunto de funções gerais atribuídas aos professores, tais como (i) lecionar as disciplinas; (ii) planear as atividades letivas; (iii) criar elementos de avaliação; (iv) gerir os conteúdos programáticos; (v) desenvolver atividades educativas de apoio; (vi) utilizar recursos diversificados; (vii) colaborar com a família e/ou encarregados de educação; (viii) proporcionar a qualidade do ensino e da aprendizagem; (ix) potenciar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e (x) desenvolver cargos de maior responsabilidade (coordenação, direção, supervisão e

avaliação docente) quando solicitado e numa contribuição para o próprio desenvolvimento profissional.

2.4. Ciclo profissional na carreira docente

Com a democratização do ensino, as atenções da comunidade científica voltaram-se para a profissão docente, na tentativa de contribuir para o conhecimento das suas características e dos profissionais que a desempenham. Neste sentido, surgem diversos estudos no âmbito do desenvolvimento profissional do professor que incidem sobre o seu ciclo profissional, as principais características das fases pelas quais passa e os dilemas com que se depara. De acordo com Moraes e Medeiros (2007, p.78), o desenvolvimento profissional consiste num “processo de mudança nas formas dos pensamentos dos professores, nas suas crenças e nas suas percepções, tendo em consideração o pensamento e as aprendizagens dos estudantes”. Daqui decorre que o desenvolvimento do docente é diferente nas várias fases da sua carreira, num processo influenciado por variáveis pessoais, sociais e profissionais.

Super (1974) desenvolveu o *Modelo do Arco-Íris da Carreira* para explicar as fases pelas quais a pessoa passa ao longo do seu desenvolvimento profissional, com características comuns a todas as profissões. Este modelo abrange duas dimensões, nomeadamente: *Life-Span* (dimensão longitudinal que incide sobre os estádios de desenvolvimento) e *Life-Space* (dimensão transversal que recai sobre os papéis sociais desempenhadas pelo sujeito) e é representado através de um arco-íris. Na *área interna* do arco-íris é possível atender às posições e papéis sociais que o indivíduo ocupa ao longo do ciclo de vida, nomeadamente: filho, estudante, trabalhador, ocupação de tempos livres, serviço comunitário e membro de uma família. A *parte externa* diz respeito aos estádios do desenvolvimento da carreira e respetiva idade cronológica, designadamente: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio (cf. Figura 2).

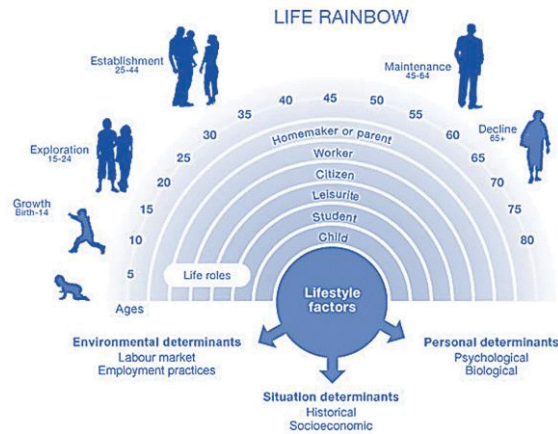


Figura 2. Modelo do Arco-Íris da Carreira (Career Research, 2012).

A fase de *crescimento* (até aos 14 anos de idade) corresponde à infância e é caracterizada pelo desenvolvimento das capacidades, atitudes e interesses da criança, altura em que exprime as suas necessidades e forma uma compreensão geral do mundo do trabalho, através da aprendizagem social. A partir dos 15 e até aos 24 anos de idade, o adolescente tenta compreender as suas atitudes, valores e interesses, na esperança de encontrar um lugar no mundo do trabalho, através da frequência de aulas, da experiência profissional e/ou de atividades de ocupação de tempos livres, efetuando a sua primeira escolha vocacional com a opção por uma determinada área em detrimento de outras – fase de *exploração*.

Quando a pessoa adota uma posição confortável na área vocacional escolhida, ela esforça-se no sentido de manter essa posição e procura a promoção das suas competências – fase de *estabelecimento* (jovem adulto, entre os 25 e os 44 anos de idade). A partir de então, o adulto de meia-idade adapta-se constantemente às suas condições de trabalho, o que exige a atualização das suas competências e o desenvolvimento de novas estratégias para o desempenho da profissão – fase de *manutenção* (entre os 45 e os 64 anos de idade). A última fase do desenvolvimento profissional representa o fim da carreira e é pautada pela transição para a reforma e por uma graduada diminuição do envolvimento com o trabalho e do interesse pela carreira – fase de *declínio* (adulto em idade avançada, a partir dos 65 anos de idade) (Super, 1980; Shepard & Mani, 2014). Este modelo serviu de base a muitas teorias que, a partir dos seus fundamentos, desenvolveram modelos adaptados à profissão docente, com o intuito de compreender o desenvolvimento profissional do professor.

Para Feiman-Nemser (1982), o desenvolvimento profissional no âmbito da docência não diz respeito apenas ao desempenho da carreira, mas começa na infância, com a frequência da escola, enquanto aluno, e prolonga-se ao longo da sua formação inicial, especializada e contínua. Para o autor, o desenvolvimento profissional é dividido em quatro fases, nomeadamente: *pré-formação, pré-serviço, indução e serviço*.

A fase de *pré-formação* corresponde aos anos de frequência escolar, enquanto aluno, período em que a pessoa aprende um determinado modelo de ensino-aprendizagem, de acordo com o adotado pelos seus professores. Neste sentido, compreende-se que a postura dos professores é de extrema relevância enquanto modelos de referência. A fase de *pré-serviço* corresponde à formação inicial dos docentes, altura em que este é preparado para a prática da docência. Quando habilitado para a prática docente, o professor inicia uma nova fase da sua carreira – *fase de indução* – durante a qual procura aperfeiçoar a sua prática através da atualização de conhecimento e de estratégias pedagógicas a adotar. Por último, a *fase de serviço* corresponde ao restante desenvolvimento profissional, durante o qual o docente procura cada vez mais aprimorar o seu desempenho. Segundo esta perspetiva, o professor desenvolve a sua carreira muito antes de optar pela profissão docente.

No mesmo sentido o *Modelo Cíclico de Carreira do Professor* (McDonnell, Christensen, Price, Burke, & Fessler, 1989) partilha a noção de que o desenvolvimento profissional tem começo antes do início da carreira e divide-a em oito fases, a saber: *preparação específica/pré-serviço, indução/socialização na profissão, desenvolvimento de competências, entusiasmo, frustração, estabilidade, viragem e reforma*, que passamos e explicitar.

A *preparação específica/fase de pré-serviço* diz respeito à fase de formação dos futuros docentes que, como verificado anteriormente, assume diferentes modalidades. É nesta etapa que o futuro docente adquire conhecimentos teóricos e práticos que servirão de base ao seu desenvolvimento profissional. A *fase de indução/socialização na profissão* traduz o início do desenvolvimento profissional, durante os primeiros anos de carreira, em que o professor se adapta ao contexto educacional e integra os aspetos diários da docência. É nesta fase que o docente procura a aceitação por parte dos alunos, colegas de trabalho e órgãos de gestão, na tentativa de encontrar a segurança necessária para lidar com os desafios diários que enfrenta. O *desenvolvimento de competências* diz respeito ao aprimoramento das técnicas aprendidas na formação inicial, através do recurso a material e técnicas inovadoras. Esta promoção de competências pode ser efetuada através da

formação contínua, a qual permite a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento profissional, como constatado no Estatuto da Carreira Docente. Ainda que o docente consiga alcançar um nível elevado de competência, há uma *fase de entusiasmo* que o faz continuar em busca da sua realização pessoal e profissional, chegando mesmo a alcançá-la. Esta é uma altura em que o professor deseja ir todos os dias para a escola (para desenvolver as estratégias de ensino que desenvolveu na fase anterior), demonstra uma enorme satisfação com o seu desempenho profissional e procura ativamente novas formas de gerir o processo de ensino-aprendizagem. Mas o entusiasmo pela docência não dura até o final da carreira e é seguido por uma *fase de frustração*, que traduz uma desilusão. A satisfação profissional sofre alterações e há um constante questionamento por parte do docente relativamente ao porquê do desempenho da profissão, aparecendo inúmeras situações de mal-estar docente, que iremos analisar ainda neste capítulo. A fase que se segue a essa desilusão com a profissão é de *estabilidade*, quando o professor aceita a frustração e apresenta um desempenho mínimo na profissão, pelo que faz apenas o que dele é esperado enquanto agente de educação. Trata-se de uma fase de mero cumprimento do contrato de trabalho, dos deveres e funções exigidos ao docente. A *fase de viragem* é caracterizada pela preparação para a reforma (nos casos em que ela existe), com significados diferentes para os diversos professores, já que para os que estão satisfeitos com a sua profissão a reforma não é um objetivo, ao passo que para os que fazem um balanço negativo da sua carreira anseiam reformar-se e, dessa forma, afastar-se da docência. A *reforma* constitui a última fase do ciclo profissional do docente e representa o período que se segue ao término da carreira, pelo que poderá consistir na aposentação, desemprego, ou outro tipo de ausência profissional, ainda que possa ser temporária. Embora os autores não atribuam idades às diferentes fases que constituem o modelo em apreço, reconhecem que a idade crítica da carreira docente corresponde ao período que compreende os docentes com idades compreendidas entre os 35 e os 40 anos, altura em que se encontram na fase de frustração e que são alvo de maior mal-estar e menor motivação.

Huberman (1989) não partilha a ideia de Feiman-Nemser (1982), já que para a autora o desenvolvimento profissional do professor do ensino secundário culmina com o início da própria carreira, num processo composto por cinco fases, a saber: *exploração, estabilização, diversificação/pôr-se em questão, conservadorismo/distanciamento afetivo e desinvestimento*.

A primeira fase é de *exploração* (1-3 anos de serviço) e coincide com o início da carreira docente, quando o professor desempenha diferentes papéis relacionados com a prática pedagógica e avalia a sua competência profissional. Da sua autoavaliação podem resultar três formas motivacionais, nomeadamente: *sobrevivência* (aquando da ocorrência de fracassos no confronto com a realidade escolar), *descoberta* (perante o sucesso do confronto com a realidade escolar e do desenvolvimento de experiências satisfatórias) e *indiferença* (quando a opção pela docência é devida à ausência de outras alternativas e não por vocação)⁵. A *fase de estabilização* (4-6 anos de serviço) traduz o assumir da identidade profissional, o compromisso definitivo com a carreira docente. Geralmente os professores sentem-se satisfeitos, competentes e autoconfiantes, pelo que relativizam os insucessos ocorridos. A partir de então, surgem novas fases do ciclo profissional, pautadas pela oscilação entre dois polos de desenvolvimento e que traduzem o grau de satisfação/insatisfação dos professores. Assim, e entre os 7 e os 25 anos de serviço – *fase de diversificação/pôr-se em questão* – o docente poderá experienciar *dinamismo* (evidencia as suas capacidades e procura o reconhecimento profissional) ou *inibição e rotina* (desinteresse pela carreira e ausência de estratégias de desenvolvimento profissional). A *fase de conservadorismo/distanciamento afetivo* (25-30 anos de serviço) representa os professores rígidos que vivem o seu quotidiano a lamentar as suas condições profissionais (*conservadorismo*) ou os que não se envolvem de forma afetiva com os alunos e tarefas profissionais. Nesta fase da carreira, verifica-se geralmente uma diminuição do investimento docente, uma vez que os professores sentem que já não têm de evidenciar as suas competências e não procuram o prestígio. A última fase do ciclo profissional – *fase de desinvestimento* (35-40 anos de serviço), corresponde ao balanço que o professor realiza acerca do seu passado profissional e pode apresentar dois polos: a *serenidade*, quando o docente aceita o seu desempenho de forma plena e com integridade, ou *amargura*, perante a frustração do professor relativamente ao seu desenvolvimento profissional.

Uma classificação próxima à desenvolvida por Huberman (1989) corresponde ao ciclo profissional apresentado por Gonçalves (2009), segundo o qual o desenvolvimento profissional do docente do ensino básico passa igualmente por cinco fases,

⁵ De acordo com Jesus (2004), estas formas de motivação coincidem com a categorização efetuada por Esteve (1992), o qual identifica o grupo dos professores insatisfeitos (*sobrevivência*), professores realizados a nível profissional (*descoberta*) e professores desinteressados (*indiferença*).

designadamente: *início, estabilidade, divergência, serenidade e fim de carreira ou renovação do interesse/desencanto*. O *início* do ciclo profissional (1-4 anos de serviço) é caracterizado pela oscilação entre luta pela sobrevivência (aquando do choque com a realidade escolar, o professor procura a sua afirmação profissional e luta contra a vontade de abandonar a docência) e *entusiasmo* (quando o contexto profissional é ainda um pouco idealizado, a entrada na carreira é caracterizada pela convicção aparente de que se está preparado para a docência). Entre os 5 e os 7/10 anos de docência – *fase de estabilidade*⁶ – o professor assume que é capaz de desempenhar a sua profissão com confiança e sente-se satisfeito com o seu trabalho. A *fase de divergência* (8-14 anos de serviço) traduz desequilíbrio relativamente à fase anterior e pode ser caracterizada pelo *empenho* (quando o professor decide envolver-se com o seu trabalho e procura o reconhecimento profissional) ou pela *rotina* (quando o professor se sente cansado e sem energia para fazer frente aos desafios do quotidiano docente). Tal como o início de carreira é seguido de uma fase de bonança, a divergência dá lugar a uma *fase de serenidade* (15-22 anos de carreira), reconhecida como um período de desinvestimento afetivo relativamente ao papel de docente, pautada pela satisfação pessoal e por um certo grau de conservadorismo. Entre os 23 e os 31 anos de carreira, o docente vê-se confrontado com a última fase do seu desenvolvimento profissional – *renovação do interesse/desencanto ou fim de carreira*, onde se poderá verificar o reinvestimento na carreira ou, por outro lado, o desinteresse total.

Uma outra classificação foi desenvolvida por Sikes (1985), baseada na divisão do desenvolvimento do adulto em cinco fases, as quais são baseadas no progresso profissional do docente. Para a autora, o adulto com idades compreendidas entre os 21 e os 28 anos encontra-se numa fase de *exploração das possibilidades da vida adulta*, altura em que deve tomar decisões, celebrar compromissos, maximizar alternativas e criar uma estrutura profissional e pessoal estável. Entre os 28 e os 33 anos de idade, o professor assume *novas responsabilidades*, encara a vida com mais seriedade e decide se pretende continuar na carreira docente ou abandoná-la para desenvolver outra profissão. Perante a opção em continuar a desempenhar a docência, segue-se uma fase de *fusão da experiência profissional com a abertura física e intelectual* (entre os 30 e os 40 anos de idade), altura em que se observa maior autoconfiança, a sua ambição por um lugar de reconhecimento

⁶ Trata-se de uma fase que, independentemente do modo como a primeira foi experienciada, traduz o atenuar dos desafios impostos pela carreira.

na sociedade e o interesse pela gestão e organização escolar. Os professores que são bem-sucedidos nas fases até então identificadas, alcançam uma etapa de estabilização (entre os 40 e os 45 anos de idade), evitam o contacto com os alunos e tencionam desempenhar cargos de chefia. A partir de então, e desde os 50 anos de idade, constata-se um declínio progressivo do entusiasmo pela profissão e os professores iniciam a sua preparação para a reforma. Embora esta classificação apresente algumas limitações e não abranja todas as situações possíveis como as anteriormente mencionadas, é possível encontrar semelhanças com as demais, como as características do início de carreira, a decisão pela continuação, ou não, na carreira docente e a preparação para a reforma, como última etapa do desenvolvimento profissional.

A análise das fases do ciclo profissional do professor permite observar a alternância entre fases críticas (de questionamento, frustração, desilusão e mal-estar) e fases de estabilidade, ao longo do seu desenvolvimento profissional. Não descurando o contributo de todas as etapas para o desempenho do docente e de todos os contributos teóricos acima apresentados, julga-se que as fases mais críticas correspondem à indução (início, exploração), por influenciar o modo como o docente procede ao seu desenvolvimento profissional, a fase de frustração (diversificação/pôr-se em questão, divergência), por representar uma maior incidência de mal-estar docente e a fase final (fim de carreira, reforma, desinvestimento), por representar o fim do desenvolvimento profissional e a preparação para o momento de retirada da vida laboral. Nos diferentes modelos e abordagens está implícito o mal-estar docente em oposição ao bem-estar e o investimento do docente na sua carreira.

2.5. Mal-estar docente

Apesar da evolução verificada no âmbito da docência após a democratização do ensino e o contributo da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Estatuto da Carreira Docente, o facto é que a profissão docente continua a ser desvalorizada pela sociedade e os professores enfrentam condições que exigem um maior esforço e dedicação, com conseqüente impacto na sua motivação e satisfação. As novas modalidades de ensino à distância e o fácil acesso à informação através das novas tecnologias influenciam a representação do professor como a chave da transmissão do conhecimento, essencial à aprendizagem. Além disso, a participação das mulheres no mercado de trabalho implicou alterações no grupo primário de socialização da criança e transferiu a transmissão de valores do seio familiar para a instituição de ensino, local onde passa grande parte do seu

tempo. A expansão escolar, o aumento do número de docentes, a redução dos salários, a sobrecarga horária e a passagem de um ensino de elite (com foco na qualidade) para um ensino de massas (com foco nos resultados finais, quantitativos) constituem outros exemplos de aspectos que contribuíram para a desvalorização social da profissão docente. Ademais, a massificação do ensino representou para a sociedade o aumento de vagas profissionais na área, o que levou muitos estudantes a optarem pela docência, em face da escassez de outras saídas profissionais e nem sempre por vocação, o que decerto tem influência na qualidade do ensino e no modo como esses docentes participam no seu próprio desenvolvimento profissional (Sebastião & Correia, 2007; Rodrigues, 2014; Benavente et al., 2015).

O mal-estar docente é uma das consequências das alterações sociais que influenciaram de forma negativa a carreira docente e que afetam grande parte dos professores, sobretudo no que respeita à sua saúde (incluindo a dimensão psicológica) e em função das condições psicossociais em que desenvolve a profissão; são conhecidas as manifestações de *stress* e *burnout*.

O *burnout* é um conceito que tem sido utilizado para descrever situações de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, consistindo num processo desenvolvido em três etapas, nomeadamente: (i) *surgimento de stress*, quando as exigências impostas excedem os recursos do professor para fazer frente às mesmas, (ii) *aumento do esforço despendido*, quando o professor tenta corresponder às exigências, ainda que sem mais recursos para tal, através do incremento do seu esforço, e (iii) *desenvolvimento de sintomas* perante o insucesso do esforço disponibilizado e a ausência de alternativas para lidar com as exigências, surgem os primeiros sintomas do mal-estar docente. As principais manifestações do mal-estar docente são o absentismo ou mesmo abandono da profissão, fadiga física e psicológica, *stress*, depressão, insatisfação profissional, desinvestimento e desresponsabilização (Schonfeld, 1989; Vandenberghe & Huberman, 1999; Jesus, 2004; Frota & Teodósio, 2012; Fossatti, 2013; Leite, 2014).

Rausch e Dubiella (2013) desenvolveram um estudo quantitativo com o objetivo de identificar os fatores do desenvolvimento profissional que promovem situações de bem e de mal-estar docente. Direcionada a professores em fase final de carreira, a investigação permitiu concluir que os fatores promotores de mal-estar docente correspondem ao salário baixo, desvalorização profissional, estrutura física, carga horária excessiva, turmas lotadas, falta de limite dos alunos e ausência da família no apoio e acompanhamento dos alunos. Por seu turno, os fatores impulsionadores de bem-estar docente recaem sobre a

relação professor-aluno, relação professor-professor, aprendizagem dos alunos e formação contínua.

Stephenson (1990) desenvolveu uma classificação tripartida dos professores, em função do seu nível de mal-estar, segundo o qual os professores podem ser identificados como equilibrados, com mal-estar ou desgastados. Os professores equilibrados têm uma noção mais realista do contexto em que a sua profissão é desenvolvida e conciliam os elementos da sua carreira com a sua vida profissional. Por outro lado, os professores que apresentam mal-estar tendem a envolver-se emocionalmente com o seu trabalho, embora não se sintam satisfeitos com o mesmo. Os professores desgastados, física e psicologicamente, embora também insatisfeitos com o seu trabalho, não se envolvem emocionalmente mas desligam-se da sua profissão e procuram interesses fora desta, sendo este envolvimento ou desligamento com o desempenho da carreira a característica que distingue uma situação de *burnout* de uma situação de *wornout*⁷, respetivamente.

De acordo com o autor, os professores tendem a diminuir o seu envolvimento com a docência, apresentam insatisfação e tornam-se cétricos no decorrer do seu desenvolvimento profissional, o que vai ao encontro das classificações do ciclo de vida profissional anteriormente elencadas e que caracterizam as últimas etapas como as de maior mal-estar docente. Nessas situações, e tal como defendido por McDonnell et al. (1989), é compreensível que os docentes insatisfeitos e exaustos ambicionem chegar à reforma e que a preparem com mais empenho que os professores satisfeitos e que não se pretendem ausentar da prática profissional. Assim, a reforma poderá representar uma libertação para os docentes que sofrem de mal-estar ou *burnout*.

Desde os seus primórdios até à presente data, a profissão docente sofreu inúmeras alterações, das quais se destaca a Reforma Veiga Simão – caracterizada sobretudo pela construção de mais escolas e pelo alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para os 8 anos de idade – numa forte contribuição para a democratização do ensino. A partir de então, o sistema de ensino português foi organizado e o Estatuto da Carreira Docente foi formulado, num forte contributo para a consolidação da profissão docente em Portugal e para a definição dos valores que regem a ação educativa.

⁷O *wornout* consiste numa variação intermédia do *burnout*, com sintomas semelhantes e cuja principal diferença incide sobre o facto de os professores com *burnout* abandonarem a docência, ao passo que os que sofrem de *wornout* continuam a desempenhar a sua profissão, à espera que esta simplesmente chegue ao fim (Babad, 2009).

A história da profissão docente está repleta de períodos de crise e descontentamento, situação que ainda hoje é visível, não obstante o longo caminho percorrido no âmbito da sua evolução. As situações de indisciplina, a carga horária e o excesso de burocracia são apenas alguns exemplos que têm vindo a fomentar o mal-estar entre os professores e a sua insatisfação profissional, com conseqüente impacto na vida pessoal. De facto, as variáveis associadas ao contexto profissional poderão ter impacto na vida pessoal do docente, de que é exemplo o seu bem-estar subjetivo.

Neste seguimento, o capítulo que se segue incide sobre a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo como variáveis de relevo no desempenho profissional e no contexto da profissão docente.

Capítulo III – Satisfação profissional e bem-estar subjetivo

Com as diversas alterações que têm sido efetuadas ao nível do ensino, os professores deparam-se atualmente com condições desfavoráveis que certamente condicionam o seu desempenho enquanto agentes de educação e, conseqüentemente, todo o seu desenvolvimento profissional. O presente capítulo aborda a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo como variáveis afetadas pela conjuntura atual da carreira docente e apresenta a explanação dos seus conceitos e as teorias que contribuem para a sua compreensão. Deste modo, pretende-se clarear a noção de satisfação profissional e bem-estar subjetivo, contextualizando-os no âmbito da profissão docente.

3.1. Satisfação profissional

A definição de satisfação profissional não é unânime na literatura, já que existem diferentes abordagens ao constructo e, conseqüentemente, distintas definições. Não obstante, as várias perspetivas parecem convergir em alguns aspetos, o que permite efetuar uma designação relativamente consistente do conceito, associando-o ao conjunto de variáveis situacionais, sociais e individuais que contextualizam a profissão e influenciam o grau de bem-estar ou o sentimento perante a mesma, sendo parte integrante da satisfação com a vida. Assim, a satisfação profissional é considerada uma avaliação do trabalho que envolve uma diversidade de variáveis cognitivas, que determinam a atitude perante a profissão e podem ser de ordem concreta (relacionadas com o bem-estar pessoal) ou simbólica (relacionadas com a experiência do quotidiano profissional) (Locke, 1976; Watson, Hatton, Squires, & Soliman, 1991; Hagedorn, 2000; Ambrose, Huston, & Norman, 2005; Alves, 2010; Barbosa, 2014).

No âmbito da profissão docente, o estudo da satisfação profissional emergiu na década de 1970 – altura que coincide com o período de democratização do ensino – e tem revelado uma importância acrescida no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a sua influência na saúde física e mental do professor, bem como no seu comportamento profissional. As definições frequentemente encontradas na literatura referente à satisfação docente são baseadas na designação efetuada por Alves (1994) e associam-na a um sentimento positivo perante a docência, demonstrado através da dedicação ao trabalho e por felicidade perante o mesmo. De facto, é rara a designação que não tenha em conta o fator emocional da satisfação profissional, pelo que é frequente encontrar noções como “um estado emocional agradável resultante da avaliação que o indivíduo faz do seu

trabalho e que resulta da percepção da pessoa sobre o que o satisfaz ou permite a satisfação de seus valores mais importantes no trabalho” (Locke, 1976, p. 33); “estado geral positivo e emocionalmente aferido através das desejadas recompensas auferidas pelo trabalho em ambiente escolar” (Pedro, 2011, p. 25); “constructo que visa dar resposta a um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho” (Fonseca, 2014, p. 75) ou “sentimento e/ou uma forma de estar positivos perante a profissão” (Soares, 2014, p. 5).

Os fatores que contribuem para a satisfação dos professores são agrupados em cinco categorias, designadamente: *fatores económicos* (salário), *institucionais* (organização escolar, pressão dos órgãos de gestão e dissociação entre as orientações educativas e as respetivas condições materiais e institucionais), *pedagógicos* (condições que revestem o processo de ensino-aprendizagem e respetivo sucesso), *relacionais* (relação professor-aluno e professor-professor) e *sociais* (representação social da carreira docente e possibilidade de progredir na carreira) (Alves, 1994; Schubert-Irastorza & Fabry, 2011; Chagas & Pedro, 2014). Outros fatores são enunciados no âmbito das diversas abordagens ao conceito de satisfação profissional, pelo que se irá analisar, ainda que de forma subtil, as teorias que incidem sobre o constructo e respetivos fatores promotores.

Tal como existe uma diversidade de definições associadas ao conceito de Satisfação profissional, o mesmo se verifica no que às teorias que o tentam explicar diz respeito. De acordo com Fonseca (2014), as teorias de satisfação profissional podem ser categorizadas em teorias de conteúdo, teorias de processo e teorias situacionais. As *teorias de conteúdo* objetivam a identificação das necessidades que devem ser satisfeitas para promover a satisfação profissional, de que é exemplo a *Teoria Hierárquica das Necessidades* (Maslow, 1954). As *teorias de processo*⁸ incidem sobre a relação entre necessidades, valores, expectativas e características do trabalho e defendem que a satisfação profissional surge em função do grau de distorção entre essas variáveis. As *teorias situacionais*, por sua vez, analisam os fatores de contexto que podem estar associados à satisfação profissional⁹. Far-se-á, de seguida, uma breve alusão às teorias mais significativas, nomeadamente: *Teoria Hierárquica das Necessidades* (Maslow, 1945), *Teoria das*

⁸ São exemplos de teorias de processo a *Teoria da Equidade* (Adams, 1963), *Teoria das Expectativas* (Vroom, 1994), *Modelo das Características do Trabalho* (Hackman & Oldham, 1976) e *Teoria da Adaptação ao Trabalho* (Dawis & Lofquist, 1981).

⁹ Como exemplo temos a *Teoria do Processamento de Informação* (Salancik & Pfeffer, 1977).

Expetativas (Vroom, 1994) e *Modelo das Características do Trabalho* (Hackman & Oldham, 1976).

A *Teoria Hierárquica das Necessidades* identifica cinco níveis de precisões que motivam o comportamento humano, explicadas segundo uma disposição vertical, em que para alcançar uma necessidade de nível superior, as anteriores têm de estar satisfeitas, mesmo que parcialmente Assim, e por ordem ascendente, a pessoa deve atender às suas necessidades fisiológicas (comida, abrigo, descanso), de segurança (proteção contra o perigo ou negligência), de pertença/sociais (inclusão num grupo social, amigos e familiares), de estima (reputação, reconhecimento social, amor) e de autorrealização (realização de objetivos individuais e/ou profissionais) (cf. Figura 3). Quando uma necessidade é satisfeita, deixa de ser uma motivação e outra necessidade surge nesse sentido. No entanto, se alguma necessidade mais básica deixar de ser satisfeita, ela torna-se a prioridade da pessoa e reativa o seu comportamento no sentido do seu contentamento. Sob a ótica desta teoria, a satisfação profissional estaria dependente da satisfação das necessidades básicas do indivíduo e está associada, sobretudo, à necessidade de estima e de autorrealização. Deste modo, e uma vez que as necessidades mais básicas podem reemergir, a satisfação profissional é considerada inconstante (Maia, 2012; Toscano, 2012; Pontes, 2013).

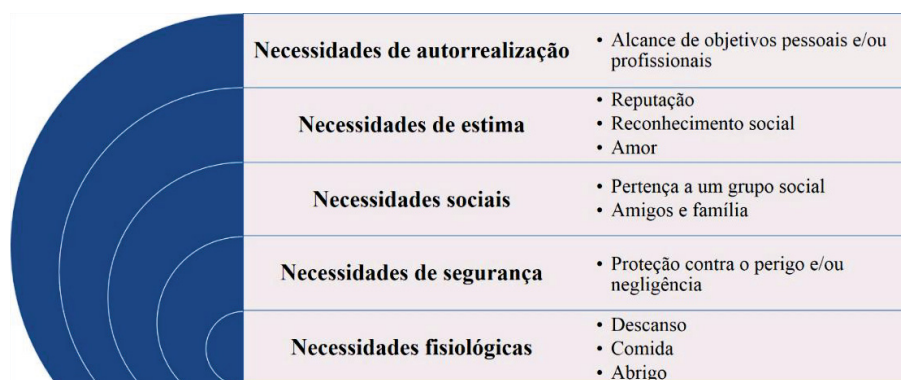


Figura 3. Exposição hierárquica das necessidades humanas (Maslow, 1954).

A *Teoria das Expetativas* (Vroom, 1994) assume que a motivação depende dos objetivos pessoais e do contexto de trabalho e analisa o processo motivacional através de cinco variáveis, designadamente: *resultados* (recompensa pelo trabalho desenvolvido); *valência* (relação entre um objetivo profissional e o significado pessoal que acarreta); *instrumentalidade* (perceção pessoal da relação entre o desempenho profissional e o resultado obtido); *expetativa* (o que o trabalhador crê ser capaz de fazer, após realizar um esforço nesse sentido) e *força* (esforço despendido ou tensão acumulada, capaz de motivar

o trabalhador). À luz desta teoria, a satisfação profissional é considerada um estado geral positivo e emocional que advém das recompensas associadas ao trabalho desenvolvido, pelo que um trabalhador sente motivação para o desempenho da profissão quando admite que o seu esforço irá suscitar resultados positivos, tais como o aumento do salário, reconhecimento profissional e promoção. Assim, a satisfação profissional resulta da avaliação que o professor faz do nível de conforto experienciado no local de trabalho, bem como do contributo da profissão para a satisfação das suas necessidades individuais, de tal modo que um docente com satisfação profissional demonstra dedicação, envolvimento e felicidade relativamente ao desempenho da docência (Lunenburg, 2011; Carvalho & Abdalla, 2015).

Sob a égide do *Modelo das Características do Trabalho* (Hackman & Oldham, 1976), existem cinco dimensões que contribuem para a satisfação profissional, a saber: competências (grau de exigência da tarefa e conhecimento necessário à realização da mesma); identidade das tarefas (grau de requisito de uma tarefa em que seja possível identificar o seu princípio e fim e onde o resultado é reconhecido); significado (impacto do desempenho profissional no trabalhador); autonomia (independência na execução das tarefas) e *feedback* (informação transmitida ao trabalhador sobre o seu desempenho e resultados alcançados). Neste sentido, a satisfação profissional é promovida através da motivação que advém do desempenho de uma determinada tarefa e perante resultados positivos (Afonso, 2011).

As teorias que incidem sobre a satisfação profissional permitem atender às variáveis associadas ao constructo e que constituem os respetivos itens de apreciação, já que os instrumentos de avaliação encontrados na literatura consistem em escalas de *Likert* que abrangem as dimensões enunciadas pelas diversas perspetivas. Além disso, julga-se pertinente atender a uma visão holística das condições individuais, sociais e profissionais que poderão promover a satisfação profissional, tendo em conta a sua influência no desempenho do professor, na sua motivação e no seu bem-estar físico e subjetivo (Borges & Daniel, 2009; Pedro, 2011; Moreira, Ferreira, & Ferreira, 2014).

3.2. Bem-estar subjetivo

O bem-estar subjetivo consiste num julgamento pessoal acerca da qualidade de vida e da satisfação que a pessoa experimenta no seu quotidiano, composto por uma dimensão cognitiva – satisfação com a vida – e uma dimensão afetiva – afetos positivos e negativos (Simões, 1992; Simões et al., 2003). Assim, o bem-estar subjetivo é avaliado de acordo

com os níveis que a pessoa percebe relativamente à sua satisfação com a vida, aos afetos positivos e aos afetos negativos que experimenta diariamente, pelo que admitir a sua presença implica níveis elevados de satisfação com a vida e de afetos positivos, bem como níveis baixos de afetos negativos (Diener, 1984; Butkoric, Brkovic, & Bratko, 2012; Sousa, 2013).

O conceito de bem-estar subjetivo é frequentemente associado ao bem-estar psicológico, pelo que se julga relevante efetuar a sua distinção. Segundo Diener, Suh, Lucas e Smith (1999), o que diferencia esses dois constructos é a abordagem que os enforma, pelo que o bem-estar subjetivo é analisado segundo uma *perspetiva hedónica* (que o associa à felicidade e ao prazer), ao passo que o bem-estar psicológico é concebido à luz de uma *perspetiva eudemónica* (que o associa ao funcionamento profundo das potencialidades individuais). Albuquerque e Lima (2007) confirmam esta distinção, ao associar o bem-estar subjetivo à felicidade, relaxamento, sentimentos positivos e relativa ausência de problemas e ao fazer incidir o bem-estar psicológico sobre as mudanças que ocorrem na vida da pessoa, tais como as advindas do seu processo de maturação. Para os autores, as duas perspetivas convergem no sentido de explicar o conceito de bem-estar como multidimensional e que inclui o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico.

A este respeito, Siqueira e Padovam (2008) explicam que o bem-estar subjetivo surgiu como a primeira abordagem do bem-estar no âmbito da Psicologia e que o bem-estar psicológico emergiu com as investigações de Ryff (1989) e como alternativa ao primeiro. De facto, Ryff (1989) introduz o conceito de bem-estar psicológico e identifica as suas seis dimensões constituintes: autoaceitação, autonomia, controlo do ambiente, relações interpessoais positivas, desenvolvimento pessoal e sentido da vida (Sandvik, Diener, & Seidlitz, 1993; Diener, 2000; Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Nunes, 2010; Neff, 2011; Valério, 2012; Galinha, Pereira, & Esteves, 2014; Rocha, 2015).

De acordo com Padeiro (2010), são diversos os aspetos que concorrem para a promoção do bem-estar subjetivo e estes podem ser classificados em internos ou externos. É possível atribuir os fatores internos à extroversão, autoestima, otimismo, resiliência, saúde mental e satisfação profissional. Os fatores externos, por seu turno, recaem sobre os valores sociais, saúde física, segurança económica, suporte social, lazer e características sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade e estado civil) (Costa & Pereira, 2007; Coleta, Lopes, & Coleta, 2012; Woyciekoski, Stenert, & Hutz, 2012; Onusic, 2013).

No âmbito da profissão docente, são apontadas influências como a satisfação profissional, o reconhecimento por parte dos encarregados de educação, alunos e

elementos da escola, estado civil, práticas culturais de orientação e iniciativa, estratégias de *coping* e autoeficácia (Chaves & Fonsêca, 2006; Mendonça, Ferreira, Caetano, & Torres, 2014; Silva & Murgo, 2014). Tais fatores são reconhecidos pelas abordagens efetuadas no âmbito do bem-estar subjetivo, as quais pretendem contribuir para a compreensão do conceito e dos aspetos que lhe estão subjacentes, de modo a suportar programas de intervenção que visem a sua promoção.

O bem-estar subjetivo pode ser compreendido sob a égide de duas perspetivas distintas mas complementares, designadamente: *Bottom-Up* e *Top-Down* . A abordagem *Bottom-Up* incide sobre os fatores externos que influenciam o bem-estar subjetivo e define-o como o resultado de experiências positivas nos diversos domínios da vida da pessoa. De acordo com esta perspetiva, a satisfação com a vida é atribuída ao acumular de acontecimentos prazerosos e que despoletam emoções agradáveis, pelo que o quotidiano do indivíduo seria influenciado pelas experiências vividas e pela perceção do mundo externo. Neste domínio são abrangidas as investigações que contemplam os fatores sociodemográficos e que atribuem o bem-estar subjetivo a um efeito. Não obstante, a crítica a esta abordagem prende-se com o facto de a avaliação que a pessoa faz das suas condições de vida não resultar apenas dos acontecimentos vividos, já que a felicidade demonstra estabilidade ao longo do tempo e independentemente das circunstâncias de vida ou de mudanças no ambiente (Silva, 2009; Freire, Zenhas, Tavares, & Iglésias, 2013; Granjo, 2015).

A perspetiva *Top-Down* fundamenta que o bem-estar subjetivo advém da predisposição da pessoa para interpretar as suas experiências de vida de acordo com os sentimentos que desencadeiam, pelo que “existe uma inclinação global para experienciar as coisas, de maneira positiva, influenciando essa inclinação as interações do momento entre indivíduos e o mundo. Por outras palavras, a pessoa experimenta prazeres, porque é feliz, e não vice-versa” (Diener, 1984, pág. 565). Isto significa que a experiência vivida, em si, não se traduz como agradável ou desagradável, mas é a perceção que a pessoa tem dessa situação que a torna mais ou menos positiva. Assim, o indivíduo é considerado ativo na sua relação com o mundo que o rodeia e organiza as suas experiências de vida segundo os seus valores, interesses e experiências passadas (Fortuna, 2010; Traldi & Demo, 2012; Andrade, Fernandes, & Bastos, 2013).

Além das abordagens explicativas do Bem-estar subjetivo *Bottom-Up* e *Top-Down* , são ainda conhecidas três outras teorias explicativas: *Teoria dos Eventos Afetivos* (Weiss

& Cropanzano, 1996), *Teoria Broaden-and-build das Emoções Positivas* (Fredrickson, 1998) e *Teoria do Julgamento do Bem-estar Subjetivo* (Schwarz & Strack, 1999).

A *Teoria dos Eventos Afetivos* (Weiss & Cropanzano, 1996) postula que o desempenho do trabalhador e a sua satisfação profissional advêm de fatores endógenos ao contexto laboral (natureza do trabalho, condições físicas, relações com colegas e órgãos de chefia/gestão), os quais originam situações mais ou menos positivas que têm impacto no bem-estar subjetivo. Deste modo, pressupõe-se haver uma associação entre bem-estar subjetivo e satisfação profissional, baseada sobretudo na interação entre os elementos da organização profissional, de que é exemplo a escola, e as experiências emocionais que daí advêm e que correspondem à dimensão afetiva do bem-estar subjetivo (afetos positivos e negativos). Neste sentido, o modelo em causa representa uma forte contribuição para a compreensão dos aspetos laborais que contribuem para o bem-estar subjetivo e para a satisfação profissional dos trabalhadores, já que admite que as emoções vividas no ambiente de trabalho concorrem para a promoção da componente afetiva desses constructos, bem como de comportamentos positivos para com a profissão (Silva & Ferreira, 2013; Vasconcellos & Neiva, 2014).

Sob a ótica da *Teoria Broaden-and-build das Emoções Positivas* (Fredrickson, 1998), o bem-estar subjetivo depende da ocorrência de emoções positivas, em detrimento de negativas, e considera que as primeiras têm um efeito atenuante sobre as segundas, pelo que promover situações afetivas agradáveis representa uma forte estratégia de promoção do bem-estar subjetivo. Isto porque as emoções positivas, além de neutralizarem as emoções negativas, permitem ao indivíduo desenvolver recursos pessoais duradouros e estáveis que podem ser utilizados em situações diversas e em momentos distintos. Neste sentido, o valor incomparável das emoções positivas reside na sua influência relativamente aos recursos pessoais e na possibilidade de desenvolver situações futuras agradáveis, pelo que o bem-estar subjetivo é assegurado pelas ocorrências positivas que a pessoa experiencia ao longo da vida (Hamilton-West, 2011; Fernandes, 2013).

A *Teoria do Julgamento do Bem-estar Subjetivo* (Schwarz & Strack, 1999) representa a complexidade da interação entre os fatores cognitivos, afetivos e contextuais que contribuem para o bem-estar subjetivo e associa o constructo ao estado afetivo da pessoa no momento em que é avaliado, bem como às suas expectativas de futuro, eventos do passado e comparação social. Segundo esta perspetiva, os elementos que influenciam o bem-estar subjetivo são agrupados em três categorias, a saber: comparação intraindividual; comparação interindividual/social e impacto dos estados emocionais. A

comparação intraindividual corresponde à informação que a pessoa detém sobre a sua própria vida, tais como experiências vividas e expectativas de futuro, pelo que o relato de avaliação do bem-estar subjetivo está intimamente ligado à informação que é tida em consideração nesse momento e da forma como é utilizada, o que depende das representações individuais sobre os aspetos a avaliar. Daqui decorre que predizer o bem-estar subjetivo constitui uma utopia, já que se está perante um conceito abstrato e que depende do processo mental que determina o modo como a pessoa utiliza a informação sobre o meio.

A comparação interindividual/social, por sua vez, diz respeito à informação que advém da comparação entre a vida da pessoa e a de quem a rodeia, através dos aspetos que considera importantes na determinação de uma boa condição de vida (remuneração, condições materiais, saúde, relações interpessoais, entre outros). Deste modo, o bem-estar subjetivo é tanto maior quanto melhores forem consideradas as condições de vida, comparativamente às de outras pessoas. O impacto dos estados emocionais recai sobre os sentimentos que a pessoa experimenta no momento de avaliação do seu bem-estar subjetivo e da sua influência nos restantes elementos considerados (comparação intra e interindividual). Neste sentido, o bem-estar subjetivo é considerado uma função do que o sujeito pensa e sente no momento da apreciação, o que reforça o carácter subjetivo do constructo (Mendes, 2011; Naiff, Ferreira, & Naiff, 2013).

As teorias mencionadas ressaltam a importância das emoções e da apreciação das condições de vida na promoção do bem-estar subjetivo, pelo que a avaliação do constructo é baseada nessas duas dimensões (afetos positivos/negativos e satisfação com a vida). Ademais, o facto de se pressupor uma associação entre o bem-estar subjetivo e a satisfação profissional representa um ponto de partida para o desenvolvimento de investigações nesse âmbito, com o intuito de contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico acerca desses conceitos e da sua influência no desempenho profissional, em geral, e da docência, em particular.

A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo constituem duas variáveis de relevo no processo de ensino-aprendizagem e de *transição-adaptação à reforma*, pelo que se reconhece a importância do seu estudo. Deste modo, segue-se a apresentação dos dois estudos desenvolvidos no âmbito da dissertação e que pretendem estudar as

representações de reforma, a preparação para a reforma, a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, no contexto da profissão docente e com adultos de meia-idade.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

A pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas teóricos ou práticos com o emprego de processos científicos (...) parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução.

(Vilela, s.d, p.5)

O desenvolvimento da investigação científica desempenha um papel de destaque na procura de respostas a questões advindas da análise do conhecimento científico já produzido e da observação direta do mundo externo. A sua concretização requer uma revisão bibliográfica suficientemente robusta, objeto da primeira parte desta dissertação, de modo a apoiar a operacionalização das variáveis a serem estudadas, em consonância com toda uma panóplia de procedimentos a adotar, de modo a assegurar as condições necessárias à sua conclusão e ao encontro das respostas às questões colocadas que, por sua vez, suscitarão novas questões.

A segunda parte da dissertação de mestrado tem como objetivo estudar as representações de reforma, a preparação para a reforma, a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo de professores dos ensinos básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, a fim de contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico relativamente à profissão docente. Neste sentido, esta componente prática compreende dois estudos. O primeiro estudo (*Estudo I*), de cariz qualitativo e que intitulámos de “Representações dos professores face à reforma”, aborda as representações de reforma e os desafios da profissão docente. O segundo estudo (*Estudo II*), de natureza quantitativa, incide sobre a satisfação profissional, o bem-estar subjetivo e a preparação para a reforma.

Capítulo IV – Estudo I: Representações dos professores face à reforma

4.1. Método

Como constatado na primeira parte da dissertação, a reforma representa um período de grande importância socio emocional na vida do adulto, pelo que são diversos os autores que reconhecem o seu impacto no desenvolvimento pessoal do docente, já que esta é considerada a última etapa do ciclo de vida profissional, a última transição que caracteriza a idade adulta e uma das tarefas de desenvolvimento a que a pessoa deve atender (Havighurst & Albrecht, 1953; Levinson, 1978; Super, 1980; Sikes, 1985; McDonnell et al., 1989).

A perceção do professor em face da reforma representa uma forte influência no respetivo processo de *transição-adaptação*, já que o que realmente importa é o modo como a pessoa lida com a situação, de acordo com os seus valores, representações pessoais e variáveis profissionais (cf. abordagem de Schlossberg, 1981).

É por ter em consideração a importância da reforma no ciclo de vida profissional do professor, por verificar que são raros os estudos portugueses sobre a temática e por reconhecer, ainda, o papel fundamental das representações pessoais nesse processo de *transição-adaptação* que surgiu a grande motivação em abordar as perceções dos professores relativamente à reforma, com o intuito de identificar os significados associados a esse período de vida, os desafios com que se deparam no quotidiano profissional e suas implicações nas conceções da reforma, de modo a contribuir para o enriquecimento da investigação desenvolvida nesse âmbito.

Uma vez que a reforma “can mean different things to different people, and measuring it is difficult for national statistical organizations” (Bowlby, 2007, p. 3), julga-se que a abordagem mais adequada ao desenvolvimento do estudo em foco recai sobre o método qualitativo de produção e análise de dados, caracterizada sobretudo pelo interesse em conhecer os sistemas de crenças e de valores do participante, através da sua própria perspetiva (Silva, 2010).

A pesquisa qualitativa é importante na medida em que permite atender à natureza subjetiva dos constructos em estudo e abranger as características pessoais dos participantes. Além disso, num estudo desta natureza o foco não é direcionado à generalização dos resultados mas à compreensão do fenómeno investigado, pelo que importa a qualidade e não a quantidade, é dada primazia à relação entre o investigador e o participante, a pesquisa é considerada descritiva e é voltada para a compreensão e

descrição do fenómeno considerado (Almeida & Freire, 2008). Além disso, e de acordo com Aires (2011), a investigação qualitativa rege-se por princípios que pressupõem a inter-relação entre a teoria existente sobre o assunto, o método adotado e a análise da informação, através de *análise de conteúdo* (Bardin, 2008), com a determinação de dimensões e categorias. Neste âmbito, apoiámo-nos no estudo de Fernandes (2011) sobre as atitudes face à reforma em diferentes faixas etárias e distintas profissões, sob a ótica da *Teoria do Nível de Abstração*. As conclusões relativas à componente cognitiva da atitude dos participantes (representações de reforma) permitiram identificar três tipos de concetualização do constructo, designadamente: (i) categorial – significados associados ao trabalho, família, lazer e bem-estar económico, (ii) desenvolvimentista – perceções associadas ao ciclo de vida e (iii) valorativa – conceções ligadas ao valor afetivo e/ou instrumental (ganhos e perdas). Apesar de a investigação ilustrada não abranger a profissão docente, esta serviu de base teórica ao estudo em questão por apresentar uma classificação completa da concetualização de reforma.

Atendeu-se aos princípios éticos e metodológicos da pesquisa qualitativa – recolha de informação através do método qualitativo mais adequado ao objetivo proposto (entrevista) – e a informação foi analisada por procedimentos unicamente qualitativos – análise e descrição através do programa informatizado para categorização e análise de conteúdo – o *Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software* Weft QDA.

4.1.1. Questão de investigação e objetivos

Não obstante a escassa literatura sobre o assunto, a reforma enquanto fim da atividade profissional tem sido estudada quer no que respeita ao seu significado, quer no que respeita ao processo de *transição-adaptação* que acarreta e a investigação desenvolvida nesse âmbito aponta para a multiplicidade de significados pessoais associados ao constructo. No entanto, não foram encontrados estudos que incidam sobre a representação de professores em face da reforma, pelo que surgiu a curiosidade em perceber se estes – devido às condições específicas da sua profissão – têm significados de reforma diferentes de outros trabalhadores. Neste seguimento, o estudo exploratório em foco emergiu da questão despoletada pela falta de informação no que respeita aos significados que os docentes atribuem à reforma – *Quais as representações que os professores têm sobre a reforma?*

Neste seguimento, e ao ter a reforma como a retirada do mundo laboral – a última etapa do ciclo de vida profissional – e ao admitir a importância das representações pessoais no

processo de *transição-adaptação*, torna-se importante compreender o significado que o constructo acarreta para os docentes, de modo a identificar as suas perceções relativamente a esse período de vida.

Assim, o *Estudo I* teve como objetivos: (i) identificar as representações que os professores têm sobre a reforma e (ii) verificar se as representações dos professores perante a reforma são idênticas às de outras classes profissionais. Deste modo, pretendeu-se verificar se a informação recolhida vai ao encontro da literatura já existente sobre o assunto ou se, por outro lado, não traduz a categorização de reforma evidenciada por estudos realizados com outras profissões.

4.1.2. Participantes

O processo de seleção de participantes no âmbito da investigação qualitativa procura a diversidade no que respeita às suas características e é efetuada de forma intencional, uma vez que são conhecidos de antemão os critérios específicos de escolha dos mesmos. Assim, e de entre as várias formas de seleção, foi efetuada uma amostragem por bola de neve (*Snowball Sampling*), pelo que os participantes foram identificados com base em critérios pré-estabelecidos e foi-lhes solicitado para sugerir outras pessoas com características semelhantes (Fontanella et al., 2011; Heckathorn, 2012). Neste sentido, foram tidos em consideração para o processo de seleção os seguintes critérios: (i) idade compreendida entre os 50 e os 65 anos (faixa etária que antecede a transição para a reforma), (ii) docentes a lecionar o ensino básico e secundário, na ilha de São Miguel e em zonas geográficas distintas.

Participaram no estudo 8 professores que aceitaram fazer parte da investigação, dos quais 5 são do sexo feminino e os restantes 3 do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos. No que diz respeito ao nível de ensino lecionado, foram entrevistados dois professores de cada nível de ensino (1º CEB, 2º CEB, 3º CEB e Ensino Secundário) e a lecionar em estabelecimentos de ensino distintos, nomeadamente: EBI/JI de Ribeirinha, EBI/JI de Conceição, EB 2,3 Canto da Maia, EB 2,3 Gaspar Frutuoso, Escola Secundária da Ribeira Grande e Escola Secundária da Lagoa.

Tabela 3. Caracterização dos participantes do *Estudo I*.

Participantes	Sexo	Idade	Tempo de serviço	Nível de ensino
PA	Masculino	55	34	Ensino secundário
PB	Feminino	59	28	1º CEB
PC	Feminino	56	35	2º CEB
PD	Feminino	50	27	1º CEB
PE	Feminino	53	30	2º CEB
PF	Feminino	59	36	3º CEB
PG	Masculino	57	33	Ensino secundário
PH	Masculino	62	37	3º CEB

A tabela 3 apresenta a caracterização dos participantes do *Estudo I*, na qual não foram incluídos os respetivos estabelecimentos de ensino, de modo a assegurar o seu anonimato.

4.1.3. Procedimentos éticos e descritivos

O primeiro contacto com os potenciais participantes foi efetuado via telefone, através da colaboração dos estabelecimentos de ensino e por sugestão de terceiros. Deste modo, e ao comunicar com os mesmos, foram dadas a conhecer as características da investigação, tais como o contexto do seu desenvolvimento, a questão de partida, os objetivos do estudo, o modo de recolha de dados e a garantia da confidencialidade da informação a ser recolhida.

Perante o interesse em participar no estudo, foi agendada uma reunião de trabalho, a fim de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e recolher a informação pretendida.

O TCLE (anexo I) constitui uma prática ética imprescindível a qualquer investigação, no qual devem ser asseguradas as condições de participação e a confidencialidade da informação transmitida, além de garantir a ausência de quaisquer riscos psicológicos no decorrer da recolha de dados e a possibilidade de desistir da participação voluntária a qualquer momento da investigação. Esse instrumento é dirigido aos participantes e representa uma forma ética e legal de orientar a sua relação com o investigador, na medida em que permite compreender os procedimentos a adotar no decorrer da pesquisa (Almeida, 2011; Roland, 2014). Em complementaridade é importante salientar que o TCLE permite “proteger os participantes dos possíveis abusos e é condição indispensável

da pesquisa, sendo uma expressão da atitude eticamente correta” (Zanatta & Costa, 2012, p. 347).

Uma vez aceites as condições de participação na investigação e assinado o TCLE, procedeu-se à recolha de informação em ambiente controlado e entre janeiro e fevereiro de 2015. De seguida, realizou-se a transcrição da informação recolhida e sua devolução ao participante, no sentido de averiguar a sua veracidade e obter a sua anuência sobre o conteúdo da entrevista.

Posteriormente, a informação recolhida foi alvo de uma análise de conteúdo – “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38) – através do programa *Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software* (Weft QDA) e de acordo com os tipos de concetualização de significados de reforma, apresentados por Fernandes (2011).

Neste sentido, e uma vez que se pretendeu classificar as representações dos professores face à reforma e os desafios associados à sua profissão, optou-se pelo *método das categorias*, o qual permite atender à totalidade de um texto e dele extrair categorias em função da frequência de itens de sentido (Bardin, 2008; Guerra, 2006; Cavalcante, Calixto, & Pinheiro, 2014). A identificação dos participantes, para efeitos de análise e de apresentação de resultados, foi efetuada de forma aleatória e por letras – de *PA* a *PH*.

A partir do estudo de Fernandes (2011), foi construída uma tabela de especificação para cada tipo de concetualização, a fim de apoiar a análise e discussão dos resultados do *Estudo I* (anexo II).

4.1.4. Instrumento de recolha de dados

A recolha de informação relativa a valores pessoais, interesses e representações é comumente efetuada através de entrevistas individuais ou grupais, as quais podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. A recolha de informação do *Estudo I* foi efetuada através de uma entrevista individual exploratória e semiestruturada, desenvolvida em ambiente controlado e registada através de gravação multimédia.

A entrevista semiestruturada é caracterizada pela elaboração prévia de um roteiro de questões básicas, embora não sejam seguidas de forma rígida, uma vez que é dada alguma liberdade aos participantes para abordar novas informações que originam novas questões. No entanto, o investigador deve conseguir orientar as respostas e perguntas subsequentes para o seu objetivo de investigação (Oliveira, 2010; Belei, Gimenez-Paschoal,

Nascimento, & Matsumoto, 2012). Assim, a entrevista foi iniciada com uma questão simples que incide sobre as representações pessoais face à reforma – *O que é para si a reforma?* – e a partir dessa questão os professores tiveram a oportunidade de partilhar a sua conceção de reforma e abordar aspetos a ela associados, surgindo novas questões no decorrer da recolha de informação – *O que significa para si entrar na reforma? Quais os desafios com que se depara no seu dia-a-dia profissional? Esses desafios têm implicações no significado que atribui à reforma?* – pelo que não houve um tempo predeterminado para a conclusão da recolha de informação.

4.2. Apresentação e discussão de resultados

A transcrição das entrevistas efetuadas foi submetida a uma análise qualitativa, através do programa Weft QDA, no qual foram criadas dimensões de caracterização dos participantes (idade, sexo, tempo de serviço, nível de ensino lecionado e estabelecimento de ensino) e de representações de reforma (categorial, valorativa e desenvolvimentista).

Nas dimensões de representações de reforma, foram adicionados os significados relatados pelos participantes, correspondentes a cada tipo de concetualização e segundo a análise da frequência dos respetivos itens de significado (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Frequência dos itens de significado.

Significados associados à reforma	Frequência de ocorrência
Oportunidade	3
Mais tempo livre	4
Aparecimento de doenças	1
Compensação financeira	1
Entrada na velhice	1
Nova fase da vida	4
Fim da atividade profissional	2
Fim de uma etapa e início de outra	1
Libertação	3
Perda	2
Sensação de dever cumprido	1
Misto de sentimentos	4

Como já se disse, uma vez identificados os significados que os professores atribuem à reforma, procedeu-se à sua categorização, de acordo com as dimensões sugeridas por Fernandes (2011). A tabela 5 apresenta a concetualização de reforma, suas dimensões, significados associados e respetivas unidades significativas de análise.

Tabela 5. Especificação das representações de reforma.

Concetualização	Dimensões	Significados	Unidades significativas de análise
Categorial	<i>Lazer</i>	Oportunidade	A – “ <i>uma oportunidade</i> ” B – “ <i>uma oportunidade</i> ” H – “ <i>uma oportunidade</i> ”
		Mais tempo livre	B – “ <i>fazer tudo aquilo que ainda não tive tempo de fazer</i> ” D – “ <i>mais tempo livre</i> ” G – “ <i>ter tempo para fazer coisas que não se teve tempo</i> ” H – “ <i>ter mais tempo</i> ”
	<i>Saúde</i>	Aparecimento de doenças	D – “ <i>quando vão para a reforma, aparece as doenças</i> ”
	<i>Situação financeira</i>	Compensação financeira	D – “ <i>aproveitar algum tempo desse que eu trabalhei e descontei</i> ”
Desenvolvimentista	<i>Continuidade e manutenção</i>	Entrada na velhice	F – “ <i>vai coincidindo com o envelhecimento e com o se aproximar do final da vida</i> ”
	<i>Rutura e recomeço</i>	Nova fase do ciclo de vida	A – “ <i>será uma outra fase</i> ” B – “ <i>é começar uma vida nova</i> ” C – “ <i>uma etapa da vida</i> ” H – “ <i>mais uma fase do ciclo de vida</i> ”
		Fim da atividade profissional	C – “ <i>a vida em termos profissionais parar (...) o fim da profissão</i> ” G – “ <i>deixar de trabalhar</i> ”
		Fim de uma etapa e início de outra	H – “ <i>o fim de uma etapa da vida e o início de outra (...) é uma etapa que acaba e outra que começa</i> ”
Valorativa	<i>Instrumental (ganhos e perdas)</i>	Libertação	C – “ <i>altura de sair disto tudo, de libertação</i> ” F – “ <i>um momento de libertação</i> ” G – “ <i>Uma libertação</i> ”
		Perda	C – “ <i>é uma perda</i> ” H – “ <i>um sentimento de perda</i> ”
	<i>Afetiva (positiva e negativa)</i>	Sensação de dever cumprido	E – “ <i>sensação de dever cumprido</i> ”
		Misto de sentimentos	C – “ <i>é a alegria e a tristeza, é a libertação e a perda</i> ” E – “ <i>um misto de sentimentos</i> ” F – “ <i>os sentimentos são contraditórios</i> ” H – “ <i>algo de positivo ou de negativo</i> ”

A análise efetuada permitiu verificar que os professores entrevistados têm conceitualizações diferentes entre si relativamente à reforma e que vão ao encontro da classificação sugerida por Fernandes (2011), nomeadamente:

(i) **Categorial** – “oportunidade de fazer outras coisas”, “mais tempo para dedicar àquilo que gosta de fazer”, surgimento de doenças como consequência do processo de envelhecimento (“quando chegam à reforma aparecem as doenças”) e “compensação relativamente aos descontos” efetuados ao longo da carreira;

(ii) **Desenvolvimentista** – “entrada na velhice”, “fim de uma etapa da vida e o início de outra”, “fim da atividade profissional” e “nova fase da vida”;

(iii) **Valorativa** – “sentimento de perda”, “libertação do stress que é a profissão docente”, “sentimento de dever cumprido” associado à contribuição cívica na formação dos alunos e “misto de sentimentos” relacionados à antecipação da situação de reformado (cf. Figura 4).

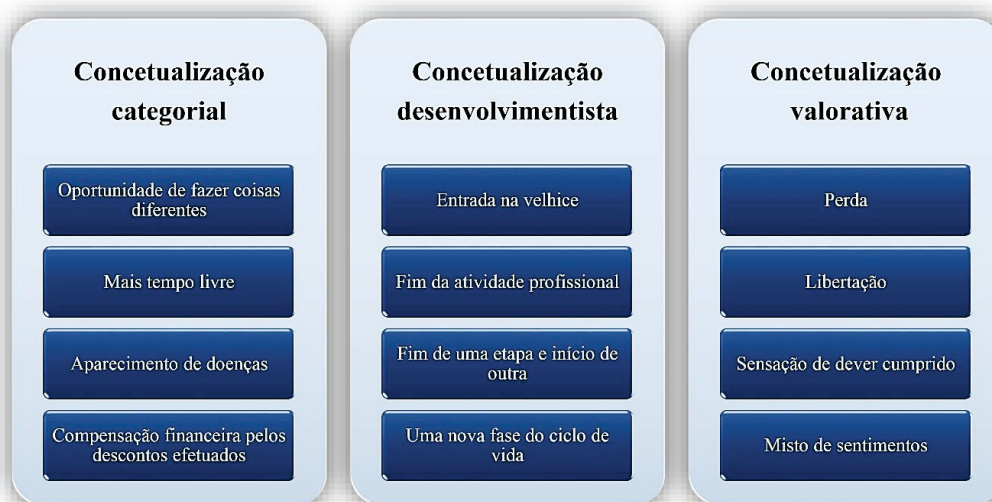


Figura 4. Representações de reforma: dimensões e categorias.

A informação recolhida vai ainda ao encontro do postulado pelas teorias do desenvolvimento humano e do ciclo de vida profissional do professor, enunciadas na parte teórica e que associam a reforma a um dos diversos períodos do desenvolvimento humano e à última etapa do ciclo profissional (Havighurst & Albrecht, 1953; Super, 1980; Sikes, 1985; McDonnell et al., 1989). No entanto, não foram identificadas perceções de reforma que a associem a uma tarefa de desenvolvimento, como defendido por Levinson (1978), o que não significa que essa perspetiva não se verifique na profissão docente, mas tão-somente que os professores entrevistados não a reconhecem como tal.

A percepção de reforma como a entrada no período da velhice (adulter tardia/adulto em idade avançada) e como o aparecimento de doença em resultado do processo de envelhecimento parece representar o estereótipo social que contextualiza a atual situação demográfica de Portugal (envelhecimento acelerado da população e consequente inversão da pirâmide populacional), tendo em conta que a reforma é frequentemente reconhecida como a entrada na “terceira idade”, termo que não se refere diretamente ao conceito de velhice mas ao período que coincide com o fim da atividade profissional – aposentação – e que antecede a entrada num novo período de vida – velhice (Gandra, 2012; INE, 2015) e que, a nosso ver, é um termo erróneo que não acompanhou a longevidade demográfica.

Atendendo a que a sociedade expressa mais atitudes negativas do que positivas relativamente às pessoas idosas e uma vez que a reforma é comumente associada à velhice (Silva, Farias, Oliveira, & Rabelo, 2012), compreende-se que os professores entrevistados associem a reforma ao período que os caracteriza prospectivamente como pessoas idosas e esta associação poderá ter impacto no respetivo processo de *transição-adaptação*.

No decorrer das entrevistas foi possível atender a aspetos relacionados com a profissão e que parecem influenciar a representação de reforma, tais como a dedicação ao trabalho, responsabilidade das tarefas exigidas e sua diversidade, alterações constantes relativamente ao contexto que envolve o desempenho da docência e a indiferença dos órgãos de gestão perante as características dos trabalhadores com mais idade que, como tal, não reúnem as mesmas condições físicas e psicológicas dos professores que se encontram nas primeiras fases da sua carreira, o que vai ao encontro das características enumeradas na literatura e que enformam a conjuntura atual da profissão docente (Rodrigues, 2014; Benavente et al., 2015).

4.3. Conclusões do Estudo I

A reforma é considerada um evento de vida de enorme relevância no processo de desenvolvimento e que poderá constituir um fator de *stress* se a pessoa não tiver ao seu dispor as ferramentas necessárias para o sucesso do respetivo processo de *transição-adaptação*, pelo que as representações pessoais sobre esse período de vida jogam um papel fulcral no sucesso da adaptação, uma vez que irão determinar a forma como a pessoa irá lidar com a nova situação de reformado.

Por ter isso em consideração e por saber que as conceções pessoais refletem a componente cognitiva da atitude e têm uma forte influência no comportamento humano (Thurstone, 1928; Stocker & Faria, 2012), o *Estudo I* teve como principal intuito

identificar os significados que os professores têm sobre a reforma, não fosse esse grupo laboral alvo de inúmeras contingências que particularizam a sua profissão e que poderão contribuir para a sua perceção perante o fim da atividade profissional. Além disso, pretendeu-se verificar se as representações que os professores têm sobre a reforma são semelhantes às de outros trabalhadores e que foram analisadas no estudo de Fernandes (2011).

A análise da informação recolhida permitiu concluir que os professores entrevistados têm conceções distintas no que respeita à reforma e que vão desde a possibilidade de ter mais tempo livre, ao fim de uma etapa de desenvolvimento e início de outra. A conceção que se julga ser de maior interesse recai sobre a associação desse período de vida à entrada na velhice, o que constitui uma visão negativa da reforma e poderá, eventualmente, dificultar a adaptação à nova situação de vida, tendo em consideração os estereótipos sociais relativamente ao adulto em idade avançada e que o associam a doença, impotência sexual, declínio mental, pobreza, depressão e inutilidade (Magalhães, Fernandes, Antão, & Anes, 2010).

Consequentemente, urge a implementação de programas de promoção do envelhecimento ativo – de que são exemplos o programa de Aprendizagem ao Longo da Vida implementado na Universidade dos Açores (Medeiros, 2013, 2015) e o programa Envelhecer com Vida – Projeto de intervenção na autoeficácia, motivação e qualidade de vida (Furtado, 2015, não publicado) – e de educação para a reforma que atendam à desmistificação de conceitos como os de velhice e terceira idade, de modo a potenciar o sucesso da transição e adaptação à situação de reformado.

Os resultados obtidos vão ao encontro da literatura existente sobre o assunto e apresentada na primeira parte da dissertação, bem como à categorização de conceções de reforma sugerida por Fernandes (2011) – categorial, desenvolvimentista e valorativa.

Verificou-se que os professores tiveram a liberdade de partilhar as preocupações associadas às suas condições de trabalho (uma das vantagens da entrevista qualitativa individual e semiestruturada) e que correspondem às características negativas da profissão docente identificadas na literatura – responsabilidade das tarefas exigidas e sua diversidade, alterações constantes relativamente ao contexto que envolve o desempenho da docência e a indiferença dos órgãos de gestão perante as características dos trabalhadores com mais idade. Assim, a recolha de informação preocupou-se sobretudo em dar voz aos docentes e permitir a partilha de experiências profissionais, preocupações e desafios.

Neste seguimento, e não obstante o número de participantes ser pequeno (o que reflete, em parte, a falta de tempo dos docentes para se dedicarem a atividades desta natureza), o estudo desenvolvido contribuiu para averiguar que apesar das características específicas que moldam o desempenho da docência, as representações dos professores entrevistados face à reforma não são diferentes de outros grupos de trabalhadores – empregado de escritório, empregado de comércio, empresário, trabalhador agrícola e pescador – pelo que se depreende que as características profissionais, por si só, não predizem o significado atribuído à reforma. Sugere-se, assim, o desenvolvimento de investigações quantitativas, como complemento à pesquisa qualitativa e que analisem a possível relação entre variáveis pessoais, profissionais e sociais nas representações desse período de vida.

Tendo em consideração a abordagem de Schlossberg (1981) e Neto (2010), reconhece-se o contributo do estudo desenvolvido, na medida em que conhecer as representações dos professores perante a reforma representa uma mais-valia para o desenvolvimento de programas de intervenção que objetivem a educação para a reforma, uma vez que os autores defendem que a perceção pessoal relativamente ao constructo e o modo como cada pessoa se irá posicionar frente às condições impostas pela nova situação irão determinar o sucesso da sua adaptação.

Capítulo V – Estudo II: Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma

A revisão da literatura no âmbito da carreira docente permitiu constatar a grande diversidade de desafios com que os professores se deparam e que, de uma forma ou de outra, influenciam o seu percurso profissional. A satisfação profissional, assim como o bem-estar subjetivo constituem variáveis de enorme relevância no desempenho de qualquer trabalhador e poderá influenciar a última fase do ciclo profissional – *preparação para a reforma* – já que a literatura consultada permitiu concluir que os colaboradores mais envolvidos e satisfeitos com o seu trabalho são os que menos anseiam pela reforma e que vivenciam esta transição com mais preocupação (Fonseca, 2004; Wong & Earl, 2009; Leite, 2013).

No âmbito da docência, as variáveis em foco têm assumido especial relevo, ao ter em consideração a sua importância no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de melhorar as condições do ensino, em prol das gerações futuras. Não obstante, não foram encontradas investigações sobre satisfação profissional e bem-estar subjetivo na Região Autónoma dos Açores, nem no que diz respeito à preparação para a reforma, pelo que surgiu a ambição de estudar essas variáveis junto dos professores dessa região.

5.1. Método

Uma vez que se pretende generalizar os resultados à população docente da Região Autónoma dos Açores, o método quantitativo apresenta-se como a modalidade mais adequada e está-se perante um estudo exploratório e correlacional.

De acordo com Almeida e Freire (2008), os estudos quantitativos caracterizam-se pela descrição de uma eventual associação entre constructos, com a ambição de identificar as suas componentes, características, nível/intensidade e grau de variação conjunta. Para tal, o investigador poderá comparar (apreciar diferenças em termos de médias ou proporção), associar (estimar o grau de variação conjunta entre vários dados) e/ou correlacionar (analisar o grau de variação entre duas ou mais variáveis), procedimentos que foram tidos em consideração na realização do *Estudo II*. A este respeito, há que ter em consideração que os estudos quantitativos têm como pilar a quantificação dos dados recolhidos, de modo a analisar alguns aspetos que não se revelam nas observações primárias e abrangem uma panóplia de procedimentos e técnicas, que apoiam o investigador na busca das

respostas às questões que se colocam e que advêm, sobretudo, da revisão de literatura sobre um determinado fenómeno (Augusto, 2014).

5.1.1. Questões, objetivos e hipóteses de estudo

Os métodos quantitativos de recolha e análise de dados são norteados pela busca de informação a uma determinada questão ou problema, da qual emergem objetivos de investigação e respetivas hipóteses de estudo, a serem testadas por via dos procedimentos estatísticos adequados. Deste modo, o *Estudo II* procurou alcançar os objetivos propostos e analisar as hipóteses formuladas, a partir das questões de partida que surgiram da revisão de literatura, nomeadamente: (i) *Será que existe uma associação estatisticamente significativa entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo?* e (ii) *Será que os professores da Região Autónoma dos Açores preparam a sua reforma?*

A resposta às questões colocadas pode parecer simples de obter, mas torna-se complexa quando são tidos em consideração todos os fatores que concorrem para a satisfação profissional e para o bem-estar subjetivo, no contexto da profissão docente – e da profissão docente na Região Autónoma dos Açores. Neste seguimento, as questões iniciais foram desconstruídas por questões de investigação mais específicas, a saber:

- Q1:** Como são os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores?
- Q2:** Haverá uma associação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo?
- Q3:** Estarão os professores da Região Autónoma dos Açores a preparar a sua reforma?
- Q4:** Existirá uma associação entre a preparação para a reforma e a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo?
- Q5:** Será que os estabelecimentos de ensino da Região Autónoma dos Açores desenvolvem programas de preparação para a reforma?

As questões elencadas são convertidas em objetivos de investigação, de modo a conduzir a procura das respetivas respostas. Deste modo, são objetivos específicos do *Estudo II*:

- O1:** Analisar os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores;
- O2:** Desvendar a existência e o tipo de relação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo;

- O3:** Verificar se os professores da Região Autónoma dos Açores preparam a sua reforma;
- O4:** Averiguar se a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo diferem em função da preparação para a reforma;
- O5:** Apurar se os estabelecimentos de ensino da Região Autónoma dos Açores desenvolvem programas de preparação para a reforma.

De modo a alcançar os objetivos propostos, foram formuladas hipóteses de estudo, a serem analisadas através de procedimentos estatísticos. Assim, o estudo em foco abrange quatro hipóteses de investigação, designadamente:

- H1:** Os professores da Região Autónoma dos Açores têm níveis elevados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo;
- H2:** A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo variam em função de dados sociodemográficos (idade, sexo e estado civil) e profissionais (nível de ensino lecionado, cargo desempenhado e fases de desenvolvimento profissional);
- H3:** Há uma associação estatisticamente significativa entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo;
- H4:** Existe uma associação estatisticamente significativa entre a preparação para a reforma e a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo.

5.1.2. Participantes

Para a seleção dos participantes de qualquer estudo quantitativo, há que atender a conceitos como população e amostra, ao que o primeiro diz respeito ao conjunto de sujeitos ou casos onde se pretende efetuar o estudo e o segundo recai sobre o conjunto de indivíduos que daí são extraídos, através de processos de seleção – amostragem (Prodanov & Freitas, 2013). A população do *Estudo II* compreende os professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos e que se encontram em fase de pré-reforma.

De acordo com a estatística disponibilizada pela Direção Regional da Educação, existem 579 docentes a lecionar esses níveis de ensino na Região Autónoma dos Açores, com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos. No entanto, e perante o contacto direto com os estabelecimentos de ensino da ilha de São Miguel, verificou-se uma diminuição acentuada desse valor, estimando-se que existam cerca de 400 professores com as características indicadas. Deste modo, a amostra pretendida – estimando os professores da Região Autónoma dos Açores, no ano letivo 2014/2015, com idades

compreendidas entre os 50 e os 65 anos, em 400 – foi calculada em 195 indivíduos, para um erro de 5% e um nível de confiança de 95%, através da fórmula $n_0 = Z^2 \cdot \frac{\alpha}{1-\alpha} \cdot p \cdot q / d^2$ e aplicado o coeficiente para populações finitas $n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$, em que $p=q=0,05$; $d=0,05$ e $N=400$. No entanto, o estudo contou com apenas 114 participantes, pelo que tem associado um erro inferior a aproximadamente 8%, relativamente à amostra.

Dos 114 professores que participaram na investigação, 73 são do sexo feminino (64%) e 41 do sexo masculino (46%) (cf. Figura 5), com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos – fase de preparação para a reforma (Sikes, 1985).

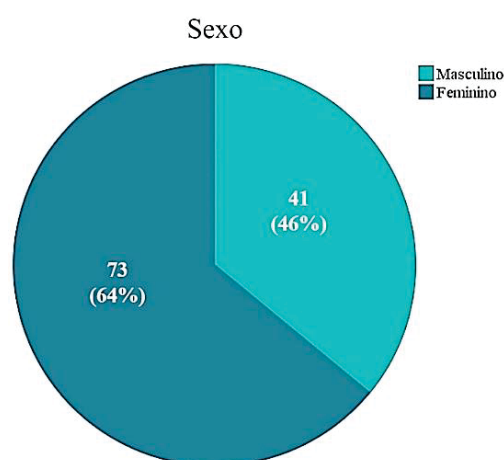


Figura 5. Distribuição dos participantes por sexo.

A análise da distribuição da idade dos participantes permite verificar que a respetiva moda corresponde aos 50 anos de idade (16 participantes – 14%) e que a partir dos 59 anos começa a haver uma diminuição das frequências observadas, com apenas uma situação de idade igual a 65 anos (0,9%). Contrariamente, verifica-se maior abundância de participantes no intervalo dos 50 aos 56 anos de idade, onde o valor com menor ocorrência corresponde aos 51 anos (7 participantes – 6,1%) (cf. Figura 6).

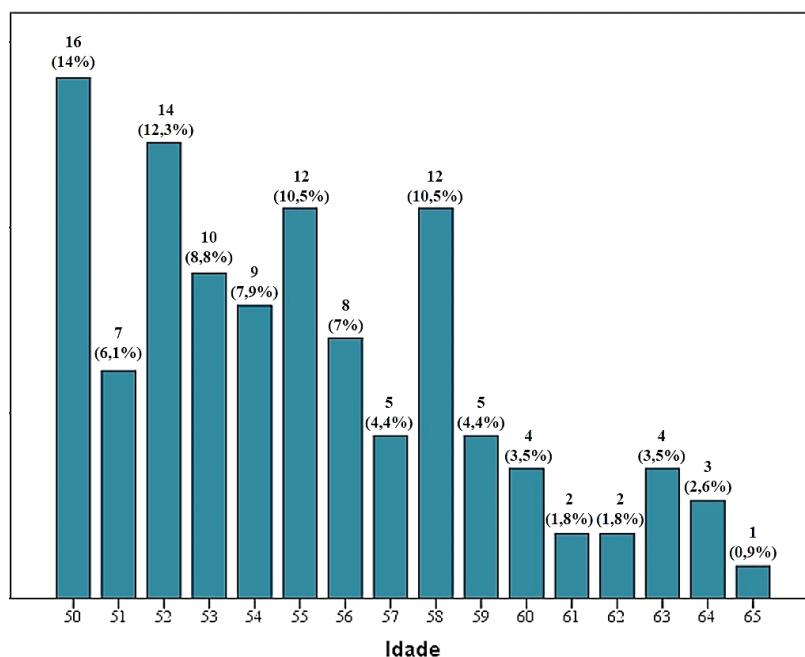


Figura 6. Distribuição dos participantes por idade.

No que diz respeito ao estado civil, verifica-se que, na sua maioria, os participantes são casados (64 situações – 56,1%) e que apenas 4 professores vivem em união de facto (3,5%) e 1 é viúvo (0,9%). Além disso, observa-se uma diferença pequena entre os docentes solteiros (21 participantes – 18,4%) e os divorciados ou separados (24 indivíduos – 21,1%) (cf. Figura 7).

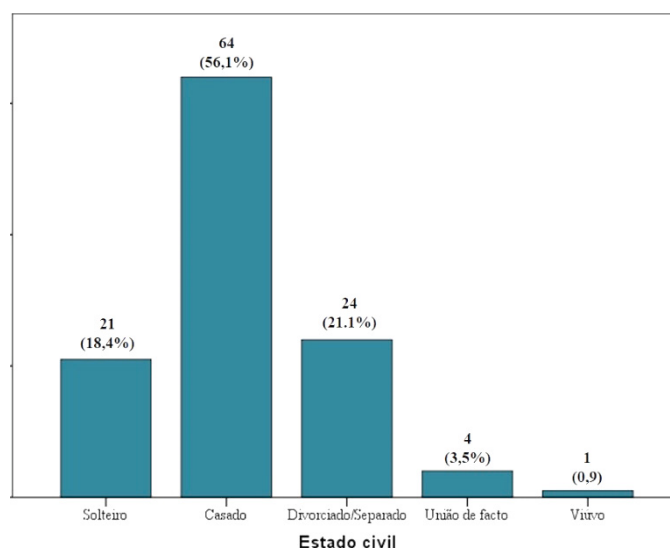


Figura 7. Distribuição dos participantes por estado civil.

Ao analisar a variável de uma forma dicotómica, constata-se que 68 participantes (59,6%) têm companheiro e os restantes 46 (40,4%) não têm companheiro (cf. Figura 8).

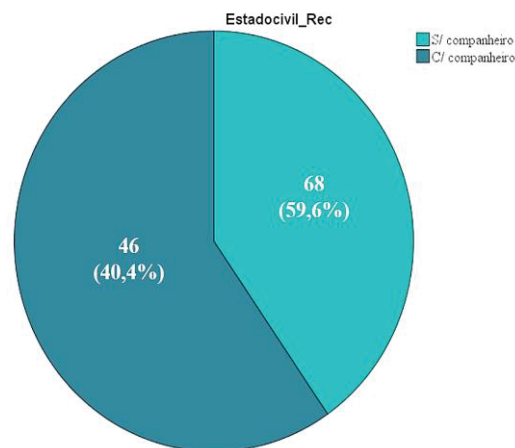


Figura 8. Distribuição dos participantes por estado civil recodificado.

Relativamente ao nível de ensino lecionado, verifica-se que os níveis mais representados são o 1º CEB (32 participantes – 28,1%), 2º CEB (28 docentes – 24,6%) e o ensino secundário (21 indivíduos – 18,4%), havendo apenas 6 docentes a lecionar unicamente o 3º CEB (5,3%). Existem ainda professores a lecionar mais do que um ciclo de estudos, dos quais 23 lecionam o 3º CEB e ensino secundário (20,2%), 3 dedicam-se ao 2º e 3º CEB (2,6%) e apenas 1 desempenha a profissão nos três ciclos que compõem o ensino básico (0,9%) (cf. Figura 9).

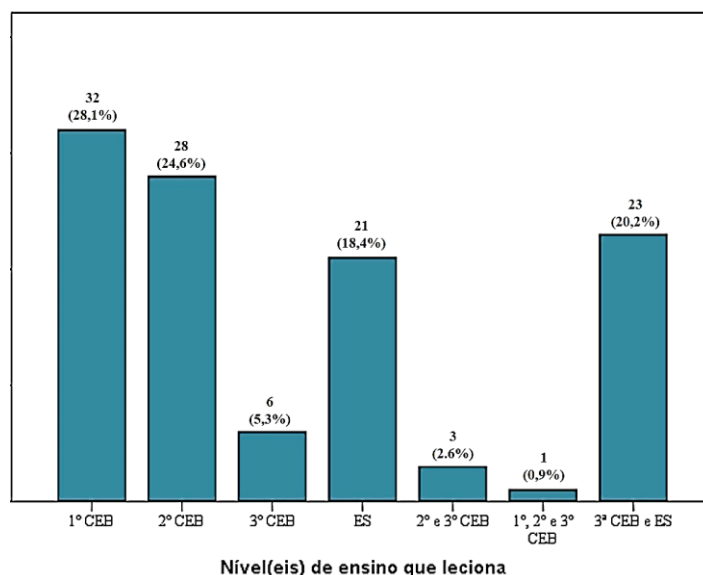


Figura 9. Distribuição dos participantes por nível de ensino.

A recodificação da variável em dicotômica permitiu concluir que a maior parte dos participantes leciona o ensino básico (70 docentes – 61,4%), 21 são professores do ensino secundário (18,4%) e 23 representam o ensino básico e secundário (20,2%).

Ao incidir sobre o desempenho de cargos profissionais complementares ao ensino, constata-se que a maioria dos participantes não tem cargos profissionais além de lecionar (62 professores – 54,4%), 19 são responsáveis pela direção de turma (16,7%), 13 são membros do Conselho Pedagógico (CP) (11,4%), 10 são coordenadores de grupo/núcleo (8,8%), 9 são membros da Assembleia de Escola (AE) (7,9%) e apenas 1 é membro do Conselho Executivo (CE) (0,9%).

A diferença verificada entre os participantes que não têm cargos adicionais e os restantes é analisada aquando da recodificação da variável em dois grupos, onde se verifica a ocorrência de 62 situações para a ausência de cargos complementares ao ensino (54,4%) e 52 para o desempenho de cargos de responsabilidade (45,6%), não descurando, contudo, a importância que reveste o processo de ensino-aprendizagem e o encargo que este representa para o docente.

Esses resultados sugerem que a maior parte dos professores não se envolve em tarefas de maior responsabilidade no âmbito do seu desenvolvimento profissional, característica associada à respetiva fase de fusão da experiência profissional com a abertura física e intelectual (Sikes, 1985), de entusiasmo (McDonnell et al., 1989), de diversificação/pôr-se em questão (Huberman, 1989), ou de divergência (Gonçalves, 2009) – fases do ciclo de vida profissional que sugerem o envolvimento do docente em tarefas diversificadas e de maior responsabilidade, numa forte contribuição para o seu próprio desenvolvimento profissional.

O tempo de serviço dos participantes situa-se entre os 12 e os 40 anos e a análise desta variável permitiu averiguar que o tempo compreendido entre os 27 e os 37 anos é o que apresenta maior representação, ao passo que o tempo compreendido entre os 12 e os 26 é o que apresenta menor frequência. Observam-se valores que se destacam por apresentarem maior ocorrência – 30 anos (13 docentes – 11,4%); 27 e 35 anos (11 indivíduos – 9,6%) e 28 anos (8 professores – 7%) – e valores que sobressaem por apresentarem menor frequência – 12 e 22 anos (1 participante – 0,9%) (cf. Figura 10).

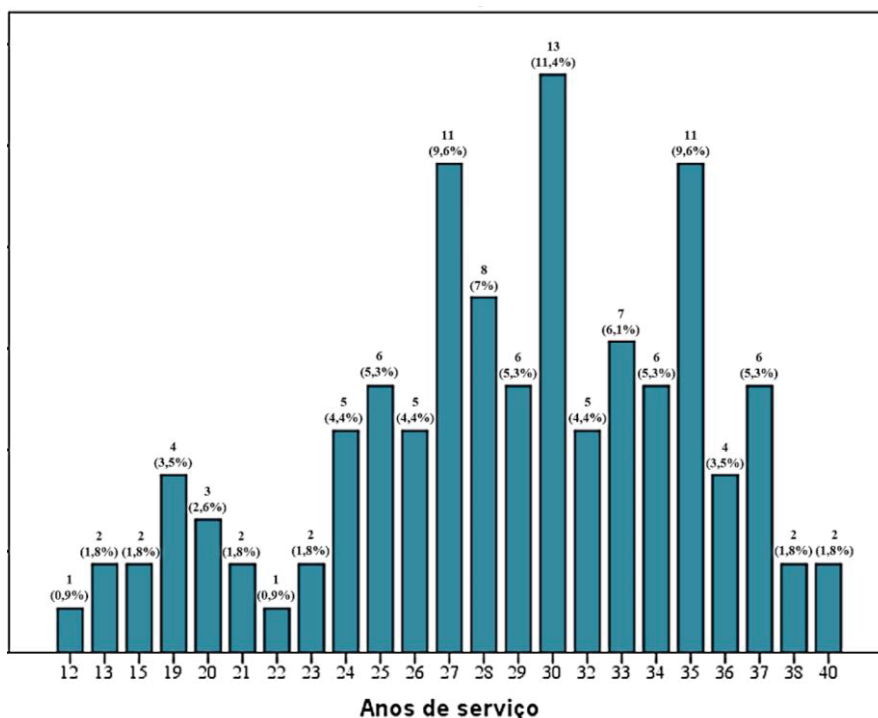


Figura 10. Distribuição dos participantes por tempo de serviço.

O tempo de serviço foi recodificado em função do ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 1989), cuja análise demonstrou que a maior parte dos participantes (58,8%) encontra-se na fase de serenidade e afastamento afetivo/ conservantismo e lamentações (entre os 25 e os 30 anos de serviço), 25 docentes encontram-se na fase de desinvestimento (entre os 35 e os 40 anos de serviço) e 22 encontram-se na fase de diversificação/pôr-se em questão (entre os 7 e os 25 anos de serviço). A opção por este ciclo profissional em detrimento de outros prende-se com o facto de este ser direccionado ao ensino secundário e ter sido testado e validado para o ensino básico por Gonçalves (2009), pelo que se julga ser o mais adequado ao público-alvo do estudo. Além disso, e aquando da revisão de literatura, não foi possível identificar o tempo de serviço que corresponde a cada fase do ciclo de vida profissional dos restantes autores, uma vez que alguns propõem a idade cronológica para tal, ao passo que outros não indicam qualquer idade ou tempo de serviço como referência.

Uma vez que os participantes se encontram na fase de preparação para a reforma, pretendeu-se identificar a respetiva idade desejada e prevista. Os resultados indicam que os professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores desejam reformar-se entre os 51 e os 70 anos de idade, sendo a maior percentagem verificada referente aos 60 anos (49 participantes – 44,1%) (cf. Figura 11).

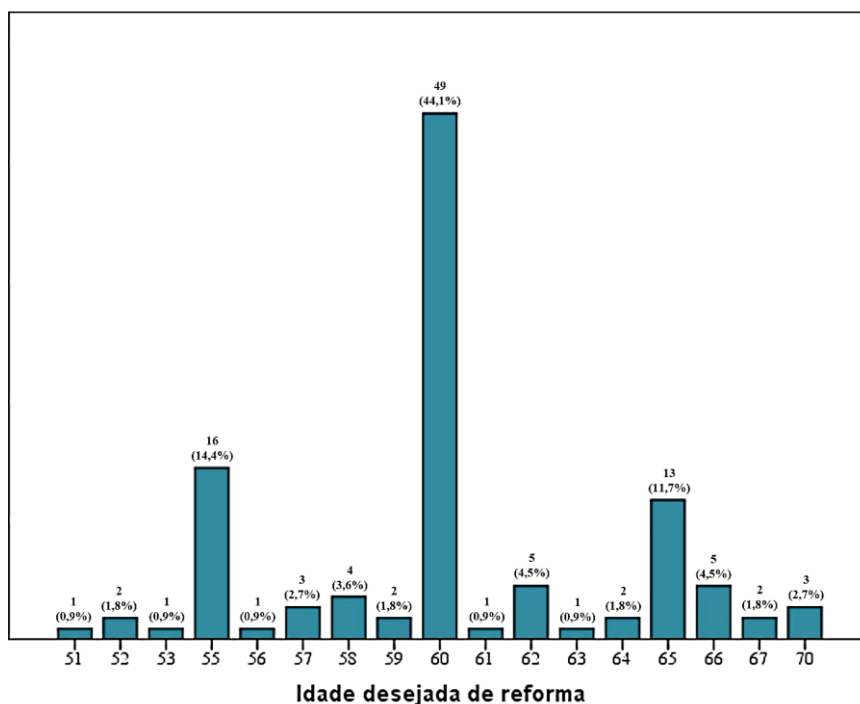


Figura 11. Distribuição dos participantes pela idade desejada de reforma.

No que diz respeito à idade prevista de reforma, esta varia entre os 55 e os 70 anos, observando-se uma maior frequência no que respeita aos 66 anos de idade (37 indivíduos – 34,6%) (cf. Figura 12).

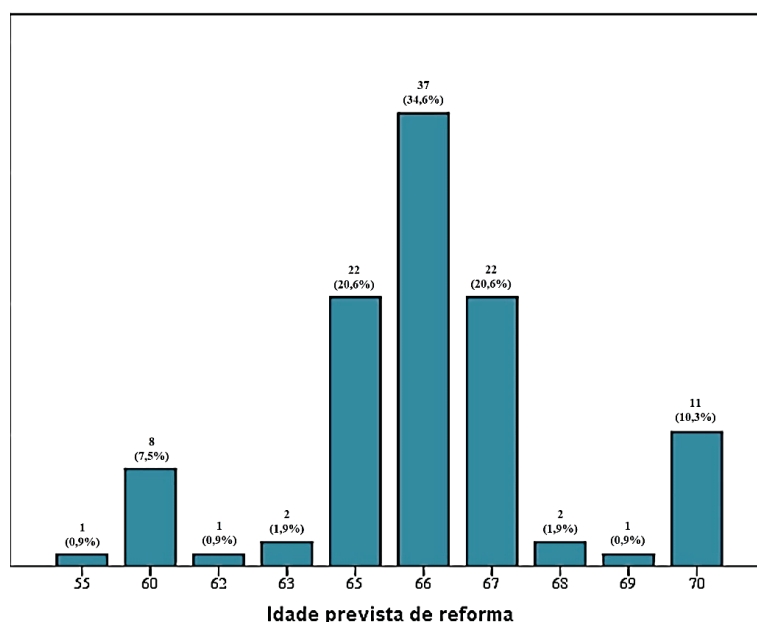


Figura 12. Distribuição dos participantes pela idade prevista de reforma.

Verifica-se ainda que a idade mínima desejada é de 51, 53, 56, 61 e 63 anos de idade, ao passo que a idade mínima prevista é de 55, 62 e 69 anos de idade, com apenas um participante (0,9%). A ocorrência de valores de idade prevista superior à idade legalmente

definida de reforma poderá indicar falta de informação relativamente ao Estatuto de Aposentação ou o desejo tardio de reforma, já que existem pessoas que beneficiariam com a manutenção do seu emprego para além da idade legalmente definida de reforma (66 anos) e perante o ajuste das respetivas tarefas (Medeiros, 2013). Assim, os resultados obtidos sugerem a importância do desenvolvimento de programas de educação para a reforma, junto dos professores em pré-forma.

5.1.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foram utilizados cinco instrumentos, designadamente: (i) *Questionário Sociodemográfico e Profissional*; (ii) *Questionário de Satisfação Profissional para Professores* (Pedro & Peixoto, 2006); (iii) *Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa PANAS* (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005); (iv) *Escala de Satisfação com a Vida SWLS* (Simões, 1992); e (v) *Questionário de Preparação para a Reforma* (Furtado & Medeiros, 2015, versão experimental) (anexo VII).

5.1.3.1. Questionário Sociodemográfico e Profissional

O *Questionário Sociodemográfico e Profissional* é composto por 8 questões que pretendem identificar o sexo, idade, idade desejada de reforma, idade prevista de reforma, estado civil, nível de ensino lecionado, cargos profissionais complementares ao ensino e tempo de serviço dos participantes – variáveis selecionadas a partir de investigações consultadas aquando da revisão de literatura.

As questões referentes à idade, tempo de serviço, idade desejada e idade prevista de reforma são de resposta aberta e correspondem a variáveis de natureza quantitativa. Por sua vez, as variáveis sexo, estado civil, nível de ensino lecionado e cargos profissionais complementares ao ensino representam questões de escolha múltipla e são consideradas nominais.

Este instrumento permite compreender as características dos participantes, refletir sobre aspetos considerados na literatura e proceder à análise da sua relação com a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, com base em investigações já desenvolvidas sobre o tema.

5.1.3.2. Questionário de Satisfação Profissional para Professores

O *Questionário de Satisfação Profissional para Professores* (Pedro & Peixoto, 2006) é direcionado a docentes do ensino básico e secundário de Portugal Continental e

compreende cinco partes. Não obstante, e ao ter em consideração os objetivos do *Estudo II*, apenas foi utilizada a última parte desse instrumento.

Deste modo, a satisfação profissional foi avaliada através de um conjunto de 23 itens que compõem uma escala de *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a *Não me satisfaz*, 2 a *Satisfaz-me pouco*, 3 a *Satisfaz-me*; 4 a *Satisfaz-me bastante* e 5 a *Satisfaz-me completamente*. O conjunto dos itens que enformam esta escala apresenta consistência interna, uma vez que o respetivo coeficiente alfa de Cronbach é de 0,91 (cf. Tabela 6).

A Análise de Componentes Principais deste instrumento permitiu identificar quatro dimensões de satisfação profissional, à semelhança do estudo de validação da mesma, nomeadamente: *dimensão alunos* ($\alpha = 0,83$), que corresponde aos itens 1, 4, 5, 15 e 20; *dimensão sociopolítica* ($\alpha = 0,74$), composta pelos itens 3, 10, 11, 13, 16, 21 e 22; *relações interpessoais e institucionais* ($\alpha = 0,87$), representada pelos itens 6, 7, 8, 18 e 23; *estabilidade e realização pessoal* ($\alpha = 0,72$), que integra os itens 2, 9, 12, 14, 17 e 19. Todas as dimensões têm consistência interna, comprovada pelo valor do coeficiente alfa de Cronbach (α) – com base no intervalo [0,6 - 1] (Cronbach, 1995; Laureano, 2013).

Tabela 6. Consistência interna dos índices de satisfação profissional.

Índice/Dimensão	Consistência interna
Satisfação Profissional	$\alpha = 0,91$
Dimensão Alunos	$\alpha = 0,83$
Dimensão Socioprofissional	$\alpha = 0,74$
Relações Interpessoais e Institucionais	$\alpha = 0,87$
Estabilização e Realização Pessoal	$\alpha = 0,72$

Legenda – α : Valores do alpha de Cronbach

A avaliação da satisfação profissional é efetuada através da apreciação de todos os itens e que são relativos aos fatores profissionais que influenciam essa variável, pelo que os respetivos níveis são observados aquando da constituição dos índices (dimensões), através da média obtida pelos itens que os constituem.

5.1.3.3. Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa – PANAS

A *Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa PANAS* foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988) e adaptada à população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro (2005). Trata-se de uma escala do tipo *Likert* composta por 20 itens (10 positivos e 10 negativos) que correspondem a diferentes sentimentos e emoções e que são

avaliados, segundo a sua frequência, em cinco pontos, sendo que 1 é referente a *Muito pouco ou nada*, 2 a *Um pouco*, 3 a *Assim, assim*, 4 a *Muito* e 5 a *Extremamente*.

Este instrumento apresenta o valor do coeficiente alfa de Cronbach de 0,78 e a consistência interna das respetivas dimensões foi igualmente comprovada pelo respetivo coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0,8$ para *Afetos positivos* e $\alpha = 0,85$ para *Afetos negativos*) (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Consistência interna dos índices de bem-estar subjetivo.

Índice/Dimensão	Consistência interna
Afetos Positivos e Negativos (PANAS)	$\alpha = 0,78$
Afetos Positivos	$\alpha = 0,8$
Afetos Negativos	$\alpha = 0,85$
Satisfação com a Vida	$\alpha = 0,88$

Legenda – α : Valores do alpha de Cronbach

Para a análise desta escala, os itens negativos devem ser recodificados, a fim de construir um índice único através da respetiva média.

5.1.3.4. Escala de Satisfação com a Vida – SWLS

A *Escala de Satisfação com a Vida* SWLS foi construída por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) e a sua última adaptação à população portuguesa foi desenvolvida por Simões (1992).

Esta escala tem consistência interna aprovada pelo valor do coeficiente alfa de Cronbach de 0,88 e é constituída por 5 itens que incidem sobre a avaliação geral da vida e que são avaliados numa escala de *Likert* de 5 pontos, onde 1 diz respeito a *Discordo muito*, 2 a *Discordo um pouco*, 3 a *Não concordo nem discordo*, 4 a *Concordo um pouco* e 5 a *Concordo muito*.

A análise da satisfação com a vida é efetuada através da média obtida pela construção do respetivo índice.

5.1.3.5. Questionário de Preparação para a Reforma

O *Questionário de Preparação para a Reforma* (Furtado & Medeiros, 2015, versão experimental) é constituído por 4 questões que pretendem saber se os professores pensam com frequência na reforma, se desenvolvem estratégias de preparação para esse processo de *transição-adaptação*, quais as estratégias utilizadas e se os estabelecimentos do ensino

básico e secundário da Região Autónoma dos Açores desenvolvem projetos de educação para a reforma.

As duas primeiras questões – *Pensa com frequência na reforma?* e *Desenvolve estratégias de preparação para a reforma?* – são de natureza dicotómica, a terceira – *Se sim, quais?* – é de resposta aberta e pretende identificar as estratégias utilizadas na sequência da questão anterior e a quarta e última pergunta – *O estabelecimento de ensino onde leciona tem algum programa de preparação para a reforma?* – é dicotómica. Estas questões são analisadas através da análise descritiva, uma vez que não se tratam de variáveis quantitativas, mas nominais.

Após a construção deste instrumento de recolha de dados procedeu-se à sua aplicação a quatro professores – 1 por cada nível de ensino – escolhidos de forma intencional e com o objetivo de averiguar a adequação das questões efetuadas e a possível ocorrência de erros. Perante o *feedback* positivo dos docentes, o instrumento não sofreu qualquer alteração, tendo em conta que as respetivas questões são claras e não induzem os participantes em erro.

5.1.4. Procedimentos éticos e estatísticos

Tendo em conta que o nosso estudo iria incidir numa população alvo dos professores a exercer na Região Autónoma dos Açores, iniciámos a preparação da investigação com um contato formal à Direção Regional da Educação (anexo III), com o intuito de solicitar autorização para o desenvolvimento da investigação. Para o efeito, explicámos o âmbito da investigação e os objetivos e anexámos o instrumento de recolha de dados.

Aquando da autorização da Direção Regional da Educação, efetuou-se um primeiro contacto com os estabelecimentos de ensino da Região Autónoma dos Açores, através do envio de um correio eletrónico, onde foi explicitado o tema da investigação, contexto de desenvolvimento, público-alvo, objetivos e método de recolha de dados. Foram enviados dois pedidos de colaboração a cada estabelecimento de ensino – um dirigido ao presidente do Conselho Executivo e outro dirigido ao público-alvo do *Estudo II* (anexos IV e V, respetivamente).

Otimizámos as tecnologias da informação e da comunicação, dado que se trata de um público que as utiliza diariamente. Com este passo pretendeu-se incitar a colaboração das escolas, no sentido de divulgar um pedido de solicitação aos potenciais participantes, onde foi inserido o *link* para preenchimento *online* do instrumento de recolha de dados, através do reenvio de um *email* aos docentes da respetiva unidade orgânica, com idades

compreendidas entre os 50 e os 65 anos. Assim, a apresentação do estudo, os objetivos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todos os instrumentos foram colocados em formato digital no *Google Docs*, com o intuito de promover a oportunidade de participação de um maior número de professores da Região Autónoma dos Açores com o menor número de custos, já que a distância geográfica entre as suas várias ilhas seria uma limitação à recolha de dados presenciais. De salientar que estes instrumentos já não podem ser consultados, uma vez que foram encerrados no final de agosto de 2015, para fins de tratamento de dados.

A receção do correio eletrónico, bem como o interesse em colaborar com a recolha de dados foram apurados através do contacto telefónico com os estabelecimentos de ensino de todas as ilhas da região.

A aplicação de um questionário *online* implica algumas considerações éticas a ter em conta, já que uma das suas desvantagens recai sobre a distância geográfica que separa o investigador do participante e que poderá influenciar o preenchimento do instrumento de recolha de dados, bem como a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, como evidenciado no *Estudo I*, constitui um procedimento imprescindível. Não obstante, e de modo a colmatar tais limitações, foi incluído o TCLE no instrumento *online* – com obrigatoriedade de seleção – bem como a informação de contacto para quaisquer questões a serem esclarecidas (anexo VI). Deste modo, é possível garantir que os participantes tomaram conhecimento das condições que regem a sua colaboração na investigação e que os princípios do TCLE foram igualmente aplicados.

Perante a fraca adesão inicial ao questionário *online*, tomou-se a iniciativa de efetuar um novo contacto telefónico com os estabelecimentos de ensino da Região Autónoma dos Açores – a solicitar novo reenvio do pedido de colaboração aos participantes – e de aplicar o instrumento de recolha de dados em papel, nas escolas da ilha de S. Miguel. Para tal, efetuou-se um novo pedido de cooperação aos respetivos estabelecimentos, a fim de solicitar a distribuição do instrumento junto do público-alvo. Assim, foram distribuídos questionários pelas escolas que aceitaram participar neste procedimento, os quais foram recolhidos perante o contacto das mesmas.

Uma vez recolhidos os instrumentos preenchidos em S. Miguel e na posse dos questionários efetuados *online*, encerrou-se o processo de recolha de dados – que decorreu entre março e agosto de 2015, inclusive.

Seguidamente procedeu-se ao processo de codificação de dados, numa base de dados construída para este efeito, à qual se seguiu o tratamento dos dados com base nos

objetivos e hipóteses, através de métodos estatísticos de análise, efetuados no programa *SPSS Statistics*, versão 21. Em primeiro lugar, foi efetuada uma Análise de Componentes Principais das escalas utilizadas, de modo a averiguar a existência de mais de uma dimensão, com conseqüente construção do(s) índice(s) e estudo da respetiva consistência interna. Posteriormente, procedeu-se à determinação das frequências descritivas dos índices formados, de modo a analisar os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos participantes.

Para averiguar se a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo variam em função de dados sociodemográficos e profissionais, foi efetuado o teste da normalidade Kolmogorov-Smirnov às variáveis, a fim de selecionar o teste estatístico adequado. Deste modo, e uma vez que o teste da normalidade mostrou que a distribuição não é normal – o que foi confirmado pelo Teorema do Limite Central – recorreu-se ao coeficiente de correlação de Spearman para averiguar a relação da satisfação profissional e do bem-estar subjetivo (de natureza ordinal) com variáveis sociodemográficas e profissionais quantitativas e ordinais – idade, nível de ensino lecionado e tempo de serviço.

Para as variáveis nominais – sexo, estado civil e cargo de responsabilidade – foi efetuado o teste de Mann-Whitney U, em alternativa ao teste *t* de Student para amostras independentes. No que diz respeito à associação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo, esta foi igualmente desvendada através do coeficiente de correlação de Spearman, uma vez que se tratam de variáveis ordinais, cuja distribuição também não é normal.

O estudo da preparação para a reforma foi desenvolvido com base na análise descritiva das variáveis, tendo em consideração a sua natureza nominal. Deste modo, foi possível saber se os professores pensam com frequência na reforma, verificar se a preparam e apurar se os estabelecimentos de ensino da Região Autónoma dos Açores desenvolvem programas de preparação para esse processo de *transição-adaptação*. A associação entre preparação para a reforma e satisfação profissional e bem-estar subjetivo foi averiguada através da análise indutiva e que consistiu no teste de Mann-Whitney U.

5.2. Apresentação e discussão de resultados

Metodologicamente, e de modo a facilitar o leitor, optamos por enumerar a apresentação dos resultados de acordo com os objetivos de investigação e segundo uma sequência lógica das respetivas hipóteses de estudo.

5.2.1. Satisfação profissional e bem-estar subjetivo

De forma a responder às questões de investigação 1, 2 e 3, foram utilizados os índices construídos pelos itens que compõem os instrumentos de avaliação da satisfação profissional e do bem-estar subjetivo, bem como das respetivas dimensões. Os resultados obtidos serão apresentados por hipóteses de investigação, a fim de facilitar a sua compreensão.

a) Níveis de satisfação profissional e bem-estar subjetivo

Para a verificação ou não desta associação de variáveis atentemos à hipótese **H₁**: *Os professores da Região Autónoma dos Açores têm níveis elevados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo.*

Para testar a hipótese em estudo, foram observadas as frequências descritivas dos índices das respetivas variáveis e suas dimensões, de modo a saber se os professores da Região Autónoma dos Açores têm níveis elevados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo, bem como a identificar as dimensões que apresentam os valores mais elevados.

Satisfação profissional

Para a satisfação profissional, a análise descritiva do respetivo índice foi efetuada de acordo com a seguinte codificação: 1= muito insatisfeitos; 2= insatisfeitos; 3= moderadamente satisfeitos; 4= satisfeitos e 5= muito satisfeitos. Os resultados obtidos mostram que, em média, os docentes estão moderadamente satisfeitos com o seu trabalho (2,74) e que apesar de existirem professores muito insatisfeitos (o mínimo verificado é 1), o mesmo não acontece com o oposto, ou seja, não existe nenhum docente muito satisfeito (dado que o máximo observado é 4). O desvio-padrão não é acentuado, pelo que se pode concluir que não existe uma discrepância significativa dos resultados relativamente à média, o que é reforçado pela leitura dos percentis, onde se nota que 25% dos participantes têm uma pontuação até 2,34 (insatisfeitos), 50% até 2,78 (moderadamente satisfeitos) e 75% até 3,1 (moderadamente satisfeitos). Estes resultados indicam que os professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores não estão muito satisfeitos com o seu trabalho, existindo professores muito insatisfeitos relativamente à sua profissão.

No que respeita às dimensões de satisfação profissional, a *Dimensão sociopolítica* (condições de trabalho como salário, estatuto social e carga horária) é a que apresenta a

média mais baixa (2,29), com desvio-padrão de 0,63 e onde se verifica que 25% dos participantes têm uma pontuação até 1,86 (insatisfeitos), 50% até 2,29 (insatisfeitos) e 75% até 2,71 (moderadamente satisfeitos). Por outro lado, as *Relações interpessoais e institucionais* (relação com os vários membros do contexto escolar) correspondem à dimensão com a média mais alta (3,37) e desvio-padrão de 0,77, em que 25% dos participantes apresenta valores até 2,8 (moderadamente satisfeitos), 50% até 3,4 (moderadamente satisfeitos) e 75% até 3,8 (satisfeitos). Além disso, constata-se que o mínimo obtido pela dimensão das *Relações interpessoais e institucionais* é 2 (insatisfeitos), enquanto nas restantes esse valor equivale a 1 (muito insatisfeitos) e que o máximo obtido nessa dimensão e na *Dimensão Alunos* é equivalente a 5 (muito satisfeitos), ao passo que nas restantes esse valor é de 4 (satisfeitos) (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Análise descritiva da satisfação profissional.

Índice/Dimensão	Min.	Max.	Média	DP	Percentis		
					25	50	75
Satisfação Profissional	1	4	2,74	0,56	2,34	2,78	3,1
Dimensão Alunos	1	5	2,85	0,73	2,4	2,9	3,4
Dimensão Socioprofissional	1	4	2,29	0,53	1,86	2,29	2,71
Relações Interpessoais e Institucionais	2	5	3,37	0,77	2,8	3,4	3,8
Estabilização e Realização Pessoal	1	4	2,64	0,63	2,17	2,67	3,17

O facto de a *Dimensão sociopolítica* apresentar o valor da média mais baixo e de as *Relações interpessoais e institucionais* apresentarem o valor mais elevado ressalva o postulado pela teoria de Herzberg (1959) e abordado por diversos autores (cf. Jesus, 1993; Pedro & Peixoto, 2006; Moreira et al., 2014), de que os fatores externos associados à docência (salário, estatuto social) são os que mais contribuem para a insatisfação, ao passo que os fatores internos (motivação intrínseca, relações interpessoais) são os que concorrem para a satisfação. Além disso, há que ter em consideração que as relações interpessoais e institucionais correspondem à necessidade de afiliação sugerida por McClelland (1961) e Morais e Medeiros (2007), pelo que constituem um forte contributo para a satisfação profissional.

Os resultados obtidos vão no sentido das investigações desenvolvidas em Portugal Continental, segundo as quais os docentes estão moderadamente satisfeitos com a sua profissão, o que poderá estar associado aos desafios com que se deparam no seu

quotidiano profissional, como a sobrecarga burocrática, a instabilidade profissional e a diversidade de tarefas inculcadas aos docentes (Munana, 2010; Pedro, 2011; Barbosa, 2014; Chagas & Pedro, 2014; Fonseca, 2014).

Alves et al. (2014) desenvolveram um estudo sobre a satisfação profissional dos professores em início de carreira e observaram que esses professores estão satisfeitos com a sua profissão. Uma vez que o *Estudo II* mostra níveis moderados de satisfação profissional nos professores em pré-reforma, julga-se importante o desenvolvimento de novos estudos, no sentido de abranger professores das diferentes fases do ciclo de vida profissional e analisar a sua possível relação com a satisfação profissional, já que a discrepância dos resultados obtidos por Alves et al. (2014) e os do *Estudo II* sugerem a importância das características que revestem os primeiros anos da carreira docente e que associam essa fase inicial a descoberta, entusiasmo e procura de aceitação pelos membros que compõem o contexto escolar (McDonnell et al., 1989; Gonçalves, 2009).

Uma vez analisada a satisfação profissional dos professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, segue-se o estudo do seu bem-estar subjetivo.

Bem-estar subjetivo

No que respeita ao bem-estar subjetivo, os itens da escala *PANAS* correspondentes à afetividade negativa foram revertidos, de modo a analisar a escala como um todo e na direção dos afetos positivos, pelo que a sua análise permite verificar a frequência com que os participantes experimentam emoções/sentimentos agradáveis.

A análise descritiva da escala foi feita com base no intervalo [1 - 5] e à semelhança do procedido com a satisfação profissional. Os resultados permitem averiguar que, em média, os professores experimentam emoções/sentimentos positivos com uma frequência moderada (2,58) e com um desvio-padrão de 0,38, o que representa uma concentração dos valores em torno da média. Verifica-se que 25% dos participantes possuem valores até 2,35 (frequência baixa), 50% até 2,55 (frequência moderada) e 75% até 2,84 (frequência moderada), com o valor mínimo obtido de 2 (frequência baixa) e máximo de 4 (frequência elevada). Relativamente às dimensões da escala *PANAS*, constata-se que a dimensão dos *Afetos positivos* apresenta uma média superior à dos *Afetos negativos* (3,37), com um desvio-padrão de 0,52 e em que 25% dos participantes têm uma pontuação até 3,1 (frequência moderada), 50% até 3,4 (frequência moderada) e 75% até 3,72 (frequência elevada). Além disso, o mínimo obtido para essa dimensão equivale a 2

(frequência baixa) e o máximo a 5 (frequência muito elevada), ao passo que na dimensão dos *Afetos negativos* esses valores correspondem a 1 (frequência muito baixa) e a 4 (frequência elevada), respectivamente. A análise efetuada vai no mesmo sentido dos estudos desenvolvidos por Silva, Murgo e Dias (2015) e por Mendonça et al. (2014), segundo os quais os professores experimentam mais afetos positivos do que negativos, o que ressalva o postulado pela perspectiva *Top-Down* de que o bem-estar subjetivo advém da percepção que a pessoa tem acerca das emoções/sentimentos que resultam das suas experiências de vida e que, segundo Diener (1984) é tendencialmente positiva.

As frequências descritivas da *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS), analisadas de igual modo com base no intervalo [1 - 5], indicam que, em média, os professores estão moderadamente satisfeitos com a sua vida (3,42). O desvio-padrão apresenta o valor de 0,95 e constata-se que 25% dos participantes apresentam valores até 2,75 (moderadamente satisfeitos), 50% até 3,6 (satisfeitos) e 75% até 4 (satisfeitos), em que o mínimo obtido corresponde a 1 (muito insatisfeitos) e o máximo a 5 (muito satisfeitos) (cf. Tabela 9). Os resultados corroboram os de Nunes (2010) e de Andrade et al. (2013), segundo os quais os professores têm um nível moderado de satisfação com a vida, e permitem reconhecer o contributo da perspectiva *Bottom-Up*, a qual defende que o bem-estar subjetivo está associado às experiências de vida da pessoa e à sua satisfação com as mesmas.

Tabela 9. Análise descritiva do bem-estar subjetivo.

Índice/Dimensão	Min.	Max.	Média	D.P.	Percentis		
					25	50	75
Afetos (PANAS)	2	4	2,58	0,38	2,35	2,55	2,84
Afetos Positivos	2	5	3,37	0,52	3,1	3,4	3,72
Afetos Negativos	1	4	1,78	0,57	1,3	1,65	2,2
Satisfação com a Vida	1	5	3,42	0,95	2,75	3,6	4

Com a análise efetuada verifica-se que os participantes estão moderadamente satisfeitos com a *Dimensão alunos, Relações interpessoais e institucionais e Estabilidade e Realização pessoal* da satisfação profissional, demonstrando insatisfação relativamente à *Dimensão sociopolítica*. Além disso, verifica-se que os professores experimentam *afetos positivos* com mais frequência que os afetos negativos e que têm níveis moderados de satisfação com a vida. Assim, observa-se que os docentes estão moderadamente satisfeitos com a sua profissão e que têm níveis moderados de bem-estar subjetivo, já que este é considerado por níveis elevados de afetos positivos e de satisfação com a vida, bem

como por níveis baixos de afetos negativos (Diener, 1984; Sousa, 2013). Deste modo, rejeita-se a hipótese de que os professores da Região Autónoma dos Açores têm níveis elevados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo e chama-se a atenção para a necessidade de aumentar os níveis de satisfação dos professores, porque acreditamos que se irão repercutir no rendimento académico dos estudantes, bem como para a criação de um clima positivo nas escolas.

b) Satisfação profissional, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas e profissionais

Começamos por trazer de novo a hipótese **H₂**: *A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo variam em função de dados sociodemográficos (idade, sexo e estado civil) e profissionais (nível de ensino lecionado, cargo desempenhado e tempo de serviço).*

Para testar a hipótese em estudo, e após recorrer ao teste da normalidade Kolmogorov-Smirnov e ao Teorema do Limite Central – cujos valores mostram que as variáveis sociodemográficas e profissionais não seguem uma distribuição normal (cf. Tabela 10), recorreu-se ao coeficiente de correlação de Spearman e ao teste de Mann-Whitney U, de modo a analisar a associação entre as variáveis. O coeficiente de correlação de Spearman (ou *r* de Spearman) permite averiguar a intensidade e direção da relação entre duas variáveis ordinais ou quantitativas e é analisado com base no intervalo entre -1 e 1. O teste de Mann-Whitney U (ou teste U) permite verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre uma variável dicotómica e uma quantitativa (Laureano, 2013).

Tabela 10. Teste da normalidade das variáveis sociodemográficas e profissionais.

Variáveis	Significância associada ao teste da normalidade Kolmogorov-Smirnov	Valor da divisão do Skewness pelo DP
Idade	Sig. = 0,00	2,60
Sexo	Sig. = 0,00	-2,57
Estado Civil	Sig. = 0,00	3,04
Nível de Ensino	Sig. = 0,00	2,91
Cargo Profissional	Sig. = 0,00	3,04
Tempo de serviço	Sig. = 0,03	-2,70

Os resultados serão apresentados por variável sociodemográfica ou profissional, de modo a facilitar a sua compreensão.

Idade

No que diz respeito à idade dos participantes, observa-se uma associação positiva fraca entre esta e a satisfação profissional (r de Spearman = 0,24), estatisticamente significativa (sig. <0,05). No entanto, quando analisadas as dimensões de satisfação profissional, constata-se que a associação entre a *idade* e a *Dimensão alunos* – positiva fraca (r de Spearman = 0,13), não é estatisticamente significativa (sig.> 0,05), o que não acontece com as demais dimensões, onde existe uma associação positiva fraca e estatisticamente significativa (cf. Tabela 11).

Tabela 11. Correlação entre idade e satisfação profissional.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Idade	Satisfação Profissional	$\rho = 0,24$	Sig. = 0,01
	Dimensão Alunos	$\rho = 0,13$	Sig. = 0,18
	Dimensão Sociopolítica	$\rho = 0,23$	Sig. = 0,02
	Relações Interpessoais e Institucionais	$\rho = 0,2$	Sig. = 0,04
	Estabilidade e Realização Pessoal	$\rho = 0,21$	Sig. = 0,02

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

No que diz respeito ao bem-estar subjetivo, verifica-se que existe uma associação negativa fraca entre a componente afetiva e a idade (r de Spearman = -0,25), estatisticamente significativa (sig. <0,05), o que não acontece com a satisfação com a vida, uma vez que a associação positiva muito fraca indicada pelo valor do coeficiente de correlação de Spearman (r de Spearman = 0,07) não é estatisticamente significativa (sig.> 0,05). Quando associadas as dimensões do índice de afetividade com a idade, verificou-se que apenas a dimensão dos *Afetos Positivos* apresenta uma correlação negativa muito fraca (r de Spearman = - 0,19) e estatisticamente significativa (sig. <0,05) com essa variável. (cf. Tabela 12).

Tabela 12. Correlação entre idade e bem-estar subjetivo.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Idade	Afetos (PANAS)	$\rho = -0,25$	Sig. = 0,01
	Afetos Positivos	$\rho = -0,19$	Sig. = 0,04
	Afetos Negativos	$\rho = -0,01$	Sig. = 0,34
	Satisfação com a Vida	$\rho = 0,07$	Sig. = 0,46

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Deste modo, conclui-se que existe uma associação entre a idade dos participantes e a satisfação profissional (quanto maior a idade, maior os níveis de satisfação profissional) e entre esta variável e a dimensão afetiva do bem-estar subjetivo (quanto maior a idade, menor a frequência com que os professores experimentam emoções/sentimentos positivos), o que não acontece relativamente à satisfação com a vida, a qual não varia em função da idade. Estes resultados são distintos dos observados no estudo de Gonçalves (2008) e de Rocha (2015), segundo os quais a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo não variam em função da idade dos participantes.

O facto de a satisfação profissional aumentar em função da idade dos professores poderá estar associado ao envolvimento dos docentes de mais idade relativamente à sua profissão, uma vez que normalmente esses professores são os efetivos e os que têm mais suporte relacional no contexto escolar, mais liberdade, maior prestígio e reconhecimento na escola – esta última referenciada como o conjunto dos respetivos docentes (Neri, 1993; Medeiros & Melo, 2015). No entanto, quanto maior a idade, menos os trabalhadores esperam da sua profissão e mais estabilidade pessoal apresentam – como a estabilidade económica – o que associado ao atual contexto económico de crise poderá estar na origem de níveis moderados de bem-estar subjetivo e à associação encontrada entre a idade e a frequência com que os professores experimentam emoções positivas. No que diz respeito à ausência de associação entre a idade e a satisfação com a vida, tenha-se presente o enunciado por Maia (2015) de que esta variável depende do modo como cada pessoa percebe as suas experiências e condições de vida.

Sexo

No que diz respeito à variável sexo e sua relação com a satisfação profissional, o teste de Mann-Whitney U tem associado um nível de significância superior a 0,05, pelo que não existe uma diferença estatisticamente significativa, embora a leitura das diferenças observadas nas médias mostre que os homens têm níveis de satisfação profissional

superiores aos das mulheres. No que respeita às dimensões de satisfação profissional, observam-se os mesmos resultados, embora a diferença seja estatisticamente significativa relativamente à *Dimensão alunos* (cf. Tabela 13).

Tabela 13. Associação entre sexo e satisfação profissional.

Variável	Índice/Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U	Média do índice em função do sexo	
			Masculino	Feminino
Sexo	Satisfação Profissional	Sig. = 0,14	63,7	54
	Dimensão Alunos	Sig. = 0,04	65,9	52,8
	Dimensão Sociopolítica	Sig. = 0,10	64,2	53,7
	Relações Interpessoais e Institucionais	Sig. = 0,53	60,1	56,1
	Estabilidade e Realização Pessoal	Sig. = 0,29	61,9	55

Quando comparado o sexo com o bem-estar subjetivo, verifica-se que os homens experimentam emoções/sentimentos positivos com mais frequência que as mulheres e o mesmo se verifica relativamente às dimensões do índice. No que diz respeito à satisfação com a vida, as diferenças observadas sugerem que os homens têm níveis de satisfação superiores aos das mulheres, embora não sejam estatisticamente significativas (sig.> 0,05) (cf. Tabela 14). Estes resultados vão no sentido do estudo desenvolvido na Região Autónoma dos Açores por Medeiros e Ferreira (2008) e que mostra uma associação estatisticamente significativa entre o bem-estar subjetivo e o sexo dos participantes, sendo que os homens são os que apresentam valores mais elevados.

Tabela 14. Associação entre sexo e bem-estar subjetivo.

Variável	Índice/Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U	Média do índice em função do sexo	
			Masculino	Feminino
Sexo	Afetos (PANAS)	Sig. = 0,48	60,4	55,9
	Afetos Positivos	Sig. = 0,07	65,1	53,2
	Afetos Negativos	Sig. = 0,11	50,9	61,2
	Satisfação com a Vida	Sig. = 0,11	64,2	53,8

Assim, conclui-se que a satisfação profissional não varia em função da variável sexo e que o bem-estar subjetivo varia parcialmente em função da mesma, o que não vai na

mesma linha dos estudos de vários autores (Chaves & Fonsêca, 2006; Gonçalves, 2008; Valério, 2012), nos quais se verificou uma relação da satisfação profissional relativamente ao sexo dos participantes.

Estado civil

Relativamente ao estado civil e a sua relação com a satisfação profissional, verifica-se que os professores que têm companheiro(a) têm níveis mais elevados de satisfação profissional que os que não têm companheiro(a), diferença que não é estatisticamente significativa (sig.> 0,05). Quando comparado o estado civil com as dimensões de satisfação profissional, verifica-se que na *Dimensão sociopolítica* e da *Estabilidade e realização pessoal*, são os docentes que não têm companheiro(a) que apresentam níveis mais elevados de satisfação profissional, diferenças que também não são estatisticamente significativas (sig.> 0,05) (cf. Tabela 15).

Tabela 15. Associação entre estado civil e satisfação profissional.

Variável	Índice/Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U	Média do índice em função do estado civil	
			Sem Companheiro	Com Companheiro
Estado Civil	Satisfação Profissional	Sig. = 0,69	56	58,5
	Dimensão Alunos	Sig. = 0,34	53,9	60
	Dimensão Sociopolítica	Sig. = 0,41	60,6	55,4
	Relações Interpessoais e Institucionais	Sig. = 0,08	50,9	62
	Estabilidade e Realização Pessoal	Sig. = 0,71	58,9	56,6

No que respeita ao bem-estar subjetivo, constata-se que os professores sem companheiro(a) experimentam mais emoções/sentimentos positivos que os que têm companheiro(a), embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (sig.> 0,05). Quando analisadas as suas dimensões, verifica-se que as associações encontradas também não são estatisticamente significativas, embora a média do índice dos afetos negativos seja superior para os professores sem companheiro. No entanto, a correlação com a satisfação com a vida mostra que os docentes com companheiro(a) têm níveis mais elevados de satisfação com a vida que os sem companheiro(a) e que essa diferença é estatisticamente significativa (sig. <0,05) (cf. Tabela 16).

Tabela 16. Associação entre estado civil e bem-estar subjetivo.

Variável	Índice/Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U	Média do índice em função do estado civil	
			Sem Companheiro	Com Companheiro
Estado Civil	Afetos (PANAS)	Sig. = 0,37	60,9	55,2
	Afetos Positivos	Sig. = 0,8	58,5	56,8
	Afetos Negativos	Sig. = 0,16	62,8	53,9
	Satisfação com a Vida	Sig. = 0,02	48,5	63,6

Deste modo, conclui-se que a satisfação profissional não varia em função do estado civil dos participantes, mas que o bem-estar subjetivo varia parcialmente em função dessa variável, o que não vai na mesma orientação de estudos desenvolvidos nesse âmbito e que mostram a existência de uma associação entre satisfação profissional, bem-estar subjetivo e estado civil (Gonçalves, 2008; Valério, 2012; Silva & Murgo, 2014). Não obstante, existem investigações que também comprovam a associação entre a satisfação com a vida e o estado civil dos participantes, em que os casados são os que apresentam níveis superiores de satisfação, o que pode ser justificado pelo suporte que advém da convivência com o cônjuge – tida como um forte preditor da satisfação com a vida (Paúl, Fonseca, Martín, & Amando, 2005).

Nível de ensino

Relativamente ao nível de ensino, conclui-se que existe uma associação negativa muito fraca entre esta variável e a satisfação profissional (r de Spearman = -0,1), embora não estatisticamente significativa (sig.> 0,05), o que também é observado aquando da correlação com as respetivas dimensões (cf. Tabela 17).

Tabela 17. Correlação entre nível de ensino e satisfação profissional.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Nível de Ensino	Satisfação Profissional	$\rho = - 0,1$	Sig. = 0,28
	Dimensão Alunos	$\rho = - 0,04$	Sig. = 0,64
	Dimensão Sociopolítica	$\rho = - 0,07$	Sig. = 0,44
	Relações Interpessoais e Institucionais	$\rho = 0,15$	Sig. = 0,12
	Estabilidade e Realização Pessoal	$\rho = 0,04$	Sig. = 0,56

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Os valores obtidos pelo r de Spearman para a correlação do nível de ensino com o bem-estar subjetivo indicam que existe uma associação positiva muito fraca com a componente afetiva (r de Spearman = 0,07) e uma associação negativa muito fraca com a satisfação com a vida (r de Spearman = - 0,07), as quais não são estatisticamente significativas (sig.> 0,05 para ambas as situações). Relativamente às dimensões do índice de afetividade, verifica-se que o índice de afetos positivos apresenta uma correlação positivo muito fraca com o estado civil e que o índice de afetos negativos tem uma correlação negativa muita fraca com essa variável, valores que não são estatisticamente significativos (cf. Tabela 18).

Tabela 18. Correlação entre nível de ensino e bem-estar subjetivo.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Nível de ensino	Afetos (PANAS)	$\rho = 0,07$	Sig. = 0,46
	Afetos Positivos	$\rho = 0,11$	Sig. = 0,24
	Afetos Negativos	$\rho = - 0,06$	Sig. = 0,56
	Satisfação com a Vida	$\rho = - 0,07$	Sig. = 0,44

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Deste modo, é possível afirmar que a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo não variam em função do nível de ensino lecionado, resultados que também foram encontrados no estudo de Gomes e Quintão (2011) e de Santos e Gonçalves (2015).

Cargo profissional

A variável cargo profissional tem uma associação positiva muito fraca (r de Spearman = 0,13), não estatisticamente significativa (sig.> 0,05) com a satisfação profissional e o mesmo se verifica relativamente às suas dimensões (cf. Tabela 19).

Tabela 19. Correlação entre cargo profissional e satisfação profissional.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Cargo Profissional	Satisfação Profissional	$\rho = 0,13$	Sig. = 0,17
	Dimensão Alunos	$\rho = 0,05$	Sig. = 0,58
	Dimensão Sociopolítica	$\rho = 0,13$	Sig. = 0,16
	Relações Interpessoais e Institucionais	$\rho = 0,05$	Sig. = 0,16
	Estabilidade e Realização Pessoal	$\rho = 0,18$	Sig. = 0,06

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Quando associado o cargo profissional com o bem-estar subjetivo, observou-se uma associação positiva muito fraca entre essa variável profissional e os índices que avaliam o bem-estar subjetivo (PANAS e SWLS), embora não estatisticamente significativa (cf. Tabela 20).

Tabela 20. Correlação entre cargo profissional e bem-estar subjetivo.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Cargo Profissional	Afetos (PANAS)	$\rho = 0,05$	Sig. = 0,64
	Afetos Positivos	$\rho = 0,1$	Sig. = 0,28
	Afetos Negativos	$\rho = - 0,08$	Sig. = 0,39
	Satisfação com a Vida	$\rho = - 0,08$	Sig. = 0,4

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Assim, conclui-se que a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo não variam em função do cargo profissional desempenhado, o que vai no sentido do estudo de Silva (2009), embora o mesmo não aconteça relativamente ao estudo de Leite (2013), o qual mostra uma diferença estatisticamente significativa entre a satisfação profissional e o cargo profissional, sendo que os professores que desempenham cargos de gestão (membro do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola) são os que apresentam maiores níveis de satisfação profissional. Morais e Medeiros (2007) estudaram a autoeficácia dos professores e a sua associação aos cargos profissionais desempenhados e concluíram que o desempenho de cargos de gestão (diretor do Conselho Executivo, por exemplo) é crucial para o desenvolvimento profissional e para o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias.

Tempo de serviço

Quando analisados os níveis de satisfação profissional em função do tempo de serviço, verifica-se que não existe uma associação entre essas variáveis ($\text{sig.} > 0,05$), nem com as respectivas dimensões (cf. Tabela 21).

Tabela 21. Correlação entre tempo de serviço e satisfação profissional.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Tempo de Serviço	Satisfação Profissional	$\rho = 0,08$	Sig. = 0,41
	Dimensão Alunos	$\rho = 0,08$	Sig. = 0,41
	Dimensão Sociopolítica	$\rho = 0,05$	Sig. = 0,63
	Relações Interpessoais e Institucionais	$\rho = 0,07$	Sig. = 0,43
	Estabilidade e Realização Pessoal	$\rho = 0,05$	Sig. = 0,62

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Relativamente ao bem-estar subjetivo, os resultados não são diferentes, uma vez que também não se observou qualquer associação estatisticamente significativa entre os respetivos índices e o tempo de serviço (cf. Tabela 22).

Tabela 22. Correlação entre tempo de serviço e bem-estar subjetivo.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Tempo de Serviço	Afetos (PANAS)	$\rho = - 0,15$	Sig. = 0,1
	Afetos Positivos	$\rho = - 0,19$	Sig. = 0,04
	Afetos Negativos	$\rho = 0$	Sig. = 0,95
	Satisfação com a Vida	$\rho = - 0,15$	Sig. = 0,12

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Neste seguimento, a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo não variam em função do tempo de serviço, o que também foi verificado por outras investigações (cf. Gonçalves, 2008; Valério, 2012; Barbosa, 2014).

A análise indutiva das correlações dos dados sociodemográficos e profissionais com a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo permitiu averiguar que existe uma associação estatisticamente significativa entre essas variáveis e a idade dos participantes, bem como entre a variável sexo e a dimensão afetiva do bem-estar subjetivo, o que não se verifica relativamente às restantes variáveis sociodemográficas e profissionais. Deste modo, aceita-se parcialmente a hipótese de que a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo variam em função de dados sociodemográficos e profissionais.

c) Satisfação profissional e bem-estar subjetivo nos professores

Relativamente à hipótese **H3**: *Há uma associação estatisticamente significativa entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo*, determinámos uma análise correlacional.

Assim, o estudo da correlação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo mostrou que não existe uma associação estatisticamente significativa entre o índice de satisfação profissional e a componente afetiva do bem-estar subjetivo ($\text{sig.} > 0,05$). No entanto, quando analisadas as correlações do índice de satisfação profissional com as dimensões do índice de afetividade – *Afetos Positivos e Afetos Negativos* – os valores observados indicam uma associação positiva fraca com a primeira e uma associação negativa fraca com a segunda, estatisticamente significativas. Ou seja, quanto maior o grau de satisfação profissional, maior a frequência de emoções positivas e menor a de emoções negativas. Relativamente à satisfação com a vida, constata-se a existência de uma associação positiva moderada, estatisticamente significativa, com o índice de satisfação profissional (cf. Tabela 23).

Tabela 23. Correlação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Índice de Satisfação Profissional	Afetos (PANAS)	$\rho = - 0,09$	Sig. = 0,32
	Afetos Positivos	$\rho = 0,21$	Sig. = 0,03
	Afetos Negativos	$\rho = - 0,29$	Sig. = 0
	Satisfação com a Vida	$\rho = 0,47$	Sig. = 0

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Verifica-se que as dimensões de satisfação profissional (dimensão alunos, dimensão sociopolítica, relações interpessoais e institucionais e estabilidade e realização pessoal) têm uma associação positiva moderada e estatisticamente significativa com a satisfação com a vida. Relativamente ao índice de afetividade e respetivas dimensões, os valores observados indicam uma associação negativa fraca e estatisticamente significativa entre a *Dimensão sociopolítica* e o índice de afetividade, uma associação positiva fraca e estatisticamente significativa entre a *Dimensão alunos* e da *Estabilidade e realização pessoal* quando comparadas com a dimensão de *Afetos Positivos* e uma associação negativa fraca e estatisticamente significativa entre todas as dimensões de satisfação profissional e a satisfação com a vida (cf. Tabela 24).

Tabela 24. Correlação entre dimensões de satisfação profissional e bem-estar subjetivo.

Satisfação Profissional	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
Dimensão Alunos	Afetos (PANAS)	$\rho = 0,06$	Sig. = 0,56
	Afetos Positivos	$\rho = 0,13$	Sig. = 0
	Afetos Negativos	$\rho = - 0,12$	Sig. = 0,04
	Satisfação c. a Vida	$\rho = 0,44$	Sig. = 0
Dimensão Sociopolítica	Afetos (PANAS)	$\rho = - 0,07$	Sig. = 0,48
	Afetos Positivos	$\rho = 0,16$	Sig. = 0,09
	Afetos Negativos	$\rho = - 0,2$	Sig. = 0,03
	Satisfação c. a Vida	$\rho = 0,29$	Sig. = 0
Relações Interpessoais e Institucionais	Afetos (PANAS)	$\rho = - 0,25$	Sig. = 0,01
	Afetos Positivos	$\rho = 0,01$	Sig. = 0,96
	Afetos Negativos	$\rho = 0,34$	Sig. = 0
	Satisfação c. a Vida	$\rho = 0,27$	Sig. = 0
Estabilidade e Realização Pessoal	Afetos (PANAS)	$\rho = - 0,02$	Sig. = 0,82
	Afetos Positivos	$\rho = 0,26$	Sig. = 0,01
	Afetos Negativos	$\rho = - 0,24$	Sig. = 0,01
	Satisfação c. a Vida	$\rho = 0,48$	Sig. = 0

Legenda – ρ : Valores do r de Spearman

Deste modo, aceita-se a hipótese de que existe uma associação estatisticamente significativa entre a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, tendo em consideração os valores obtidos aquando da correlação entre o índice de satisfação profissional e as dimensões da escala PANAS ($\rho = 0,21$ e $\rho = 0,29$ para os *Afetos Positivos* e os *Afetos Negativos*, respetivamente e associado a um nível de significância inferior a 0,05 para ambas as dimensões) e entre o índice de satisfação profissional e a escala SWLS ($\rho = 0,47$ associado a um nível de significância inferior a 0,05).

Estes resultados vão no sentido do estudo de Gonçalves (2008) e podem ser analisados sob a ótica da teoria dos eventos afetivos (Weiss & Cropanzano, 1996), a qual postula que a satisfação profissional advém de fatores laborais que originam situações mais ou menos positivas e que também têm impacto no bem-estar subjetivo.

5.2.2. Preparação para a reforma

Para alcançar os objetivos de investigação 3, 4 e 5, recorreu-se à análise descritiva das variáveis e ao estudo da correlação entre a preparação para a reforma e a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, através do teste de Mann-Whitney U. Deste modo,

e à semelhança do sucedido até então, os resultados serão apresentados por questão de investigação (3 e 5) e hipótese de estudo (H4).

a) Preparação para a reforma

Q3: Estarão os professores da Região Autónoma dos Açores a preparar a sua reforma?

Para responder a esta questão de investigação, analisou-se o desenvolvimento de estratégias de preparação para a reforma e procedeu-se à sua identificação, quando existentes.

A análise descritiva mostra que apenas 29 participantes (25,4%) desenvolvem estratégias de preparação para a reforma e os restantes 85 (74,6%) não preparam esse processo de *transição-adaptação*.

As estratégias desenvolvidas correspondem a planos económicos de poupança (20 participantes – 76,9%), ocupação de tempos livres (4 professores – 15,4%), desenvolvimento de projetos pessoais (1 indivíduo – 3,8%) e reflexão pessoal (1 situação – 3,8) (cf. Figura 13).

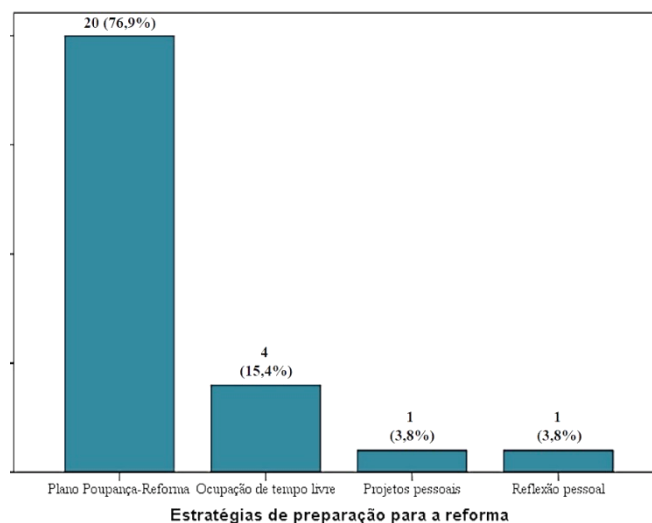


Figura 13: Estratégias de preparação para a reforma.

Deste modo, conclui-se que, na sua maioria, os professores não estão a preparar a sua reforma e aqueles que a preparam recorrem sobretudo a uma estratégia de poupança económica – Plano Poupança-Reforma. Estes resultados mostram que os professores não estão a desenvolver uma das suas tarefas de desenvolvimento (preparação para a reforma) e que representa uma forte contribuição para o sucesso do respetivo processo de

transição-adaptação (Super, 1974; Sikes, 1985; McDonnell et al., 1989; Coutinho, 2010; Anderson et al., 2012; Medeiros, 2013; Konstam, 2014; Oliveira, 2014), pelo que é crucial uma promoção da educação para a reforma, quer do ponto de vista institucional, quer do ponto de vista pessoal.

b) Preparação para a reforma, satisfação profissional e bem-estar subjetivo

H4: *Existe uma associação estatisticamente significativa entre a preparação para a reforma e a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo*

De modo a testar a hipótese em foco, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney U, em alternativa à tabela de contingência com Qui-Quadrado – cujos pressupostos de utilização não foram verificados (nenhuma frequência esperada deve ser inferior a 1 e não deve haver mais de 20% de frequências esperadas com valores inferiores a 5) – e uma vez que as variáveis não seguem uma distribuição normal.

A análise das médias de satisfação profissional em função da preparação para a reforma permite averiguar que os professores que não preparam a sua reforma apresentam níveis superiores de satisfação profissional (cf. Tabela 25). No entanto, quando observado o nível de significância associado ao teste conclui-se que a diferença observada não é estatisticamente significativa (sig.> 0,05).

Quando analisada a correlação entre as dimensões de satisfação profissional (dimensão alunos, dimensão sociopolítica, relações pessoais e institucionais e estabilidade e realização pessoal), verifica-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre a preparação para a reforma e a dimensão das *Relações Interpessoais e Institucionais*, sendo que os professores que não preparam a sua reforma são os que apresentam níveis mais elevados de satisfação (cf. Tabela 25).

Tabela 25: Associação entre satisfação profissional e preparação para a reforma.

Índice/Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U	Média do índice em função da preparação para a reforma	
		Prepara	Não prepara
Satisfação Profissional	Sig. = 0,11	49,0	60,4
Dimensão Alunos	Sig. = 0,58	54,6	58,5
Dimensão Sociopolítica	Sig. = 0,11	49,1	60,4
Relações Interpessoais e Institucionais	Sig. = 0,03	46,2	61,4
Estabilidade e Realização Pessoal	Sig. = 0,56	54,4	58,6

Relativamente ao bem-estar subjetivo, os valores obtidos pelas médias da satisfação profissional, em função da preparação para a reforma, mostram que os professores que preparam a sua reforma têm níveis mais elevados de satisfação com a vida e experimentam emoções positivas com mais frequência do que os docentes que não a preparam. A análise do nível de significância associado ao teste de Mann-Whitney U permite averiguar que a diferença observável é estatisticamente significativa para a satisfação com a vida e para a dimensão dos *Afetos Positivos* da escala PANAS (sig <0,05), o que não acontece relativamente à dimensão dos *Afetos Negativos* nem ao índice de afetos (sig.> 0,05) (cf. Tabela 26).

Tabela 26: Associação entre bem-estar subjetivo e preparação para a reforma.

Índice/Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U	Média do índice em função da preparação para a reforma	
		Prepara	Não prepara
Índice de afetos (PANAS)	Sig. = 0,17	64,8	55
Afetos Positivos	Sig. = 0,04	68,2	53,9
Afetos Negativos	Sig. = 0,53	54,1	58,7
Satisfação com a Vida	Sig. = 0,03	69,2	53,5

Deste modo, aceita-se parcialmente a hipótese de que existe uma associação estatisticamente significativa entre a preparação para a reforma e a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, uma vez que apenas foram observadas associações entre a preparação para a reforma e a dimensão das *Relações Interpessoais e Institucionais* de satisfação profissional e entre a preparação para a reforma e a satisfação com a vida e a dimensão dos *Afetos Negativos* da escala PANAS (sig.< 0,05).

Estes resultados sugerem que o facto de os professores preparem a sua reforma pode ter um impacto positivo nas relações interpessoais e institucionais, sobretudo se as estratégias utilizadas forem desenvolvidas em conjunto com outros membros do contexto escolar. No entanto, há que ter em consideração que a satisfação profissional depende de diversas variáveis pessoais, sociais e profissionais, o que explica a ausência de uma associação estatisticamente significativa entre o respetivo índice e a preparação para a reforma (Locke, 1976; Watson et al., 1991; Alves, 2010; Barbosa, 2014).

Relativamente ao bem-estar subjetivo, os resultados obtidos sugerem que a preparação para a reforma potencia as emoções positivas e a satisfação com a vida, o que pode estar associado à avaliação cognitiva que o indivíduo faz das suas condições de vida. A este respeito, há que ter em consideração que a preparação para o processo de *transição-*

adaptação que caracteriza a reforma corresponde a uma das tarefas elencadas para o adulto de meia-idade e, neste sentido, atender a essa tarefa poderá suscitar uma avaliação positiva do seu próprio desenvolvimento e das condições de vida no presente e no futuro (Diener, 1984; Simões, 1992; Sousa, 2013; Galinha et al., 2014; Rocha, 2015).

c) Educação para a reforma

Q5: Será que os estabelecimentos de ensino da Região Autónoma dos Açores desenvolvem programas de preparação para a reforma?

Quando questionados sobre a existência de programas de intervenção nos estabelecimentos de ensino onde lecionam, todos os participantes responderam que não estão a ser desenvolvidos programas desta natureza (cf. Tabela 27), pelo que se conclui que os estabelecimentos de ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores não desenvolvem programas de preparação para a reforma, aspeto que deve ser debatido junto dos órgãos competentes, a fim de incitar intervenções que visem a educação dos professores para esse processo de *transição-adaptação*.

O facto de os estabelecimento de ensino não desenvolverem programas de educação para a reforma constitui um desafio aos respetivos órgãos de gestão, uma vez que são necessários programas desta natureza para promover o sucesso desse processo de *transição-adaptação*, o qual poderá ter repercussões na vida pessoal (Andrade, 2010; Anderson et al., 2012

Assim, urge o interesse das instituições em atender às necessidades pessoais dos seus colaboradores, já que o domínio pessoal e profissional estão intimamente interligados, o que pode ter impacto no processo de ensino-aprendizagem (Afonso, 2011; Andrade et al., 2013; Barbosa, 2014).

Deste modo, julga-se relevante investir num programa de educação para a reforma junto dos professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, que incida sobre constructos que se acham relevantes para a transição para a reforma – de que são exemplos a autoeficácia, inteligência emocional, resolução de problemas, manutenção das relações interpessoais, ocupação de tempos livres e desenvolvimento de projetos pessoais – e em que seja avaliado o seu impacto nas representações de reforma e no sucesso do respetivo processo de transição adaptação.

5.3. Conclusões do Estudo II

A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo constituem variáveis de grande relevo no âmbito da profissão docente, uma vez que poderão influenciar o desempenho do professor e, conseqüentemente, todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como ter influencia na preparação e aceitação da reforma, cuja transição é considerada a última fase do ciclo de vida profissional.

A literatura referente a esses conceitos é extremamente ampla e diversificada, muito embora contribua para constatar a influência de variáveis situacionais, sociais e individuais no bem-estar dos docentes, bem como a contribuição da satisfação profissional para a satisfação com a vida, já que é admitida como parte integrante desta (Locke, 1976; Alves, 2010; Barbosa, 2014).

Por ter presente a importância da satisfação profissional e do bem-estar subjetivo no âmbito da profissão docente, e por os estudos serem escassos, pretendemos aprofundar o tema da satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma, e que teve como principal intuito a análise dos níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores. Pretendeu-se ainda observar a possível associação entre satisfação profissional, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas e profissionais, saber se os professores preparam a sua reforma, desvendar a relação entre a preparação para a reforma, satisfação profissional e bem-estar subjetivo e desvendar se os estabelecimentos de ensino da região desenvolvem programas de preparação para a reforma.

A análise dos dados recolhidos permitiu averiguar que os professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores sentem-se moderadamente satisfeitos com a sua profissão, têm níveis moderados de bem-estar subjetivo e não preparam a sua reforma, aspeto que também foi verificado relativamente aos estabelecimentos de ensino.

O estudo das correlações entre as variáveis permitiu averiguar que existe uma associação positiva entre ambas e que essas variáveis variam em função da idade dos professores, que a componente afetiva do bem-estar subjetivo varia em função do sexo dos participantes e que existe uma associação estatisticamente significativa entre a preparação para a reforma e a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo.

Os resultados obtidos permitem reforçar aspetos teóricos abordados na primeira parte da dissertação, nomeadamente: (i) o contributo das variáveis sociodemográficas como fatores externos associados aos constructos em estudo; (ii) o reconhecimento da

satisfação profissional como fator interno associado ao bem-estar subjetivo; (iii) a importância das relações interpessoais como necessidade de afiliação para a satisfação profissional; (iv) os pressupostos da teoria dos eventos afetivos (segundo a qual a satisfação profissional advém de fatores laborais que originam situações mais ou menos positivas e que também têm impacto no bem-estar subjetivo); e (v) a complementaridade das perspectivas *Top-Down* e *Bottom-Up* de bem-estar subjetivo, as quais evidenciam as dimensões do conceito e sua associação com a satisfação profissional (McClelland, 1961; Diener, 1989; Weiss & Cropanzano, 1996).

O facto de os estabelecimentos de ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores não desenvolverem programas de preparação para a reforma representa um ponto crítico do ensino na região, uma vez que é reconhecida a importância de projetos desta natureza e que incluam conceitos como resiliência, autoeficácia, autoestima, motivação, ocupação de tempos livres, estratégias de poupança económica, desenvolvimento de projetos pessoais, manutenção das relações interpessoais, concretização de tarefas de desenvolvimento e transmissão de informação relativamente ao processo de *transição-adaptação* à reforma (Fonseca, 2004; Burnay, 2011; Ferreira, 2013; Universidade Estadual de Campinas, 2015).

A investigação desenvolvida concorre para a compreensão da associação entre satisfação profissional, bem-estar subjetivo e preparação para a reforma, numa forte contribuição para o desenvolvimento de intervenções que visem promover os constructos em foco, com o intuito de potenciar o desenvolvimento profissional do docente e, desta forma, melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em prol das futuras gerações.

CONCLUSÕES GERAIS

A idade adulta reveste-se de inúmeras modificações a nível biopsicossocial, resultantes do processo de maturação e envelhecimento(s) que influenciam a forma como o adulto interage com o contexto que o rodeia, aspetos considerados pelas perspetivas que incidem sobre o desenvolvimento humano e que diferem em três aspetos fundamentais, a saber: (i) importância dada à influência da hereditariedade no processo de desenvolvimento; (ii) natureza ativa ou passiva do processo e (iii) sua continuidade ao longo da vida ou realização através de estádios.

O contributo mais notável no que ao desenvolvimento do adulto diz respeito recai sobre a perspetiva do pensamento pós-formal, segundo a qual a evolução do pensamento não acaba na adolescência, mas continua ao longo do ciclo de vida, verificando-se a sua complexificação no período da idade adulta. Este modelo de pensamento permitiu compreender o modo como o adulto pensa e age perante a realidade que o envolve, aspeto de relevo nas transições de que é alvo ao longo desse período de vida, de que é exemplo a inserção no mundo laboral e a reforma. Deste modo, é importante incidir sobre os aspetos que revestem a profissão escolhida, uma vez que esta irá moldar as experiências de vida do adulto, até que este se reforme. Nessa altura, o quotidiano profissional acaba e a pessoa vê-se confrontada com a que pode ser uma das mais importantes transições da sua vida.

A carreira docente é uma das profissões que têm suscitado o interesse da comunidade científica, tendo em consideração a sua origem, a contribuição que representa para o desenvolvimento do país e as características que a torna uma profissão de risco, pelos níveis elevados de mal-estar que são evidenciados pela literatura. De facto, a docência já percorreu um longo caminho no âmbito da sua evolução, muito embora se viva ainda os sintomas de uma carreira desafiadora e para a qual concorrem diversos fatores, tais como a função educativa dos professores num mundo em mudanças; o avanço da tecnologia (que permitiu o ensino à distância, por exemplo), as alterações constantes ao Estatuto da Carreira Docente, a diversidade cada vez maior de tarefas inculcadas aos docentes e o alargamento da carga horária de trabalho, sem o devido aumento do salário.

A revisão de literatura nesse âmbito permitiu constatar que a evolução da docência está repleta de momentos de crise, de indefinição e incertezas que desde sempre influenciaram a sua consolidação. A Reforma Veiga Simão e a Lei de Bases do Sistema Educativo constituem o marco histórico da evolução da profissão docente, uma vez que

permitiram a todos os portugueses o direito à educação. A partir de então, o Ministério da Educação tem reunido esforços no sentido de melhorar o sistema educativo em Portugal, apostando na formação de professores, na consolidação do Estatuto da Carreira Docente e no cumprimento dos objetivos propostos pelo sistema público de ensino. Não obstante, as medidas desenvolvidas não são suficientes para garantir a melhoria do ensino, já que para o desempenho profissional concorrem variáveis de ordem pessoal, social e profissional.

Apesar de se ter atingido o objetivo do ensino nos primórdios da sua existência (combater o analfabetismo), facto é que a carreira docente ainda se depara com diversos obstáculos à sua afirmação e o professor vê-se confrontado, uma vez mais, com uma imagem deteriorada da sua profissão, desvalorizada pela sociedade que, além de desprezar o seu trabalho, exige mais e melhor por parte dos docentes, já que a construção de valores inicialmente da responsabilidade da família foi transferida para os estabelecimentos de ensino, local onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo.

A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo são dois exemplos dos muitos fatores que concorrem para o desenvolvimento profissional do professor, com conseqüente impacto no processo de ensino-aprendizagem e na forma como veem e preparam a sua reforma. Neste sentido, torna-se importante o desenvolvimento de investigações que objetivem analisar esses constructos, no âmbito da carreira docente, numa contribuição para a promoção de melhores condições do ensino. Além disso, sabe-se que variáveis como as enunciadas podem ter impacto em todo o processo de desenvolvimento profissional, pelo que poderão influenciar a transição para a reforma. A este respeito, ressalva-se a importância atribuída às representações de reforma, na medida em que o significado que a pessoa atribui a esse período de vida irá determinar o modo como irá lidar com o respetivo processo de *transição-adaptação*.

O *Estudo I* permitiu averiguar que os professores da Região Autónoma dos Açores percecionam a reforma como um período de lazer, de oportunidades, de maior disponibilidade horária e de libertação das preocupações laborais, embora também a atribuam ao período da velhice, a doença e a ao fim de uma etapa e início de outra. Deste modo, reconhece-se que os docentes percecionam a reforma através de uma concetualização categorial (associam-na aos domínios da sua vida, como o aparecimento de doenças – saúde), desenvolvimentista (com base no desenvolvimento ao longo da vida, percecionando esse período como uma etapa de vida) e valorativa (através de uma

avaliação dos ganhos/perdas ou dos aspetos positivos/negativos que poderá originar – como oportunidades). A recolha de informação através da entrevista permitiu ainda atender aos aspetos negativos que os docentes associam à sua profissão e que são reconhecidos pela literatura, tais como o baixo salário, a desvalorização social, as constantes modificações e o excesso de burocracia.

Neste sentido, constata-se que os professores têm representações diversificadas sobre a reforma e que poderão contribuir para o respetivo processo de *transição-adaptação*. No entanto, são evidentes os estereótipos sobre o envelhecimento (negativo) e a reforma, pelo que é muito importante a sua desconstrução num modelo ecológico, sistémico e comunitário. Deste modo, é possível atender aos resultados obtidos para traçar um possível programa de educação para a reforma, tendo em conta a relevância dos significados que os professores atribuem a esse período de vida. Sugere-se, assim, o desenvolvimento de novas investigações que visem complementar a desenvolvida e que tenham em consideração outros fatores associados à profissão, como os desafios com que os docentes se deparam.

O *Estudo II*, por sua vez, permitiu constatar que os professores da Região Autónoma dos Açores têm níveis moderados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo e que essas variáveis apresentam uma associação positiva e estatisticamente significativa entre si. Quando correlacionadas as variáveis com dados sociodemográficos e profissionais, apenas foi observada uma associação estatisticamente significativa com a idade dos participantes e entre a componente afetiva do bem-estar subjetivo e a variável sexo. Além disso, foi possível constatar que, na sua maioria, os professores da Região Autónoma dos Açores não preparam a sua reforma e que todos afirmam não haver um programa de educação para a reforma no estabelecimento de ensino onde lecionam. Concluiu-se ainda que a dimensão das *Relações Interpessoais e Institucionais* (relação com os diversos membros do contexto escolar) de satisfação profissional varia em função da preparação para a reforma e o mesmo se verifica relativamente à satisfação com a vida e à frequência com que os professores experimentam emoções positivas.

Neste sentido, julga-se relevante ter em consideração os resultados obtidos para o desenvolvimento de programas que visem melhorar o desempenho dos docentes, já que ao promover a satisfação profissional poder-se-á potenciar o bem-estar subjetivo e vice-versa. Além disso, verifica-se que os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores são semelhantes aos de professores da região continental, o que poderá indicar que as condições impostas pelo

Estatuto da Carreira Docente em Portugal Continental e na região não têm influência significativa na satisfação e bem-estar subjetivo dos professores.

Não obstante, seria relevante desenvolver uma investigação com docentes de ambas as regiões geográficas, a fim de analisar de forma consistente essa possível associação. Evidencia-se, ainda, a necessidade urgente de desenvolver programas de bem-estar subjetivo e de educação para a reforma a serem implementados nos estabelecimentos de ensino, aspeto de grande relevo para o sucesso do processo de *transição-adaptação* para a reforma e para a otimização do envelhecimento ativo. Assim, sugere-se também a implementação de um programa dessa natureza e que atente a constructos como resiliência, autoestima, autoeficácia, ocupação de tempos livres, desenvolvimento de projetos pessoais e desmistificação de conceitos associados à reforma e ao envelhecimento.

O desenvolvimento de uma investigação científica requer algumas competências que são imprescindíveis para a sua concretização, tais como responsabilidade, autonomia, autoeficácia, assertividade e humildade, as quais se demonstraram determinantes ao longo da construção da presente dissertação. De facto, e porque a estrada nem sempre é reta, surgiram alguns desafios no decorrer dos estudos empíricos, mas que com a persistência devida, foram contornados.

Fizeram parte das limitações do estudo quantitativo a fraca adesão do público-alvo ao pedido de colaboração, assim como dos estabelecimentos de ensino que, muitas vezes, não demonstraram a receptividade desejada, quiçá por grande sobrecarga burocrática dos professores nos últimos anos e por pedidos muito frequentes de preenchimento de instrumentos para investigações. Todavia, tais dificuldades não impediram a concretização da presente dissertação, mas antes contribuíram para o enriquecimento pessoal e profissional no âmbito da investigação científica que, apesar da inexperiência na área, julga-se que foi bem-sucedida.

Finda a viagem pelos aspetos teóricos que contextualizam toda uma problemática em volta da profissão docente, assim como a visita aos estudos empíricos desenvolvidos, fica o desejo de que esta dissertação contribua para suscitar novos olhares sobre as temáticas trabalhadas, assim como para o desenvolvimento de um programa de educação para a reforma, a ser desenvolvido junto de professores da Região Autónoma dos Açores e em que seja avaliado o seu impacto nas representações de reforma dos participantes. Espera-se, assim, que a viagem desenvolvida possa ter continuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity [Em linha]. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Afonso, M. M. (2011). *O modelo das características do trabalho e o compromisso organizacional à luz da troca social*. Dissertação de Mestrado, Escola de Psicologia - Universidade do Minho, Portugal.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, I., & Lima, M. (2007). *Personalidade e bem-estar subjectivo: Uma abordagem com os projectos pessoais*. Acedido em agosto 20, 2015, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0373.pdf>.
- Almeida, L. D. (2011). Consentimento informado: Fundamentos e aplicação de adequada metodologia para a sua obtenção [Em linha]. *Revista da Sociedade Portuguesa de Oftalmologia*, 35, 87-91.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, F. C. (1994). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para o estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Superior Politécnico de Bragança, Portugal.
- Alves, M., Azevedo, N., & Gonçalves, T. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira [Em linha]. *Educação e Pesquisa*, 40 (2), 365-382.
- Alves, P. (2010). *Satisfação/insatisfação do trabalho dos professores do 1º ciclo do ensino básico: Estudo do concelho de Caldas da Rainha*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Ensino à Distância - Universidade Aberta, Portugal.
- Ambrose, S., Huston, T., & Norman, M. (2005). Qualitative method of assessing faculty satisfaction [Em linha]. *Research in Higher Education*, 46 (7), 803-830.
- Anderson, M., Goodman, J., & Schlossberg, N. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. Acedido em agosto

- 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=RMt-aJad5dsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas [Em linha]. *Análise Psicológica*, 2 (28), 255-267.
- Andrade, R., Fernandes, S., & Bastos, A. (2013). Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: Examinando suas relações entre professores de ensino superior [Em linha]. *Revista de Psicologia*, 4 (2), 47-60.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties [Em linha]. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging Adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Acedido em agosto 10, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=MGuJBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Atchley, R. (1996). Retirement [Em linha]. *Encyclopedia of Gerontology*, 2, 423-454.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: Mais do que uma questão de preferência [Em linha]. *Forum Sociológico*, 24, 73-77.
- Babad, E. (2009). The Social Psychology of the classroom. Acedido em setembro 20, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=MM2LAgAAQBAJ&pg=PA35&dq=burnout+and+worn+out&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CEIQ6AEwBWoVChMI1t6i9a3lyAIVxe0UCh0yTQEH#v=onepage&q=burnout%20and%20worn%20out&f=false>.
- Baltes, M., & Carstensen, L. (1996). The process of successful ageing [Em linha]. *Ageing and Society*, 16, 397-422.
- Baltes, P. B. (1978). *Life-span development and behavior*. Acedido em agosto 5, 2015 em <https://books.google.pt/books?id=LDwlAQAAIAAJ&q=baltes+life+span&dq=baltes+life+span&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB8Q6AEwAGoVChMI64KIi-GRxwIVRl0UCh2upATS>.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of Life-span Developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline [Em linha]. *Developmental Psychology*, 23 (5), 611-626.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-Span Developmental Psychology [Em linha]. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.

- Baltes, P., & Schaie, K. (2013). *Life-Span developmental psychology: Personality and socialization*. Acedido em agosto 5, 2015, em https://books.google.pt/books?id=mHKLBQAAQBAJ&dq=baltes%20life%20span&hl=pt-PT&source=gbs_similarbooks.
- Baltes, P., Reese, H., & Nesselroade, J. (2014). *Life-Span developmental psychology: Introduction to research methods*. Acedido em agosto 5, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=SxV8AgAAQBAJ&printsec=frontcover&vq=SOC&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Barbosa, V. J. (2014). *A satisfação no trabalho e a perceção da qualidade de vida nos colaboradores do Instituto Politécnico do Porto*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, S., & Pisciotta, R. (2012). Profissão docente: O conceito da docência no âmbito social [Em linha]. *Revista Interfaces*, 4 (3), 45-47.
- Basseches, M. A. (1990). Dialectical thinking as a metasystematic form of cognitive organization. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 216-238). New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Bee, H. (2000). *Developing child*. Acedido em agosto 5, 2015, em https://books.google.pt/books?id=ffTi-xuuHwYC&dq=desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a&hl=pt-PT&source=gbs_similarbooks.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E., & Matsumoto, P. (2012). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa [Em linha]. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199.
- Benavente, A., Costa, A., & Grácio, S. (1989). A reforma do ensino: Um processo social [Em linha]. *Sociologia*, 6, 157-167.
- Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, austeridade e educação em Portugal (2011-2014) [Em linha]. *Investigar em Educação*, 11 (3), 49-62.
- Bento, A. V. (2012). *Como fazer uma revisão de literatura: Considerações teóricas e práticas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Borges, S., & Daniel, F. (2009). Satisfação profissional dos docentes: Uma abordagem sobre instrumentos de medida [Em linha]. *Interacções*, 16, 101-130.

- Bornstein, M., & Lamb, M. (2015). *Developmental Science: An advanced textbook*. Acedido em agosto 10, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=XhA-CgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Bowlby, G. (2007). Defining retirement [Em linha]. *Perspectives on Labor and Income*, 8 (2), 15-19.
- Boyd, D., Bee, H., & Monteiro, C. (1977). *A criança em desenvolvimento*. Acedido em agosto 5, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=gQBatwAACAAJ&dq=helen+bee+1977&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCIQ6AEwAGoVChMIgc3ei4OSxwIVhrcUCh3l6gD4>.
- Burnay, R. M. (2011). *A passagem à reforma: Um estudo exploratório sobre mulheres profissionalizadas na sociedade portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências édicas - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Butkovic, A., Brkovic, I., & Bratko, D. (2012). Predicting well-being from personality in adolescents and older adults [Em linha]. *Journal of Happiness Studies*, 13, 455-467.
- Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., & Botelho, S. P. (2015). Hazing practices in higher education: a study with portuguese students. *International Journal of Current Research*, 7 (4), 15444-15447.
- Cardoso, T. F. (2015). *História da profissão docente no Brasil e em Portugal*. Acedido em agosto 20, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=HiduBgAAQBAJ&dq=profiss%C3%A3o+docente+em+portugal&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCgQ6AEwAGoVChMItd22m7LlxwIVBrkUCh1WAQVK>.
- Career Research. (2012). *Super's Career Development Theory*. Acedido em agosto 30, 2015, em <http://career.iresearchnet.com/career-development/supers-career-development-theory/>.
- Carneiro, V., & Sampaio, S. (2015). Aduldez emergente: Um fenómeno normativo? [Em linha]. *Revista Saúde e Ciência*, 4 (1), 32-40.
- Carvalho, C., & Abdalla, M. (2015). *Da formação da pedagogia/parfor à profissão professor: Necessidades e expectativas*. São Paulo: Capes.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P. & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e

- limitações do método [Em linha]. *Informação e Sociedade: Estudos*, 24 (1), 13-18.
- Chagas, L., & Pedro, N. (2014). Satisfação docente e discente nos regimes presencial e à distância: Estudo comparativo no contexto do Ensino Superior Politécnico [Em linha]. *Indagatio Didactica*, 6 (4), 132-150.
- Chaves, S., & Fonsêca, P. (2006). Trabalho docente: Que aspectos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjetivo? [Em linha]. *PSICO*, 37 (1), 75-81.
- Claro, C. P. E. (2014). *Sintomatologia depressiva do jovem adulto num contexto de um serviço de intervenção intensiva psiquiátrico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Engemagern do Porto, Portugal.
- Coleta, J., Lopes, J., & Coleta, M. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários [Em linha]. *Psico-USF*, 17 (1), 129-139.
- Costa, F. d. (2014). *Formação avançada e desenvolvimento do jovem adulto: Motivações, expetativas e necessidades percecionadas de estudantes de pós-graduação*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Costa, F. P., Silva, M. P., Bessa, V. P., & Caldas, I. P. (2014). *A história da profissão docente: Imagens e autoimagens*. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Costa, L., & Pereira, C. (2007). Bem-estar subjetivo: Aspectos conceituais [Em linha]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (1), 72-80.
- Coutinho, B. M. (2010). *Base segura: A vinculação no contexto da transição para a idade adulta*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Cronbach, L. J. (1995). *A valedictory: Reflections on 60 years in Educational Testing*. Acedido em agosto 29, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=ViwrAAAAYAAJ&printsec=frontcover&dq=Lee+Joseph+Cronbach&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB8Q6wEwAGoVChMI4bqxsra1yAIVSTs-Ch0u2gs4#v=onepage&q=Lee%20Joseph%20Cronbach&f=false>.
- Dawis, R., & Lofquist, L. (1981). *Job satisfaction and work adjustment: Implications for vocational education*. Acedido em agosto 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=40NYAAAAYAAJ&q=Dawis&dq=Dawis&hl>

=pt-PT&sa=X&ved=0CD8Q6AEwBGoVChMInpzG1K-
EyAIVQVwaCh1HWQoO.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho. Diário da República n.º 139
- I Série A. Assembleia Legislativa. Região Autónoma dos Açores.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto. Diário da República n.º 167
– I Série. Assembleia Legislativa. Região Autónoma dos Açores.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril. Diário da República n.º 76 – I
Série. Assembleia Legislativa. Região Autónoma dos Açores.

Decreto Legislativo Regional n.º 16/1998/A, de 6 de novembro. Diário da República n.º
257 – I Série. Assembleia Legislativa. Região Autónoma dos Açores.

Decreto Legislativo Regional n.º 22/2003/A, de 6 de maio. Diário da República n.º 104 –
I Série. Assembleia Legislativa. Região Autónoma dos Açores.

Decreto Lei n.º 124/2009, de 21 de maio. Diário da República n.º 98 – I Série, n.º 98.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril. Diário da República n.º 98 – I Série. Ministério
da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. Diário da República n.º 204 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 249 – I Série-A.
Assembleia da República. Lisboa.

Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério
da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 498/1972, de 9 de dezembro. Diário da República n.º 285 – I Série.
Ministério das Finanças, Lisboa.

Diener, E. (1984). Subjective well-being [Em linha]. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-
575.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for
national index [Em linha]. *American Psychologist*, 55, 34-43.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life
Scale [Em linha]. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2003). Personality, culture and subjective well-being:
Emotional and cognitive evaluations of life [Em linha]. *Annual Review of
Psychology*, 54, 403-425.

- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress [Em linha]. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Feiman-Nemser, S. (1982). Staff development and learning to teach. *Annual Meeting of the National Council of Staff Development* (pp. 10-28). Acedido em agosto 30, 2015, em <http://eric.ed.gov/?id=ED22360>.
- Fernandes, L. A. (2011). *Análise dos significados associados à reforma na perspectiva da teoria do nível de abstracção*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia Social e das Organizações - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Fernandes, M. I. (2013). *Estudo exploratório da eficácia de um programa de promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas - Be Positive - na satisfação com a vida, na afetividade positiva e na competência percebida de alunos de uma escola secundária do concelho de Coimbra*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações psicológicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 119-159.
- Ferreira, M. C. (2013). *Stress na transição para a reforma*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Fonseca, A. M. (2004). *Uma abordagem psicológica da "passagem à reforma": Desenvolvimento, envelhecimento, transição e adaptação*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar - Universidade do Porto, Portugal.
- Fonseca, A. M. (2012). Do trabalho à reforma: Quando os dias parecem mais longos [Em linha]. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 75-95.
- Fonseca, S. B. d. (2014). *Modelo de stresse e satisfação no trabalho: Estudo com professores do ensino superior português*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.
- Fontanella, B., Luchesi, B., Saidel, M., Ricas, J., Turato, E., & Melo, D. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: Proposta de procedimentos para constatar saturação teórica [Em linha]. *Cadernos de Saúde Pública*, 27 (2), 389-394.
- Fortuna, A. P. (2010). *Personalidade e bem-estar subjectivo: O papel da inteligência emocional*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia e Educação - Universidade da Beira Interior, Portugal.

- Fossatti, P. (2013). *Perfil docente e produção de sentido*. Acedido em agosto 20, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=1wiJAgAAQBAJ&pg=PA70&dq=o+mal-estar+docente&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCIQ6AEwAWoVChMI4LyIzdH2xwIVRTwUCh0TlAad#v=onepage&q=o%20mal-estar%20docente&f=false>.
- França, L. H. (2010). Preparação para a reforma: Responsabilidade individual e colectiva [Em linha]. *Psychologica*, 53, 47-66.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? [Em linha]. *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses [Em linha]. *Análise Psicológica*, 4 (31), 329-342.
- Freitas, E., Barbosa, A., Scoralick-Lempke, N., Magalhães, N., Vaz, A., Daret, C., . . . Carvalho, M. (2013). Tarefas de desenvolvimento e história de vida de idosos: Análise da perspectiva de Havighurst [Em linha]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (4), 809-819.
- Frota, G., & Teodósio, A. (2012). Profissão docente, profissão decente?: Estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. *XXXVI Encontro da ANPAD* (pp. 1-16). Rio de Janeiro.
- Furtado, S. C. O. (2015). *Envelhecer com Vida: Projeto de intervenção na autoeficácia, motivação e qualidade de vida*. Relatório de Estágio não publicado, Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, Portugal.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico [Em linha]. *Análise Psicológica*, 2 (23), 219-227.
- Galinha, I., Pereira, C., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da Escala Portuguesa de Afeto Positivo e Negativo – PANAS - VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal [Em linha]. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 28 (1), 53-65.
- Gandra, T. K. (2012). *Inclusão digital na terceira idade: Um estudo de usuários sob a perspectiva fenomenológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

- Gonçalves, A. d. A. P. (2008). *Bem-estar pessoal e satisfação profissional em profissionais de saúde oral*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão [Em linha]. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Gomes, A., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores [Em linha]. *Análise Psicológica*, 2 (9), 335-344.
- Granjo, M. R. (2015). *Contributo para o estudo da identidade docente*. Dissertação de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Guerra, I. C. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso. Acedido em outubro 31, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=vQqGwxG2YPQC&printsec=frontcover&dq=an%C3%A1lise+de+conte%C3%BAdo&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAGoVChMIouqNoYXtyAIVxVUaCh0jIA6p#v=onepage&q=an%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo&f=false>.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory [Em linha]. *Organizational Behavioral and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Componentes, theories and outcomes [Em linha]. *New Directions of Institutional Research*, 105, 5-20.
- Hamilton-West, K. (2011). *Psychobiological processes in health and illness*. Acedido em agosto 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=Uzg9eUAYcKoC&pg=PA54&dq=Fredrickson,+1998&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB0Q6AEwAGoVChMIrpvErJiNyAIVBTcUCh3A-AYR#v=onepage&q=Fredrickson%2C%201998&f=false>.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. Acedido em agosto 5, 2015, em https://books.google.pt/books?id=OBlAAAAMAAJ&dq=Havighurst&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s.
- Havighurst, R. J. (1957). *Society and Education*. Acedido em agosto 5, 2015, em https://books.google.pt/books?id=uBZBAAAIAAJ&dq=Havighurst&hl=pt-PT&source=gbs_similarbooks.

- Havighurst, R., & Albrecht, R. (1953). *Older people*. Acedido em julho 27, 2015, em <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&id=zyYFAQAIAAJ&dq=editions%3A-9XD4eMZdL4C&focus=searchwithinvolume&q=adulthood>.
- Heckathorn, D. D. (2012). Snowball versus respondent-driven sampling [Em linha]. *Social Methodology*, 41 (1), 355–366.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: Uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Comunicação apresentada ao *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-17). Brasil.
- Hornstein, G., & Wapner, S. (1985). Modes of experiencing and adapting to retirement [Em linha]. *International journal of Aging and Human Development*, 21 (4), 291-315.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers [Em linha]. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Ichino, A., Schwerdt, G., Winter-Ebmer, R., & Zweimüller, J. (2014). Too old to work, too young to retire? [Em linha]. *SciencesPo*, 27, 1-45.
- Instituto Camões. (s.d.). *e-português: Coordenação do Ensino Português*. Acedido em agosto 20, 2015, em http://e-portugues.co.uk/?page_id=175.
- Instituto Nacional de Estatística (2015). População e condições sociais. Em I. N. E., *Boletim Mensal de Estatística* (pp. 29-40). Lisboa, Portugal.
- Jesus, S. N. (1993). A formação educacional de futuros professores [Em linha]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27 (1), 93-117.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.
- Júlio, V. M. (2013). *Preocupações de carreira para a reforma e satisfação com a vida numa amostra de reformados*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Junior, J., Fonseca, A., Sparvoli, D., Oliveira, J., & Gouvêa, G. (2009). Processos de ensino e de aprendizagem profissionais da docência nas séries iniciais: Análise do comportamento e formação de professores. In T. Valle (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: Avaliações e intervenções* (pp. 33-48). São Paulo: UNESP.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Villaverde, L. E. (2004). Repensar la inteligencia. Acedido em agosto 10, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=QjTrK93Fdr8C&pg=PA19&dq=Repensar+la+>

- inteligencia.&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB0Q6AEwAGoVChMIx6P0sMfjyAIVATwUCh0_sw-g#v=onepage&q=Repensar%20a%20inteligencia.&f=false.
- Konstam, V. (2014). *Emerging and young adulthood: Multiple perspectives, diverse narratives*. Acedido em julho 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=purDBAAAQBAJ&pg=PA1&dq=adulthood&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CGgQuwUwCTgKahUKEwi915-NsabHAhVJPRoKHZ2GCFo#v=onepage&q=adulthood&f=false>.
- Laureano, R. (2013). *Testes de hipóteses com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lei nº 11/2008, de 20 de fevereiro. Diário da República nº 36 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 11/2014, de 6 de março. Diário da República nº 46 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 115/1997, de 19 de setembro. Diário da República nº 217 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República nº 237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 7/2014, de 12 de fevereiro. Diário da República nº 30 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 71/2014, de 1 de setembro. Diário da República nº 167 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 77/2009, de 13 de agosto. Diário da República nº 156 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Leite, J. B. (2014). *Síndrome de burnout em professores universitários*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.
- Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. Acedido em agosto 10, 2015, em [https://books.google.pt/books?id=uvZ9AAAAMAAJ&dq=Levinson%2C%20D.%20\(1978\).%20The%20Seasons%20of%20Man%27s%20Life&hl=pt-PT&source=gbs_book_other_versions](https://books.google.pt/books?id=uvZ9AAAAMAAJ&dq=Levinson%2C%20D.%20(1978).%20The%20Seasons%20of%20Man%27s%20Life&hl=pt-PT&source=gbs_book_other_versions).

- Lima, L. C. (1997). Para o estudo da evolução do ensino e a formação em administração da educação em Portugal [Versão eletrónica]. *R. Fac. Educ*, 23 (2), 91-123.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Acedido em agosto 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=1iBApRewdzUC&q=Dunnette+1976&dq=Dunnette+1976&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCoQ6AEwAWoVChMIpf-ByoL-xwIVhLwaCh3oPglj>.
- Lopes, C. N. (2005). *Saul Neves Jesus (2000): Motivação e formação de professores*. Recensão crítica.
- Loureiro, H. M. (2011). *Cuidar na "entrada na reforma": Uma intervenção conducente à promoção da saúde de indivíduos e de famílias*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation [Em linha]. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15 (1), 1-6.
- Magalhães, C., Fernandes, A., Antão, C., & Anes, E. (2010). Repercussão dos estereótipos sobre as pessoas idosas [Em linha]. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia*, 7-16.
- Maia, S. C. (2012). *Qualidade de vida no trabalho e stresse na profissão docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Portugal.
- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal [Em linha]. *Análise Psicológica*, 2 (10), 191-202.
- Martínez, A. I. (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta: Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 601-619.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Acedido em agosto 20, 2015, em https://books.google.pt/books?id=ncwDAQAAIAAJ&q=Motivation+and+personality+1954&dq=Motivation+and+personality+1954&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMIotWU0b_-xwIVCrQaCh1XJQa2.
- Matos, E. d. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: Um estudo longitudinal com jovens baianos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia – Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- McDonnell, J., Christensen, J., Price, J., Burke, P., & Fessler, R. (1989). *Teacher's career stages and availability and appropriateness of incentives in teaching*. EDRS.

- McCLelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Acedido em agosto 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=RI2wZw9AFE4C&printsec=frontcover&dq=The+Achieving+Society&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCcQ6AEwAGoVChMIhdDBtJWByAIVSzsCh3eiQX-#v=onepage&q=The%20Achieving%20Society&f=false>.
- Medeiros, T. (2005). *Psicologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*. Relatório de Agregação, Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, Portugal.
- Medeiros, T. (2008). Em torno dos conceitos de adolescência, adultez emergente e adulto. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 9, 195-216.
- Medeiros, T. (2013). Desafios do(s) envelhecimento(s). In T. Medeiros, C. Ribeiro, B. P. Miúdo, & A. Fialho (Eds.), *Envelhecer e conviver* (pp. 29-45). Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Medeiros, T. (2015). Adultos em idade avançada e a universidade: Méritos e desafios. In *Atas das XIV Jornadas Internacionais Seniores: Aprender Sempre: Novos desafios do século XXI*, Porto, 30 set. – 3 out. 2015.
- Medeiros, T., & Melo, C. (2015). Saúde e qualidade de vida em pessoas idosas. In A.L. de Oliveira, & Q. P. Kamimura (Orgs), *Saúde, qualidade de vida e desenvolvimento* (pp.181-197). Taubaté: Editora da UNITAU. ISBN: 978-85-66128-46-2.
- Mendes, A. R. (2011). *Saúde docente: Uma realidade detectada em direção ao bem estar e à realização profissional*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Mendonça, H., Ferreira, M., Caetano, A., & Torres, C. (2014). Cultura organizacional, coping e bem-estar subjetivo: Um estudo com professores de universidades brasileiras [Em linha]. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14 (2), 230-244.
- Mendonça, M., Andrade, C., & Fontaine, A. (2009). Transição para a idade adulta e adultez emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adultez junto de Jovens Portugueses [Em linha]. *Psychologica*, 51, 147-168.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adultez emergente: Na fronteira entre a adolescência e a adultez [Em linha]. *Revista Ambiente e Educação*, 2 (1), 129-137.

- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores e Direcção Regional da Ciência e a Tecnologia.
- Moreira, J., Ferreira, A., & Ferreira, J. (2014). Escala de Satisfação de Professores de Educação Física: Procedimentos de construção e validação [Em linha]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48 (1), 69-85.
- Moreira, M. J. (2011). *A escola de hoje e a formação inicial de professores de português*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Portugal.
- Munana, G. R. (2010). *Estudo da satisfação profissional dos professores angolanos em função de variáveis sociodemográficas e profissionais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Naiff, L., Ferreira, M., & Naiff, D. (2013). Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas [Em linha]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65 (2), 8-15.
- Neff, K. D. (2011). Self-Compassion, self-esteem, and well-being [Em linha]. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (1), 1-12.
- Neri, A. (1993). *Qualidade de vida e idade madura*. São Paulo: Papyrus.
- Neto, A. M. (2010). *Da vida laboral à reforma: Expectativas de ocupação*. Dissertação de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação e de Património - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal.
- Neugarten, B. L., & Havighurst, R. J. (1977). *Extending the human life span: Social policy and social ethics*. Acedido em agosto 5, 2015, em https://books.google.pt/books?id=yLqqrFmIIIQC&dq=Havighurst&hl=pt-PT&source=gbs_similarbooks.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, I. D. (2010). *O papel moderador do capital psicológico na relação entre o clima psicológico e o bem-estar subjectivo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia Social e das Organizações - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Oliveira, A. A. (2010). Observação e entrevista em pesquisa qualitativa [Em linha]. *Revista FACEVV*, 4, 22-27.

- Oliveira, L. F. (2014). *Chegou a aposentação. E agora???: Reflexão sobre o voluntariado sénior*. Dissertação de Mestrado, Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social - Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Portugal.
- Onusic, L. M. (2013). Determinantes e antecedentes do bem-estar e da felicidade [Em linha]. *Revista de Administração de Empresas*, 53 (4), 34-75.
- Padeiro, C. P. (2010). *Preditores do bem-estar subjectivo numa amostra da população portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia Social e das Organizações - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Palma, C. M. (2011). *A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Portugal.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Felman, R. D., & Gross, D. (2006). *Desenvolvimento humano* (D. Bueno, Trad.). São Paulo: Artmed.
- Paúl, C., Fonseca, A. M., Martín, I., & Amado, J. (2005). Satisfação e qualidade de vida em idosos portugueses. Em C. L. Paúl & A. Fonseca (Eds), *Envelhecer em Portugal: Psicologia, Saúde e Prestação de Cuidados* (pp. 75-95). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário [Em linha]. *Revista de Educação*, 1 (28), 23-47.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico [Em linha]. *Análise Psicológica*, 2 (24), 247-262.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Cambridge: Harvard University.
- Peterson, C. C. (2014). *Looking forward through the lifespan: Developmental Psychology*. Acedido em agosto 2, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=NiviBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Pinheiro, J. C. (2011). *Reforma: Um novo tempo de ser*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação - Universidade dos Açores, Portugal.
- Pimenta, M. d. M. (2007). *“Ser jovem” e “ser adulto” : Identidades, representações e trajetórias*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Sociologia – Universidade de São Paulo, Brasil.

- Pontes, M. C. (2013). *A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Prodanov, C., & Freitas, E. d. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Acedido em setembro 2, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=zUDsAQAAQBAJ&pg=PA71&dq=metodologia+quantitativa&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCsQ6AEwA2oVChMI-ZPUspeuyAIVyu4aCh2UXgDK#v=onepage&q=metodologia%20quantitativa&f=false>.
- Ramalho, J., & Oliveira, R. d. (2013). A atualidade do debate sobre trabalho e desenvolvimento [Em linha]. *Caderno CRH*, 26 (68), 211-215.
- Rausch, R., & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira [Em linha]. *Rev. Diálogo Educ.*, 13 (40), 1041-1061.
- Reardon, R., Lenz, J., Sampson, J., & Peterson, G. (2000). *Career development and planning: A comprehensive approach*. Estados Unidos da América: Library of Congress.
- Riegel, K. F. (1976). *Psychology of development and history*. Acedido em agosto 2, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=XmR-AAAAMAAJ&q=Klaus+Riegel&dq=Klaus+Riegel&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAGoVChMI4Ljmq7KwxwIVSVQUCh1EBA6J>
- Rocha, T. I. (2015). *O papel moderador de algumas características sócio-demográficas na relação entre a regulação emocional e o bem-estar: Um estudo com trabalhadores portugueses*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Rodrigues, M. L. (2014). *40 Anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino*. Acedido em agosto 20, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=Z5h0BQAAQBAJ&pg=PT167&dq=democratiza%C3%A7%C3%A3o+do+ensino+em+portugal&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMI9NDVsrlxwIVAl4UCh2JrgFW#v=onepage&q=democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal&f=false>.

- Roland, D. d. (2014). Dignidade humana e cidadania biológica no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [Em linha]. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 6 (2), 186-198.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being [Em linha]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Salancik, G., & Pfeffer, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design [Em linha]. *Administrative Science Quarterly*, 23 (2), 224-253.
- Sandvik, E., Diener, E., & Seidlitz, L. (1993). Subjective well-being: The convergence and stability of self-report and non-self-report measures [Em linha]. *Journal of Personality*, 61, 317-342.
- Santos, J. V. d., & Gonçalves, G. (2015). A determinação do empenhamento organizacional e do bem-estar no trabalho sobre o bem-estar subjetivo [Em linha]. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15 (2), 123-132.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition [Em linha]. *SAGE*, 9, 2-18.
- Schonfeld, I. S. (1989). Psychological distress in a sample of teachers [Em linha]. *The Journal of Psychology*, 1 (24), 321-338.
- Schoen-Ferreira, T., & Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos Séculos [Em linha]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 227-234.
- Schubert-Irastorza, C., & Fabry, D. (2011). Improving student's satisfaction with online faculty performance [Em linha]. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 4, 168-179.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological Implications. In D. Hahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of Hedonic Psychology* (pp. 61-84). New York: Russel Sage Founasation.
- Sebastião, J., & Correia, S. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*. Relatório de Pesquisa, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Severino, A. J. (2008). Impactos do pensamento pós-formal: Balanço de uma década [Em linha]. *EccoS – Revista Científica*, 10, 31-43.
- Shepard, B., & Mani, P. (2014). *Career development practice in Canada: Perspectives, principles, and professionalism*. Acedido em agosto 30, 2015, em

https://books.google.pt/books?id=TK5sAwAAQBAJ&pg=PA354&lpg=PA354&dq=career+development+theory+super+2015+pdf&source=bl&ots=nZoscC5_lr&sig=O4OanzAKUJ6wtbH6dpTkVXBjyM&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CCkQ6AEwAWoVChMIgYmkooGIyAIVibgaCh3cIwUn#v=onepage&q=career%20developm.

- Sikes, P. J. (1985). The life cycle of the teacher. In S. Ball, & I. Goodson (Eds.), *Teacher's lives and careers* (pp. 27-62). Philadelphia: The Falmer Press.
- Silva, C., & Ferreira, M. (2013). Dimensões e indicadores da qualidade de vida e do bem-estar no trabalho [Em linha]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (3), 331-339.
- Silva, E. N. (2009). *Coping e dimensões afetivas do bem-estar subjetivo: Um estudo com trabalhadores da educação*. Dissertação de Pós-graduação, Universidade Católica de Goiás, Brasil.
- Silva, E., & Murgio, C. (2014). *Autoeficácia e bem-estar subjetivo: Análise de uma proposta de intervenção com professores do Ensino Fundamental*. Relatório Científico, Universidade do Oeste Paulista, Brasil.
- Silva, G. C. R. F. d. (2010). O método científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.
- Silva, L., Farias, L., Oliveira, T., & Rabelo, D. (2012). Atitude de idosos em relação à velhice e bem-estar psicológico [Em linha]. *Revista Kairós Gerontologia*, 15 (3), 119-140.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS) [Em linha]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 503-515.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. d. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal [Em linha]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (1), 5-30.
- Sinott, J. D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescence and adult cognitive development* (pp. 357-380). Acedido em agosto 2, 2015, em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&id=8_ckAQAIAAJ&focus=searchwithinvolume&q=sinott.

- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho [Em linha]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 201-209.
- Soares, D. M. (2014). *Visão alargada da satisfação profissional de professores do 1º e do 2º CEB face às suas condições de trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
- Sommerhalder, C. (2010). Sentido de vida na fase adulta e velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 270-277.
- Sousa, E. M. (2013). *Satisfação com a vida, afetos positivos e negativos: Evidências de validade e precisão de escalas propostas por Diener*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Brasil.
- Stephenson, D. (1990). Affective consequences of teacher's psychological investment [Em linha]. *Journal of Educational Research*, 84, 53-57.
- Stocker, J., & Faria, L. (2012). Desenvolvimento intraindividual das concepções pessoais de competência ao longo do ensino secundário [Em linha]. *Boletim de Psicologia*, 62 (137), 183-199.
- Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, 19 (77), 793-822.
- Super, D. E. (1974). Career counseling in an industrial society [Em linha]. *Canadian Counsellor*, 8 (4), 218-232.
- Super, D. E. (1980). A Life-span, Life-space approach to career development [Em linha]. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured [Em linha]. *American Journal of Sociology*, 33 (4), 529-554.
- Toscano, P. C. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Traldi, M., & Demo, G. (2012). Comprometimento, bem-estar e satisfação dos professores de administração de uma universidade federal [Em linha]. *Revista Eletrônica de Administração*, 18 (2), 290-316.
- Universidade Estadual de Campinas. (2015). *PPA - Programa de preparação para aposentadoria*. Acedido em agosto 29, 2015, em <http://www.dgrh.unicamp.br:9091/ppa/>.

- Urdang, E. (2013). *Human behavior in the social environment: Interweaving the inner and outer worlds*. Acedido em julho 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=q2SgRKYKBK8C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.
- Valério, A. J. (2012). *Indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente: Um estudo com professores de uma Escola Secundária do Médio Tejo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Acedido em julho 20, 2015, em https://books.google.pt/books?id=OrHC3Ny-f_wC&pg=PA192&dq=Saul+Neves+de+Jesus+1996&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CDIQ6AEwA2oVChMIvYDlpPn4xwIVAsAUCh3dPAZv#v=onepage&q=Saul%20Neves%20de%20Jesus%201996&f=false.
- Vasconcellos, V., & Neiva, E. (2014). Avaliação de futuro profissional e sua relação com bem-estar no trabalho e intenção de desligamento [Em linha]. *Gestão e Planeamento*, 15 (2), 410-427.
- Vieira, C., & Relvas, A. (2003). *A(s) vida(s) do professor: Escola e família*. Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Vilela, M. E. (s.d.). *Métodos e técnicas de estudo: Módulo III*. Faculdade Machado de Assis, Brasil.
- Vroom, V. H. (1994). *Work and motivation*. Acedido em agosto 30, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=s7tCRwAACAAJ&dq=work+and+motivation+vroom+1964&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB0Q6AEwAGoVChMIu-a82rGByAIVitIaCh0ObQFc>.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales [Em linha]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Watson, A., Hatton, N., Squires, D., & Soliman, I. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction [Em linha]. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 63–77.
- Weiss, H., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work [Em linha]. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.

- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Contribuição da Organização Mundial de Saúde para a II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, Madrid, Espanha.
- Wong, J., & Earl, J. (2009). Towards an integrated model of individual, psychosocial, and organizational predictors of retirement adjustment [Em linha]. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 1–13.
- Woyciekoski, C., Stenert, F., & Hutz, C. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo [Em linha]. *PSICO*, 43 (3), 280-288.
- Zacher, H., Chan, F., Bakker, A., & Demerouti, E. (2015). Selection, optimization, and compensation strategies: Interactive effects on daily work engagement [Em linha]. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 101–107.
- Zanatta, J. A., & Costa, M. L. (2012). Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais [Em linha]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12 (2), 344-359.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. (2011). The nature of intellectual styles. Acedido em agosto 2, 2015, em https://books.google.pt/books?id=iQD8e_TOhC4C&printsec=frontcover&hl=pt-T#v=onepage&q&f=false.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do *Estudo I*



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar no estudo *Representações dos professores face à reforma*, inserido no âmbito do mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade dos Açores. Este estudo encontra-se à responsabilidade de Sheila Furtado, aluna do referido mestrado, sob orientação da Doutora Teresa Medeiros, professora catedrática da mesma instituição.

A sua participação é voluntária e consiste na realização de uma entrevista breve, a qual será registada em formato áudio e só vigorará para efeitos de investigação.

Da sua participação não decorrerão quaisquer riscos físicos ou psicológicos e a sua colaboração contribuirá para o aprofundamento do conhecimento sobre a reforma.

Informamos ainda que a qualquer momento da investigação poderá retirar o seu consentimento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo.

O(a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Os resultados serão analisados e publicados em conjunto, garantindo-se que a sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a responsável pela investigação, através do telemóvel 912000846 ou através do correio eletrónico furtado.sheila92@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o os objetivos do estudo sobre *Representações dos professores face à reforma* e o que é pretendido com a minha participação, compreendendo a explicação que me foi dada. Por isso, eu concordo em participar no projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir a qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela responsável pelo estudo, ficando uma via com cada um(a) de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Assinatura da responsável pela investigação

ANEXO II

Tabela de especificação de representações de reforma

Construto	Concretização	Dimensões	Indicadores	Parâmetros
Representação de reforma	<i>Categorial</i>	Saúde e bem-estar subjetivo	Cuidados com a alimentação	Vulnerabilidade a problemas de saúde
			Exercício físico	Sedentarismo
			Estatuto de sabedoria	Possível regresso aos estudos
			Descontracção e tranquilidade	Sentido de liberdade
			Felicidade	Aborrecimento
		Lazer	Hobbies	Possibilidade de investir em novas actividades/hobbies
			Voluntariado	Possibilidade de investir em projetos de voluntariado
			Atividades religiosas	Possibilidade de desenvolver/aprofundar atividades religiosas
			Socialização extra familiar	Envolvimento em relações de carácter social Tempo despendido para atividades de lazer Isolamento
		Bem-estar económico	Habitos/planos de poupança	Fragilidade financeira
			Conforto/nível de vida	Nível de vida
		Família	Tempo dedicado à família	Estreitamento de relações familiares/conjugais Oportunidade para passar mais tempo com a família
		Trabalho		Retirada da vida ativa
			Estar no ativo	Possibilidade de desenvolver uma atividade profissional diferente

Construto	Concetualização	Dimensões	Indicadores	Parâmetros	
Representação de reforma	<i>Desenvolvimentista</i>	Continuidade	Continuidade	Manutenção de papéis e relações laborais	
			Transição	Descanso Abrandamento	
		Rutura	Recomeço	Concretização de objetivos	
			Disrupção	Cessação de atividade profissional Frustração Ausência de propósito	
		<i>Valorativa</i>	Perspetiva afetiva	Valência positiva	Oportunidades disponibilizadas (relações interpessoais, lazer)
				Valência negativa	Receio relativo aos problemas de saúde e entrada na velhice Perda do estilo de vida e fragilidade financeira Enfraquecimento de relações interpessoais
	Perspetiva instrumental		Ganhos	Oportunidades disponibilizadas (relações interpessoais, lazer)	
			Perdas	Perda de independência física e/ou económica	

ANEXO III

Pedido de autorização à Direção Regional da Educação



**Exmo. Sr. Secretário Regional da Educação e Cultura
Professor Doutor Avelino Freitas de Meneses
Paços da Junta Geral – Carreira dos Cavalos
9700-167 Angra do Heroísmo**

Sua referência
N.º
N.º

Sua comunicação de

Nossa referência:

Data: 02-03-2015

Assunto: Pedido de colaboração para recolha de dados sobre satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores

Ao longo do desenvolvimento da profissão docente, muitas têm sido as alterações feitas ao nível do ensino e da carreira, verificando-se atualmente a ocorrência de condições conjunturais que podem, eventualmente, afetar a satisfação profissional dos professores do ensino básico e secundário e o seu bem-estar subjetivo. Neste sentido, será desenvolvida uma investigação subordinada ao tema “Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma”, inserida no âmbito do mestrado em Psicologia da Educação da Universidade dos Açores, sob a orientação da Doutora Teresa Medeiros, professora catedrática de Psicologia.

Este estudo visa analisar os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores do ensino básico e secundário, bem como averiguar a sua relação e o modo como poderão variar em função de dados sociodemográficos e profissionais. Pretende-se, ainda, verificar se os professores desenvolvem estratégias de preparação para a reforma e se os estabelecimentos de ensino da região desenvolvem programas desta natureza, o que se revela de extrema relevância para a sociedade do século XXI.

Neste seguimento, e atendendo ao disposto anteriormente, vimos, por este meio, solicitar a vossa colaboração na referida investigação, concedendo autorização para recolher dados junto dos professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos, através do instrumento que se remete em anexo.

Agradecemos desde já a atenção disponibilizada sobre o assunto e aguardamos a vossa resposta com a maior brevidade possível.

Com os melhores cumprimentos,

Ponta Delgada, 2 de março de 2015

A mestranda

Sheila Furtado
(Tlm. 912000846/ Email: Furtado.sheila92@gmail.com)

ANEXO IV

Pedido de colaboração enviado aos estabelecimentos de ensino

Boa tarde Exmos(as) Senhores(as),

No seguimento do contato telefónico com o Concelho Executivo da vossa instituição de ensino, ficou acordado o envio do presente email, a fim de formalizar o pedido colaboração na investigação “Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma”.

Trata-se de uma investigação inserida no âmbito do mestrado em Psicologia da Educação da Universidade dos Açores, à responsabilidade da aluna Sheila Furtado e sob orientação da Doutora Teresa Medeiros, professora catedrática de Psicologia. Pretende-se analisar os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores, verificar se os mesmos variam em função de dados sociodemográficos e profissionais, desvendar a possível relação entre a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, saber se os professores preparam a sua reforma e se os estabelecimentos de ensino desenvolvem programas de preparação para a reforma.

Mais se informa que este estudo é direcionado a professores do ensino básico e secundário (todos os níveis) da Região Autónoma dos Açores, com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos.

Neste sentido, solicita-se a vossa colaboração no sentido de divulgar, junto dos docentes da vossa unidade orgânica (com as características anteriormente mencionadas), o correio eletrónico que será enviado imediatamente após o presente.

Agradecemos desde já a vossa colaboração, ressaltando a sua importância na realização da referida investigação.

Para qualquer esclarecimento, não hesite em contactar-nos através do *email* em questão ou do tlm. 912000846.

Cumprimentos,

Sheila Furtado

ANEXO V

Pedido de colaboração enviado ao público-alvo

Caro(a) professor(a),

Vimos, por este meio, convidá-lo(a) a participar na investigação subordinada ao tema “Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma”, inserida no âmbito do mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade dos Açores. Este estudo está aprovado e tem a orientação da Doutora Teresa Medeiros, professora catedrática de Psicologia. Pretende-se analisar os níveis de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores, verificar se os mesmos variam em função de dados sociodemográficos e profissionais, desvendar a possível relação entre a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, saber se os professores preparam a sua reforma e se os estabelecimentos de ensino desenvolvem programas de preparação para a reforma.

A sua participação é voluntária e consiste no preenchimento do questionário “Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma”, ao qual poderá aceder em <https://docs.google.com/forms/d/1Cq5nP2tNf1iL59NrztIo9VQx3D7mnOQgxfcJDUxO1Pk/closedform>. Ao cooperar nesta investigação, estará a contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as temáticas em questão. Da sua colaboração não decorrerão quaisquer riscos físicos ou psicológicos. Mais informamos que não terá nenhuma despesa com a sua participação.

Os resultados da investigação serão analisados e publicados em conjunto, garantindo que a sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contacto connosco, através do telemóvel 912000846 ou do correio eletrónico furtado.sheila92@gmail.com<mailto:furtado.sheila92@gmail.com>.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração, ressaltando a sua importância fundamental na realização da referida investigação.

Cumprimentos,
Sheila Furtado

ANEXO VI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do *Estudo II*



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar na Investigação subordinada ao tema “Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma”, inserida no âmbito do mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade dos Açores. Este estudo está aprovado e tem a orientação da Doutora Teresa Medeiros, professora catedrática da mesma instituição. Pretende-se analisar a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores, verificar a possível associação entre essas variáveis, desvendar a sua correlação com dados sociodemográficos e profissionais, perceber se os professores preparam a sua reforma e ainda averiguar se os estabelecimentos de ensino da região desenvolvem programas de preparação para a reforma.

A sua participação é voluntária e consiste no preenchimento do questionário que lhe foi entregue junto com o presente documento, o qual poderá ser efetuado *online*, através do link <https://docs.google.com/forms/d/1Cq5nP2tNf1iL59NrztIo9VQx3D7mnOQgxfcJDUxO1Pk/closedform>. Da sua colaboração não decorrerão quaisquer riscos físicos ou psicológicos e a qualquer momento da investigação poderá retirar o seu consentimento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo.

O(a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Os resultados serão analisados e publicados em conjunto, garantindo-se que a sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a responsável pela investigação, através do telemóvel 912000846 ou através do correio eletrónico furtado.sheila92@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o os objetivos da investigação e o que é pretendido com a minha participação, compreendendo a explicação que me foi dada. Por isso, eu concordo em participar no projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir a qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela responsável pelo estudo, ficando uma via com cada um(a) de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Assinatura da responsável pela investigação

ANEXO VII

Instrumentos de recolha de dados do *Estudo II*



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar na Investigação subordinada ao tema “*Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma*”, inserida no âmbito do mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade dos Açores. Este estudo está aprovado e tem a orientação da Doutora Teresa Medeiros, professora catedrática da mesma instituição. Pretende-se analisar a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo dos professores da Região Autónoma dos Açores, verificar a possível associação entre essas variáveis, desvendar a sua correlação com dados sociodemográficos e profissionais, perceber se os professores preparam a sua reforma e ainda averiguar se os estabelecimentos de ensino da região desenvolvem programas de preparação para a reforma.

Trata-se de uma investigação que certamente irá ocasionar novos olhares sobre a profissão docente, satisfação profissional, bem-estar subjetivo e preparação para a reforma, o que se revela de extrema relevância para a sociedade. Neste sentido, solicitamos a sua colaboração através do preenchimento do presente instrumento, o qual se destina à recolha de informações junto de professores do ensino básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos. Se já preencheu este questionário *online*, por favor não considere este instrumento.

Toda a informação recolhida é estritamente anónima e confidencial e só vigorará para efeitos de investigação, como assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe foi entregue junto com o *link* para este questionário. A sua colaboração é fundamental para a realização desta investigação, pelo que se agradece a sinceridade e precisão nas respostas às questões que aqui são colocadas.

A mestranda

Investigação sobre satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma

Marque uma cruz no quadrado que melhor se adequa à sua posição e responda às questões de acordo com a sua opinião e situação.

A. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Questionário Sociodemográfico e Profissional

I. DADOS PESSOAIS

1 - Sexo: Masculino Feminino 2 - Idade: _____

3 - Estado civil:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a)/Separado(a) União de facto Viúvo(a)

II. DADOS PROFISSIONAIS

4 - Nível(eis) de ensino que leciona:

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Ensino secundário

5 - Cargos/funções:

Não tenho nenhum cargo/função além de lecionar Membro do Conselho Pedagógico

Membro do Conselho Executivo Membro da Assembleia de Escola

Outro: _____

6 - Anos de serviço: _____

B. SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

I. Questionário de Satisfação Profissional para Professores

7 - Da lista de fatores que se seguem, indique em que medida eles contribuem, no momento atual, para a sua satisfação/insatisfação no trabalho, selecionando a resposta que lhe parecer mais adequada, de acordo com a seguinte chave: 1= Não me satisfaz; 2= Satisfaz-me pouco; 3= Satisfaz-me; 4= Satisfaz-me bastante; 5= Satisfaz-me completamente.

	1	2	3	4	5
1. Trabalho direto com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Grau de realização pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estatuto social do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Atenção/interesse dos alunos nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Relação com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Funcionamento/ comunicação entre os vários órgãos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Relações profissionais com outros professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Relações pessoais com outros professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Autonomia na implementação de programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Condições materiais no local de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
11. Salário do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Processos para progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Responsabilidade exigida aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Reconhecimento social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Estudo dos alunos em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Quantidade de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Desafios existentes nesta profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Apoio dos órgãos competentes da escola na resolução de problemas com alunos e/ou pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Segurança/ estabilidade no trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Comportamento/ disciplina dos alunos na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Atitude dos pais e da sociedade face aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Flexibilidade horária (gestão pessoal da componente não letiva do horário de trabalho).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Relação com os órgãos diretivos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. BEM-ESTAR SUBJETIVO

I. Escala de Afetos Positivos e Negativos

8. Encontra-se a seguir uma lista de palavras que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique até que ponto experimentou ou experimenta esses sentimentos e emoções, selecionando a opção que descreve a sua resposta de acordo com a seguinte chave: 1= Muito pouco ou nada; 2= Um pouco; 3= Assim, assim; 4= Muito; 5= Extremamente.

	1	2	3	4	5
1. Interessado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Perturbado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Excitado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Atormentado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Agradavelmente surpreendido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Culpado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Assustado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Caloroso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Repulsa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Entusiasmado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Orgulhoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Irritado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Encantado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Remorsos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Inspirado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nervoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Determinado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Trémulo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ativo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Amedrontado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Escala de Satisfação com a Vida

9 – Da lista de afirmações que se seguem, indique em que medida concorda ou discorda com cada uma, selecionando a opção que melhor descreve a sua opinião, de acordo com a seguinte chave: 1= Discordo muito; 2= Discordo um pouco; 3= Não discordo nem concordo; 4= Concordo um pouco; 5= Concordo muito.

	1	2	3	4	5
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito(a) com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. REFORMA

I. Questionário de Preparação para a Reforma

10 - Com que idade deseja reformar-se? _____

11 – Com que idade acha que se vai reformar? _____

12 - Tem desenvolvido estratégias de preparação para a reforma? Sim Não

25.1 - Se sim, quais?

13 - O estabelecimento de ensino onde trabalha tem algum programa de preparação para a reforma?

Sim Não

A sua colaboração é imprescindível para a concretização desta investigação,

Muito Obrigada!