

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



O Papel da Qualidade das Relações Interpessoais em Contexto  
Escolar na Satisfação Profissional e Autoeficácia Docente

Paula Cristina Soares Inês, n.º 32144

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professor Doutor Francisco Machado

Co-orientação

Professora Doutora Vera Coelho

Janeiro/2022



## Agradecimentos

A concretização da presente dissertação de mestrado não seria possível sem a colaboração, o apoio, a disponibilidade, a paciência e a compreensão de várias pessoas da minha vida.

Começo por agradecer à minha família, em especial ao meu filho, ao meu marido e aos meus pais. Sou grata a todos eles por sempre estarem do meu lado, por acreditarem em mim e nos meus sonhos, por não deixarem nem permitirem que desistisse daquilo que acredito mesmo quando tudo parecia impossível de alcançar. Se finalizo este percurso é muito graças à força, ao carinho, à compreensão e ao imenso apoio que recebi de cada um deles.

Agradeço, também, às pessoas que possibilitaram a concretização desta investigação. Ao diretor do agrupamento de escolas por autorizar, ao vice-diretor e à psicóloga do agrupamento pela oportunidade, ajuda e disponibilidade no início e no decorrer do processo da minha investigação. Aos/Às professores/as responsáveis de turma pela colaboração na divulgação do estudo junto dos/as encarregados/as de educação. Aos/Às encarregado/as de educação por permitirem a participação do/a seu/sua educando/a. E por último, aos/às professores/as e aos/às alunos/as pela participação na investigação, sem eles nada disto seria possível.

Agradeço aos meus amigos por acreditarem e pela força, principalmente nos momentos mais difíceis. Não podia deixar de agradecer, igualmente, às colegas de curso pelas partilhas, risos e apoio mútuos. Em especial à Alicia e à Patricia, que me ajudaram e apoiaram quando mais precisei.

Termino, agradecendo às pessoas que permitiram e ajudaram a terminar este percurso, os meus orientadores Professor Doutor Francisco Machado e Professora Doutora Vera Coelho.

## Resumo

As relações interpessoais em contexto educativo, quando significativas e positivas, acarretam benefícios para os/as docentes, quer a nível profissional quer a nível pessoal, daí a importância de estudar a associação da qualidade destas relações com dimensões importantes para o bem-estar, ajustamento psicológico e desempenho dos/as docentes. Assim, quanto mais soubermos sobre esta associação melhor uso podemos fazer dos seus benefícios nas intervenções em contexto escolar, com vantagens para todos os intervenientes desta comunidade. Neste sentido, a presente investigação teve como principais objetivos explorar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição dos/as docentes, relativamente ao/a superior/a hierárquico/a, e variáveis importantes para a qualidade do ensino e do clima social da escola, nomeadamente: a relação docente-aluno/a, a satisfação profissional dos docentes e a perceção de autoeficácia dos/as docentes. Participaram neste estudo 66 docentes e 848 alunos/as do ensino secundário, de ambos os sexos e pertencentes a um mesmo agrupamento de escolas do Norte de Portugal. No âmbito desta investigação, e de forma a alcançar os objetivos definidos, recorreu-se aos seguintes instrumentos: o Questionário de Aceitação-Rejeição Organizacional (Rohner et al., 2018), o Job in General Scale (Seco, 2000), a Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (Moura & Costa, 2016), o Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a docente (Rohner, 2002; 2004), e o Inventário de Processos da Sala de Aula – IPSA (Bastos et al., 2009). Os resultados indicam a existência de correlações estatisticamente significativas entre a perceção aceitação-rejeição, a satisfação e a perceção de autoeficácia. Observou-se que docentes que se percebem como aceites pelo/a seu/sua superior/a hierárquico/a apresentam mais satisfação no trabalho e maior autoeficácia. De igual modo, alunos/as que percebem aceitação por parte dos/as seus/suas docentes avaliam a relação como positiva e fonte de aprendizagem. Estes resultados sugerem que a perceção de aceitação-rejeição nas relações interpessoais é um fator importante no contexto escolar para o desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional de todos os seus intervenientes. Assim, é possível prever que relações baseadas na aceitação, carinho e proximidade promovem satisfação profissional, perceção de autoeficácia docente, bem-estar e, ainda, ambientes de aprendizagens bem-sucedidas e o desempenho académico dos/as alunos/as.

**Palavras-chave:** Aceitação-Rejeição, satisfação profissional, autoeficácia, docentes

## Abstract

Interpersonal relationships in an educational context, when significant and positive, bring benefits for teachers, both at a professional and personal level, hence the importance of studying the association of the quality of these relationships with important dimensions for the well-being, adjustment psychological and performance of teachers. Thus, the more we know about this association, the better use we can make of its benefits in interventions in the school context, with advantages for all actors in this community. In this sense, the main objectives of the present investigation were to explore the relationship between the teacher's perception of acceptance-rejection, in relation to the hierarchical superior, and important variables for the quality of teaching and the social climate of the school, namely: the teacher/student relationship, the teacher's professional satisfaction and the perception of teacher's self-efficacy. Participated in this study 66 teachers and 848 secondary school students of both sexes and belonging to the same grouping of schools in north of Portugal. In the context of this research, and in order to achieve the defined objectives, the following instruments were used: The Organizational Acceptance-Rejection Questionnaire (Rohner et al., 2018), the Job in General Scale (Seco, 2000), the Interpersonal Self-Efficacy Scale for Teachers (Moura & Costa, 2016), the Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (Rohner, 2002; 2004), and the Classroom Process Inventory - IPSA (Bastos et al., 2009). The results indicate the existence of statistically significant correlations between the acceptance-rejection perception, satisfaction, and self-efficacy perception. It was observed that teachers who are perceive themselves as accepted by their hierarchical superior have more job satisfaction and greater self-efficacy. Similarly, students who perceive acceptance by their teachers assess the relationship as positive and a source of learning. These results suggest that the perception of acceptance-rejection in interpersonal relationships is an important factor in the school context for the physical, psychological, social, and emotional development of all its actors. Thus, it is possible to predict that relationships based on acceptance, affection and closeness promote professional satisfaction, perception of teacher self-efficacy, well-being and, also, successful learning environments and the academic performance of students.

**Keywords:** Acceptance-Rejection, professional satisfaction, self-efficacy, teachers

## Índice

Introdução .....	1
Parte I – Enquadramento Teórico .....	3
1 – Aceitação-Rejeição Interpessoal .....	3
1.1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal .....	3
1.2. Relação Docente – Superior/a Hierárquico/a .....	9
1.3. Relação Docente – Aluno/a .....	14
2 – Satisfação Profissional e Autoeficácia dos/as Docentes .....	16
2.1. Satisfação Profissional Docente .....	16
2.2. Autoeficácia Docente .....	21
2.3. Relação entre Autoeficácia Docente e Satisfação Profissional. ....	25
Parte II – Apresentação do Estudo Empírico .....	27
1 – Objetivos, Problemas e Hipóteses .....	27
2 – Caracterização da Amostra.....	29
3 – Instrumentos .....	32
3.1. Questionário Sociodemográfico .....	32
3.1.1. Questionário Sociodemográfico para Docentes .....	32
3.1.2. Questionário Sociodemográfico para Alunos/as .....	32
3.2. Questionário de Aceitação-Rejeição Organizacional – OARQ (Rohner et al., 2018)	32
3.3. Job in General Scale – JIG (Seco, 2000).....	34
3.4. Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (Moura & Costa, 2016) .....	34

3.5. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a docente – CHILD TARQ (Rohner, 2002, 2004)	35
3.6. Inventário de Processos da Sala de Aula – IPSA (Bastos et al., 2009)	36
4 – Procedimento de Recolha e Análise de Dados	37
Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados	38
1 – Apresentação dos Resultados	38
1.1. Análise Descritiva das Variáveis	38
1.2. Análise das Relações entre as Variáveis	41
2 – Discussão dos Resultados	45
Considerações Finais	50
Bibliografia	55
Anexos	70

### **Índice de Tabelas**

- Tabela 1. Características Sociodemográficas dos/as Docentes
- Tabela 2. Informações Sociodemográficas do Contexto Familiar dos/as Alunos/as
- Tabela 3. Informações Sociodemográficas do Contexto Escolar dos/as Alunos/as
- Tabela 4. Análise Descritiva das Variáveis em Estudo dos/as Docentes
- Tabela 5. Análise Descritiva das Variáveis em Estudo dos/as Alunos
- Tabela 6. Correlação entre a Percepção de Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a com a Satisfação Docente
- Tabela 7. Correlação entre a Percepção de Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a com a Autoeficácia Docentes
- Tabela 8. Correlação entre a Satisfação Docentes e a Autoeficácia Docente
- Tabela 9. Correlação entre a Percepção de Aceitação-Rejeição Docente e os Processos de Sala de Aula

### **Índice de Anexos**

- Anexo A. Questionário Sociodemográfico (Docentes e Alunos/as)
- Anexo B. Email ao Diretor do Agrupamento de Escolas
- Anexo C. Consentimento Informado dos/as Encarregados/as de Educação
- Anexo D. Pedido de Autorização aos/às Docentes
- Anexo E. Pedido de Autorização aos/às Alunos/as

### **Lista de Abreviaturas**

IPARTheory - Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal

PARTheory – Teoria da Aceitação-Rejeição Parental

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

## **Introdução**

As escolas são um contexto social que, devido às horas dedicadas pelos/as seus/suas intervenientes, neste caso os/as docentes, têm um impacto e influência significativos nas suas vidas e, por conseguinte, na sociedade. Os sistemas educativos procuram promover nos/as seus/suas alunos/as a motivação para a aprendizagem, o sucesso académico, e o espírito crítico e de envolvimento comunitário (Deci et al., 1991), ou seja, o contexto educativo é um processo organizacional, social e instrucional com o objetivo de estimular e desenvolver nos/as alunos/as os níveis cognitivo, comportamental e socioemocional (Allen et al., 2013). Assim, os/as diretores/as das escolas assumem um papel crucial no sentido de assegurarem um ambiente de aprendizagens bem-sucedidas, alavanca importante para um bom processo de ensino-aprendizagem e sucesso académico dos/as seus/suas alunos/as (Price & Moolenaar, 2015).

As relações sociais dos/as diretores/as, nomeadamente com os/as docentes que fazem parte da comunidade escolar que dirigem, são apontadas como fatores importantes para a formação de ambientes de aprendizagem bem-sucedidos (Price & Moolenaar, 2015), e sem estas relações sociais, as escolas não conseguem dar resposta às constantes necessidades da escola em específico, e da sociedade em geral (Vieira, 2018). Isto significa que, os/as diretores/as estão dependentes dos/as seus/suas docentes para conseguir dar respostas a essas necessidades e atingir as metas e compromissos escolares, uma vez que estes/estas são intermediários/as privilegiados/as entre a administração, a sala de aula e as figuras parentais (Price & Moolenaar, 2015). Considerando a importância da qualidade da relação entre as pessoas que ocupam cargos de coordenação e/ou direção na escola com a equipa docente, inevitavelmente, estas relações poderão ter um impacto na forma como os/as docentes cumprem a sua importante missão,

nomeadamente, na sua capacidade de estabelecer laços com os/as seus/suas alunos/as e na aplicação de estratégias significativas (Vieira, 2018).

Ao longo das últimas décadas, foi verificada a importância de relações sociais de qualidade, nomeadamente entre docente-aluno/a, que proporcionam o desenvolvimento de um clima de sala de aula bem-sucedido (Hamre & Pianta, 2001, 2005; Scales et al., 2019). No entanto, a pesquisa sentiu necessidade de explorar como as relações dos/as docentes, em contexto escolar, moldam os climas de sala de aula favoráveis à aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento profissional dos/as docentes (Prince & Moolenaar, 2015), mais especificamente, de que forma a relação que os/as docentes estabelecem com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos influencia a perceção de autoeficácia, a satisfação com o trabalho, a motivação, o desempenho e comprometimento (Canrinus et al., 2012; Ozdem & Sezer, 2019), bem como, contribui para o ajustamento psicológico (Rohner, 2016) e previne o *burnout* (Lawrence et. al., 2019), pelo que se espera que esta investigação possa colaborar para aumentar o entendimento nesta área.

Relativamente à estrutura do presente trabalho, este está dividido em três partes. Na parte I apresenta-se a revisão da literatura relacionada com as principais variáveis deste estudo, nomeadamente, teoria aceitação-rejeição, satisfação profissional e autoeficácia docente. Na parte II realiza-se a apresentação de toda a informação do estudo empírico, tal como, os objetivos, os problemas de investigação e respetivas hipóteses, os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e, por fim, o procedimento de recolha e análise dos dados. Na parte III revelam-se os resultados do estudo, a respetiva discussão, e as considerações finais, onde se inclui as limitações da presente investigação, propostas para estudos futuros, assim como, as implicações que este estudo pode ter para a prática profissional.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **1 – Aceitação-Rejeição Interpessoal**

#### ***1.1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal***

A teoria da aceitação-rejeição interpessoal (IPARTheory) surge da necessidade de evoluir a designada teoria mãe, teoria de aceitação-rejeição parental (PARTheory) para contemplar outros relacionamentos interpessoais significativos ao indivíduo, que ocorrem ao longo do seu ciclo de vida, para além da parentalidade (Rohner 2016; Rohner & Carrasco, 2014; Rohner & Lansford, 2017). De acordo com esta evolução, na IPARTheory há uma distinção clara entre o/a cuidador/a e a pessoa significativa. Os/As cuidadores/as são as pessoas que têm a responsabilidade de prestar à criança os cuidados primários, enquanto que as outras pessoas significativas são todas as pessoas com quem o indivíduo mantém um laço emocional duradouro, específico e importante para si (Rohner, 2016), que pode incluir relações com as figuras parentais, pares, irmão(s)/irmã(s), o par amoroso, com o/a docente e, ainda, pode contemplar a relação dos/as docentes com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as, sendo esta o principal foco deste estudo (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014).

As investigações realizadas até à mudança de paradigma concentravam-se nas figuras parentais, tendo como objetivo a experiência da perceção de aceitação e/ou de rejeição por parte das figuras parentais, da infância até à idade adulta. Com a expansão da teoria e, tendo por base evidências de socialização e evolução ao longo do tempo, o objetivo foca-se, também, na compreensão e previsão das principais consequências, e de correlatos da aceitação-rejeição interpessoal pelo mundo (Rohner, 2016).

Com o intuito de se compreender melhor esta teoria, optou-se por iniciar pela abordagem à dimensão aceitação-rejeição, que é o seu eixo central e que decorre desde a aceitação até à

rejeição interpessoal. Entende-se, então, que ao longo deste *continuum* cada indivíduo pode posicionar-se de acordo com a percepção que construiu das experiências das suas relações interpessoais. Esta dimensão refere-se ao carinho (tradução e adaptação da expressão utilizada pelo autor, *warmth*,) ou, por outras palavras, à qualidade do elo afetivo entre os seres humanos, bem como, aos comportamentos dos indivíduos que utilizam para demonstrar, ou não, afeto. Neste sentido, a aceitação ou o carinho abrange sentimentos e expressões de afeto, conforto, preocupação, cuidado, apoio e/ou simplesmente amor, promovendo uma percepção de aceitação/carinho por parte da figura significativa. Estas expressões incluem comportamentos físicos (e.g., beijos, abraços, sorrisos, ações de conforto, de ternura, ...), verbais (e.g., elogios, dizer coisas simpáticas e positivas sobre a pessoa, dar atenção, contar histórias, cantar, ...) e simbólicos (variam de acordo com as características da cultura do indivíduo e têm por base comportamentos e sentimentos de amor, apoio e cuidado). Por outro lado, a rejeição refere-se à ausência ou diminuição dos sentimentos e/ou expressões descritas anteriormente e pela presença ou aumento de comportamentos que podem comprometer física e psicologicamente o indivíduo. A rejeição pode, assim, assumir uma ou mais das seguintes quatro expressões: (1) frieza e não afetivo (*vs.* carinho), (2) hostilidade e agressividade, (3) indiferença e/ou negligência, e (4) rejeição indiferenciada. A frieza indica um distanciamento emocional; a hostilidade e agressividade incluem comportamentos intencionais que magoam os outros ou a si mesmo, física e emocionalmente (e.g., físicos – bater, dar pontapés, arranhar, empurrar, ..., e verbais – menosprezar, ser cruel, antipático, ...). A indiferença e/ou negligência remete para a percepção de indisponibilidade, física e psicológica, da figura significativa e de esta não atender às suas necessidades materiais, psicológicas e emocionais. A rejeição indiferenciada refere-se às crenças e sentimentos de não ser amado e cuidado pelos outros ou de que estes não se preocupam

consigo, por vezes, sem evidências que comprovem tal percepção (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014).

A IPARTheory tem por base os princípios e metodologias da teoria mãe, e nessa continuidade, tenta elaborar uma perspectiva do desenvolvimento ao longo da vida sobre questões relacionadas com a aceitação-rejeição interpessoal. Assim, pretende dar resposta a cinco questões organizadas em três subteorias: da personalidade, do *coping*, e do modelo de sistemas socioculturais (Rohner, 2016).

A subteoria da personalidade procura descobrir se, independentemente do contexto cultural, étnico e racial, as pessoas tendem a responder no mesmo sentido quando se sentem aceites ou rejeitadas pelas figuras significativas, e que impacto terão os efeitos de aceitação e rejeição na infância, idade adulta, até à velhice. Assim, procura predizer e esclarecer as consequências que a percepção de aceitação-rejeição interpessoal têm ao nível do desenvolvimento, ajustamento psicológico e personalidade dos indivíduos (Rohner, 2016). De acordo com Baumeister e Leary, 1995, e Bjorklund e Pellegrini, 2002, citados em Rohner e Carrasco (2014) ao longo da evolução, os humanos desenvolveram e demonstraram uma necessidade emocional de obter uma resposta positiva de pessoas que são significativas e importantes para si. Do mesmo modo, biologicamente, existe uma necessidade primária de obter segurança emocional por parte da figura de apego ou significativa, sendo este comportamento coerente ao longo da sua vida (Lima & Meneses, 2018). Segundo a IPARTheory a pessoa significativa é aquela com a qual se criou um vínculo afetivo, e ao se considerar que a vinculação ou vínculo afetivo é a base para o estabelecimento de relações, acede-se que as figuras significativas proporcionam segurança emocional, bem-estar e, que contribuem, em grande medida, para o desenvolvimento da personalidade. Esta sensação de segurança emocional e bem-

estar torna-se mais complexa e diferenciada na idade adulta, dado que, além da qualidade da percepção dos seus relacionamentos interpessoais, inclui o desejo, reconhecido ou não, pela recompensa positiva por parte das pessoas com as quais se tem um vínculo afetivo, logo, estas necessidades estão associadas à personalidade e ao ajustamento psicológico dos adultos (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014).

Deste modo, personalidade é entendida como um conjunto de disposições, aproximadamente, estáveis de resposta e de comportamento ao nível cognitivo, efetivo, perceptivo, e motivacional nos diferentes contextos ou situações de vida (Rohner, 2016). Nesse sentido, a satisfação da necessidade emocional por parte da figura significativa é um incentivo importante para diversas áreas da vida, dado que, aquando da não satisfação da necessidade emocional há tendência a desenvolver uma resposta emocional e comportamental específica, como sentimentos de insegurança e ansiedade<sup>1</sup> (Ali et al., 2014). Nesta perspetiva, a rejeição de figuras significativas pode causar mal-estar e sofrimento emocional, que conseqüentemente, na tentativa de satisfazer as suas necessidades e diminuir o sofrimento, os indivíduos podem se tornar dependentes, ou seja, desenvolver o desejo interno de suporte emocional, cuidado, atenção, e carinho, assim como, de determinados comportamentos para que essas necessidades sejam atendidas (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014). Além disso, as experiências de rejeição ao longo da vida podem desenvolver sentimentos de inferioridade e baixa autoeficácia, que leva os indivíduos a se perceberem de forma similar ao que acreditam que os outros o percebem, isto é, se percebem rejeição, então pensam que não possuem qualidades suficientes para serem aceites e, por isso, não são dignos de serem amados. Em contrapartida, essas mesmas experiências, podem potenciar uma tentativa de proteção contra o dano causado pelo outro,

---

<sup>1</sup> Além de que os indivíduos podem, ainda, desenvolver um grupo de sete disposições de personalidade: (1) hostilidade, agressão, agressão passiva; (2) dependência ou independência defensiva (3) baixa autoestima; (4) autonomia prejudicada; (5) falta de resposta emocional; (6) instabilidade emocional; e (7) percepção negativa sobre o mundo.

desenvolvendo uma certa insensibilidade ou falta de resposta emocional. Ao contrário do que acontece na dependência, em que há procura de uma resposta positiva, algumas pessoas desenvolvem independência defensiva, que implica dificuldade em expressar ou manifestar afeto aos outros ou de aceitar o afeto destes, e por vezes entram num ciclo de violência e problemas de relacionamento (Rohner & Carrasco, 2014).

A subteoria de *coping* pretende compreender quais os mecanismos que os indivíduos utilizam para enfrentar as experiências de rejeição de forma a evitar as consequências negativas a nível psicológico. O conceito de *coping* na IPARTheory, contempla, portanto, dois tipos de *coping*: afetivo e instrumental. O *coping* afetivo refere-se a pessoas que apesar da perceção de rejeição, a sua saúde emocional e psicológica permanece razoavelmente bem. Já o *coping* instrumental inclui as pessoas que se percecionam como rejeitadas e têm a sua saúde emocional e psicológica afetada, mas são detentoras de uma boa competência ocupacional. Desta forma, esta subteoria adota uma perspetiva multivariada, alegando que o comportamento do indivíduo ocorre em função da relação entre o eu<sup>2</sup>, o(s) outro(s)<sup>3</sup> e o contexto<sup>4</sup> (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014). Refere, ainda, que existem certas capacidades cognitivas que permitem a determinados indivíduos lidarem com a rejeição de modo mais eficiente do que outros, sendo elas, (a) sentido diferenciado de si mesmo ou autodeterminação ou (b) capacidade de despersonalização. Entende-se como autodeterminação, o sentimento de capacidade de controlo sobre o que acontece recorrendo a qualidades e esforços pessoais. Indivíduos com capacidade de despersonalização intendem o mundo e o que acontece de forma egocêntrica, interpretam tanto atos não deliberados ou pequenas negligências como intencionais de rejeição, no entanto, são

---

<sup>2</sup> O “eu” integra as representações psicológicas do indivíduo, bem como, as suas características biológicas e de personalidade.

<sup>3</sup> Os “outros” é referente às características pessoais e interpessoais da figura significativa rejeitante, juntamente, com a forma, a regularidade, o tempo, e a intensidade da rejeição.

<sup>4</sup> o “contexto” integra outras figuras significativas e sociais do ambiente do indivíduo.

detentores de recursos psicológicos que os ajudam a lidar com situações interpessoais de modo positivo (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014).

A subteoria do modelo de sistemas socioculturais foca-se em perceber e explicar o que motiva algumas figuras parentais a adotar atitudes afetivas e calorosas, e outras a serem agressivas, frias e/ou negligentes para com os seus/suas filhos/as, bem como, compreender de que forma as crenças, preferências e comportamentos da sociedade vão influenciar as figuras parentais a serem aceitantes ou rejeitantes. Deste modo, a aceitação-rejeição ocorre dentro da sociedade e num contexto ecológico que abrangente e contempla a família, as relações interpessoais e o ambiente sociocultural. Isto vai possibilitar analisar os antecedentes, as consequências e os correlatos da aceitação-rejeição interpessoal. Assim, as experiências e as representações mentais dos indivíduos sobre os comportamentos e sentimentos, nomeadamente, no âmbito das relações interpessoais com pessoas significativas, podem surgir de fatores individuais, das interações com outros indivíduos, das regras e normas da sociedade, das suas tradições, das crenças e da sua religião (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014; Rohner & Lansford, 2017).

Evidências empíricas da IPARTheory, realizadas aos longo das últimas décadas, referem-se, maioritariamente, à subteoria da personalidade, sublinhando o papel das figuras significativas no ajustamento psicológico e desenvolvimento ao longo da vida. A investigação realizada em diferentes pontos do mundo, como Portugal, Estónia, Kuwait, Índia, Turquia, Vietnam e Bangladesh, têm demonstrado que quando os/as alunos/as percecionam aceitação por parte dos/as docentes favorece o desenvolvimento de boas interações e bom clima de sala de aula, bem como, proporciona um bom ajustamento psicológico e favorece o desempenho académico dos/as

alunos/as (Erkman et al., 2010; Le & Ashdown, 2021; Machado et al., 2014; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, Khaleque et al., 2010; Rohner, Parmar et al., 2010; Tulviste & Rohner, 2010).

Posto isto, verifica-se que, independentemente da cultura, raça, etnia, língua, género ou localidade, tanto a aceitação parental percebida na infância como a aceitação percebida por figuras significativas na adolescência e na idade adulta, correlacionam-se com os efeitos psicológicos, sociais, comportamentais, emocionais e outros positivos, incluindo o altruísmo, o comportamento pró-social, a satisfação com a vida, a resiliência, o desempenho académico, sentimentos de segurança, e responsabilidade social dos indivíduos (Rohner & Lansford, 2017).

### ***1.2. Relação Docente – Superior/a Hierárquico/a***

A escola é um contexto social que oferece várias oportunidades, a todos os seus intervenientes, de criarem e estabelecerem relacionamentos (Kincade et al., 2020). Sendo este um processo ativo e dinâmico (Prewett et al., 2019), que implica interação e esforço entre as pessoas envolvidas, bem como, a ajuda e o apoio entre si (Wubbels, 2005), pode-se concluir que os/as docentes estabelecem relações com os/as seus/suas alunos/as, colegas (docentes e não docentes), figuras parentais e/ou encarregados/as de educação dos/as alunos/as, e com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as.

Tendo em conta a teoria IPARTheory, é possível considerar que os/as superiores/as hierárquicos/as são figuras significativas para os/as docentes, uma vez que, que tende a existir uma necessidade de aprovação por parte deles/delas e que a perceção de aceitação pelo/a superior/a hierárquico/a influencia a satisfação profissional e autoeficácia dos/as docentes. Adicionalmente, os/as docentes desempenham um papel importante no desenvolvimento académico, social e emocional dos/as seus/suas alunos/as (Lei et al., 2018). Logo, pode-se inferir que a aceitação pelo/a superior/a hierárquico/a contribui para a qualidade da relação docente-

aluno/a, na medida em que o desempenho ideal dos docentes, com influência sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, depende, de forma significativa, dos níveis mais ou menos elevados de satisfação profissional, e percepção de autoeficácia.

Um estudo realizado recentemente em Portugal por Silva (2018), concluiu que se a relação docente-superior/a hierárquico/a for percebida como aceitante, os/as docentes tendem a ter níveis mais baixos de stress e maior percepção de autoeficácia, assim como um envolvimento maior na profissão, relações interpessoais mais positivas e colaborativas, e maior satisfação no trabalho. Por acréscimo, a relação docente-aluno/a será beneficiada, uma vez que, os/as docentes que percebem aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a apresentam estratégias mais eficazes de ensino e controlo sobre os comportamentos na sala de aula.

Para além da investigação realizada por Silva (2018), existem poucas investigações que tenham incluído, concretamente, as variáveis: percepção de aceitação-rejeição do/a superior/a hierárquico/a por parte dos/as docentes, e a percepção autoeficácia, bem como, a satisfação profissional e a qualidade da relação docente-aluno/a. Esta lacuna na literatura científica nesta área, reforça a pertinência e a importância da presente investigação. Por outro lado, a literatura tem salientado a importância de estudar as relações interpessoais em contexto escolar, atendendo ao impacto na identidade profissional docente. A identidade profissional docente relaciona-se com a percepção que os/as docentes têm sobre si, enquanto profissionais, que resulta de interações contínuas, reflexivas e significativas com o seu contexto de trabalho (Kelchtermans, 2009 citado por Canrinus et al., 2012). Sendo visível através da satisfação, do desempenho e comprometimento do/a docente com a profissão, da sua percepção de autoeficácia e nível de motivação (Canrinus et al., 2012). Assim, a relação dos/as docentes com os/as superiores/as hierárquicos/as pode influenciar a satisfação profissional, a percepção de autoeficácia, a

motivação, o desempenho, o comprometimento dos docentes (Canrinus et al., 2012; Ozdem & Sezer, 2019), bem como, assumir um papel central e amortecedor (i.e., de prevenção) do *burnout* (Lawrence et al., 2019).

Atualmente, ser docente é uma profissão que enfrenta desafios e constantes adaptações a novas problemáticas (Vieira, 2018), provenientes das pressões sociais e de políticas externas, por supervisores/as, figuras parentais e outros profissionais especialistas, o que resulta num aumento da carga de trabalho não relacionada com a prática de ensino. Nesse sentido, os/as docentes assumem mais funções e responsabilidades para corresponder às expectativas da comunidade escolar, assim como, menos autonomia e criatividade na sala de aula (Turkoglu et al., 2017; Van Droogenbroeck et al., 2014). Portanto, o pensamento crítico, a resolução de problemas, e a capacidade de trabalhar em equipa, são algumas componentes-chave para o bom desempenho da profissão na atualidade (Turkoglu et al., 2017).

Por esta ordem de ideias, os/as docentes desempenham um papel preponderante na criação de laços afetivos e no desenvolvimento de estratégias significativas para responder às necessidades dos/as alunos/as (Vieira, 2018), especialmente considerando as características dos jovens na atualidade, muito orientados para uma dinâmica interpessoal muito intensa. Todavia, um estudo desenvolvido por Varela e colaboradores (2018) em Portugal, através do Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação (INCVTE), concluiu que dos/as docentes inquiridos, 76.3% dos/as apresentam sinais de esgotamento emocional e 84% pretende aposentarem-se antes do tempo legal estabelecido, sem sofrer penalizações salariais (existindo uma correlação positiva entre este dois fatores). Ainda de acordo com os resultados desta investigação, 57% dos docentes sente *stress* laboral elevado relacionado com a profissão verificando-se que quanto maior a existência de conflitos com seus/suas superiores/as, maior é o

índice de exaustão. Devido ao número elevado de docentes a querer abandonar a profissão, após pouco anos de serviço, Price e Collett (2012), tentaram analisar os motivos dos/as docentes do ensino básico dos Estados Unidos que estariam na base desta vontade. Observaram que quando os/as docentes participavam de forma ativa nas decisões escolares, comprometiam-se e envolviam-se mais na escola e no seu trabalho, o que se traduziu em níveis mais elevados de entusiasmo, satisfação, e investimento profissional, e, conseqüentemente, os/as alunos/as percecionam os/as docentes como mais autónomos, expressando maior interesse e satisfação, e menor ansiedade nas aulas. Estes investigadores concluíram que os motivos que levam ao desejo de abandono da profissão centram-se na fraca qualidade das relações interpessoais. Em Inglaterra, o *The Department for Education* realizou um estudo que aponta como principais razões do abandono da atividade docente a carga horária, o excesso de trabalho, o *stress*, os problemas de saúde e o estilo de liderança da escola, entre outros fatores (CooperGibson Research (2018)).

Com base no supramencionado, o principal problema na prática docente parece relacionar-se, em grande medida, com relações interpessoais no local de trabalho, em particular em termos da qualidade e não tanto com atributos técnicos e científicos necessários para ser docente. Nesta perspetiva, um estudo desenvolvido no Egipto por Ghenghesh (2013) e na Bélgica por Hulpia e colaboradores (2011), verificou que os fatores que contribuem para a motivação e o envolvimento dos/as docentes na escola passa pela qualidade da relação interpessoal com colegas de trabalho e superiores/as hierárquicos/as. O que significa um ambiente e clima de trabalho de cooperação e apoio, com expressões de reconhecimento pelo trabalho, incentivos e práticas sistematizadas de *feedback* positivo por parte dos superiores/as hierárquicos/as. Nesta lógica, os/as supervisores/as ou superiores/as assumem um papel central

no bem-estar, no envolvimento e na motivação dos/as docentes, uma vez que têm o poder de os/as envolver nas tomadas de decisões da escola, tal como, fazer com que sejam mais ativos e livres para tomarem iniciativas (Van Droogenbroeck et al., 2014). Quando os/as superiores/as hierárquicos/as fornecem suporte e valorizam as capacidades dos/as seus/suas docentes, promovem-lhes autoestima e autonomia (Lawrence et al., 2019; Ozdem & Sezer, 2019) e, como consequência, os/as docentes lidam melhor com a carga de trabalho, com as questões burocráticas, entre outros (Van Droogenbroeck et al., 2014), sentindo menos os efeitos do *burnout* (Lawrence et al., 2019). Do mesmo modo, um estudo desenvolvido por Afzal e colaboradores (2019) menciona que quando o/a docente percebe no/a seu/sua supervisor/a hierárquico/a compreensão, cooperação e encorajamento, este/esta tende a demonstrar mais empenho e produtividade nas suas tarefas, que contribui para o desenvolvimento da sua autoeficácia. A autoeficácia, por seu turno, promove o desempenho dos/as docentes, que tendem a querer permanecer no emprego em vez de pensar em desistir. De igual forma, docentes que experienciam confiança quer dos/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as quer dos/as seus/suas colegas demonstram mais satisfação com o seu trabalho, cooperação, colaboração, compromisso com o ensino, e eficácia na sala de aula. Estes resultados correlacionam-se de forma positiva com a aprendizagem e desempenho dos/as alunos/as. Assim, superiores/as hierárquicos/as que priorizem as necessidades dos seus membros internos e estabeleçam laços afetivos, tornam os/as docentes mais satisfeitos e comprometidos (Price, 2015).

Um fator que condiciona a relação docente-superior/a hierárquico/a é o estilo de liderança adotado pelo/a superior/a hierárquico/a. De acordo com Shager e Berger (1980) citados em Ozdem e Sezer (2019), uma liderança orientada para a solução contribui para a satisfação profissional, comprometimento organizacional nas escolas e reduz o desgaste organizacional. A

liderança educacional baseada em soluções consiste em explorar e ampliar os pontos fortes e sucessos do contexto escolar que, por sua vez, permite correlacionar os agentes educativos no processo rumo à identificação de um conjunto de técnicas baseadas na solução (Ozdem & Sezer, 2019). Além disso, esta abordagem promove os pontos fortes dos/as docentes, e contribui, positivamente, para que se sintam aceites e com sentimentos de pertença (Ozdem & Sezer, 2019; Vieira, 2018).

Perante o que foi apresentado, verifica-se a importância do tema da qualidade da relação entre docentes e superiores/as hierárquicos/as, considerando as implicações para a vida profissional dos/as docentes. Observa-se, assim, que muitos estudos desenvolvidos sobre esta temática são, em grande parte, realizados noutros países, havendo por isso uma necessidade de estudos nacionais nesta área de forma a contribuir para melhorar a motivação, a satisfação, a eficácia, e o bem-estar dos/as docentes, bem como, promover ambientes de aprendizagens bem-sucedidas e o desempenho académico dos/as alunos/as.

### ***1.3. Relação Docente – Aluno/a***

Os/As alunos/as passam grande parte do seu tempo na sala de aula, ambiente estimulador de interações e relações entre alunos/as e docentes e alunos/as entre si (Raufelder et al., 2016), e de igual modo, podem inibir ou produzir mudanças no desenvolvimento através do envolvimento, desafios, e trocas de apoio social e relacional (Pianta et al., 2012). Seguindo esta perspectiva considera-se que a relação docente-aluno/a acarreta muitos benefícios e tem implicações importantes para os/as alunos/as no desenvolvimento geral destes/as ao longo do seu percurso académico (Sointu et al., 2016). Além disso, tem sido evidenciado que as relações docente-aluno/a influenciam e podem ser um fator protetor do comportamento dos/as alunos/as durante a infância e a adolescência, pois a perceção de apoio fornecido pelo/a docente previne o

risco de vitimização (Longobardi, Badenes-Ribera, et al., 2018; Longobardi, Lotti, et al., 2018; Marengo et al., 2018; Roorda et al., 2014, citados em Longobardi, Settanni, et al., 2020; Lucas-Molina et al., 2015 citado em Raufelder et al., 2016); reduz os comportamentos de risco e o abandono escolar (Cornelius-White, 2007; Quin, 2016 citados em Kincade et al., 2020; Longobardi, Settanni, et al., 2020); promove o comportamento pró-social (Prewett et al., 2019) e a inclusão no grupo de pares (Hamre & Pinta, 2001).

Considerando a aprendizagem um processo social, um relacionamento positivo entre docentes e alunos/as definido pela proximidade, proporciona aos/às alunos/as um sistema de apoio<sup>5</sup> capaz de os/as ajudar e aumentar a motivação (Scales et al., 2019), a melhorar os resultados académicos (Hamre & Pianta, 2001, 2005; Wentzel et al., 2016), a obter um clima positivo em sala de aula (Hamre & Pianta, 2001), a aumentar o envolvimento na escola (Collie et al., 2016); a diminuir o sofrimento, a regularizar as emoções, e a aumentar os sentimentos de segurança (Longobardi et al., 2020; Pallini et al., 2018; Roorda et al., 2011).

Segundo a teoria da autodeterminação, os/as alunos/as podem apresentar uma atitude mais favorável e motivadora em relação à escola quando as três necessidades psicológicas básicas (de relacionamento, de competência e de autonomia) são satisfeitas (Deci et al., 1991). No presente estudo, enfatizamos a necessidade de relacionamento, que descreve a necessidade de se sentir cuidado e aceite pelos outros (Collie et al., 2016). Considerando a relação docente-aluno/a um sistema multidimensional (Stuhlman & Pianta, 2002) e de acordo com a teoria IPARTheory, o/a docente tem potencial de adulto significativo para o/a aluno/a, logo o/a docente desempenha um papel importante configurando-se num estrutura de apoio e incentivo à autonomia, que se atender às necessidades através da demonstração de interesse e preocupação, terá impacto positivo ao

---

<sup>5</sup> O apoio pode ser entendido como uma construção que descreve o conforto físico e emocional oferecido aos/às alunos/as por pessoas significativas para eles/elas (e.g., docentes), por meio das interações (Steward & Suldo, 2011). E que pode ser visível por intermédio dos comportamentos do/a docente, como a disponibilidade para ajudar nas dificuldades ou necessidades do/a aluno/a, sejam académicas, emocionais, ou sociais, que vão transmitir a este/a segurança e apoio (Prewett et al., 2019)

nível comportamental, social, cognitivo e emocional dos/as alunos/as (Roorda et al., 2011). O/A docente atua como modelo para a vida dos/as alunos/as, auxiliando-os/as a desenvolver uma atitude positiva em relação à escola. Todavia, quando o/a docente não tem os recursos necessários para gerir as suas competências socioemocionais, e os/as alunos/as demonstram comportamentos desafiantes, baixo rendimento, pode potenciar um clima de sala de aula empobrecido. Nesta sequência, os/as docentes sentem mais dificuldades em controlar os comportamentos desadequados, em motivar os/as alunos/as, começam a sentirem-se cansados e recorrem a estratégias não assertivas que, conseqüentemente, podem levar ao desgaste e exaustão emocional (Jennings & Greenberg, 2009), insatisfação e percepção de baixa eficácia profissional.

Assim sendo, se os/as docentes experienciarem as suas necessidades de relacionamento, competência e autonomia satisfeitas (Deci et al., 1991) pelos seus/suas superiores/as hierárquicos/as, poderão sentir satisfação com a profissão, estabelecerem melhores relações com os/as seus/suas alunos/as e serem mais eficientes no desempenho das suas funções.

## **2 – Satisfação Profissional e Autoeficácia dos/as Docentes**

### ***2.1. Satisfação Profissional Docente***

Sendo o trabalho/emprego uma ocupação que ocupa grande parte da vida dos indivíduos, por um lado, este pode ser umas das principais fontes de realização pessoal ou, por outro, pode levar a sentimentos significativos de alienação e deterioração do bem-estar e da saúde psicológica. Todavia, o trabalho pode ser encarado como o problema para o bem-estar e para a saúde, mas também pode ser visto como parte integrante da solução para esses mesmos problemas (Chambel, 2016; Okele & Mtyuda, 2017).

A satisfação do trabalho é um dos princípios que condiciona a permanência dos/as trabalhadores numa instituição. Nas escolas, a satisfação dos/as docentes com o seu trabalho é um dos pilares para uma escola saudável e unida (Essien & Gimba, 2017), para um bom desempenho docente (Okeke & Mtyuda, 2017), e que contribui para o bem-estar de docentes e alunos/as (Toropova et al, 2021). Conforme citado por Klein (1988) existem várias teorias que ajudam a compreender a satisfação profissional, nomeadamente, a teoria da hierarquia da necessidade (Maslow, 1970), a teoria de dois fatores (Herzberg, 1966; Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1967), a teoria da necessidade de gratificação (Wolf, 1970), e a teoria do ajustamento de trabalho (Dawis & Lofquist, 1976, 1984). Inicialmente, a satisfação no trabalho era entendida na perspetiva da dimensão da necessidade, ou seja, sobre o que o trabalho oferecia (e.g., renumeração) e se este atendia ou não às necessidades físicas e psicológicas do trabalhador (Klein, 1988; Porter, 1962 citado em Spector, 1997). Ao longo dos anos, esta abordagem foi alargando a atenção para os processos cognitivos adjacentes às necessidades dos trabalhadores. Assim sendo, a satisfação no trabalho consiste na atitude em contexto laboral e refere-se ao que os indivíduos sentem em relação ao seu trabalho e das suas diferentes dimensões (Spector, 1997), trata-se de uma resposta afetiva determinada pela forma como o resultado corresponde ou excede as expectativas dos/as trabalhadores (Essien, 2002, citado por Essien & Gamba (2017)), ou seja, se atende ou não às necessidades e se são percebidas como justas ou injustas (Lambert et al., 2015; Locke, 1969). No contexto educativo, Skaalvik & Skaalvik (2013) discrimina a satisfação profissional docente como as reações emocionais dos/as docentes ao seu trabalho e ao seu papel enquanto docente. Algumas investigações têm sugerido que a satisfação profissional é um conceito multidimensional e complexo condicionado por fatores intrínsecos (e.g., o trabalho com os/as alunos/as e a eficácia do ensino), ambientais/extrínsecos (e.g., alunos/as que aprendem bem

ou são considerados bons/boas alunos/as, o ambiente escolar positivo, turmas pequenas/grandes, sobrecarga de trabalho e de papéis, baixo salário, oportunidades de promoção, qualidade das relações interpessoais, e comportamento dos/as alunos/as), e por características inatas ao indivíduo, constando que apenas os fatores extrínsecos contribuem para a insatisfação no trabalho dos/as docentes (Buitendach & De Witte, 2005; Perrachione et al., 2008). Ainda, Hackman e Oldham (1975) sugeriram seis dimensões que contribuem não só para a satisfação, mas também para a motivação no trabalho: (1) a variedade de tarefas, (2) a identidade da tarefa, (3) o significado da tarefa, (4) a autonomia para realizar a tarefa, (5) o *feedback* recebido após realização da tarefa, que inclui *feedback* de supervisores/as hierárquicos/as e colegas, e (6) a capacidade de colaborar com os outros. Outras investigações têm considerado a influência de fatores como a personalidade, o gênero, a idade, o nível de escolaridade, e o estado civil (Lambert et al., 2015), verificando-se, nomeadamente, que as docentes apresentam níveis mais elevados de satisfação (Essien & Gimba, 2017; Jaiyeoba & Jibril, 2008; Sharma & Jyoti, 2006; Toropova et al., 2021); que docentes com mais qualificações ou com mais experiência são os menos satisfeitos, em virtude das expectativas do trabalho em comparação com a realidade (Essien & Gimba, 2017); que cargos mais elevados, mais responsabilidade e participação nas tomadas de decisões contribui para a satisfação profissional (Zembylas & Papanastasiou, 2004); que mais responsabilidade proporciona alegria e que membros da família, como o/a parceiro/a, contribuem para a satisfação profissional através do apoio recebido (Jaiyeoba & Jibril, 2008).

Outros fatores que contribuem para a satisfação do/a docente são o tipo de liderança do superior/a hierárquico/a (Nordin et al., 2020; Terre, 2020); a qualidade das reações sociais, e do apoio percebido do/a superior/a hierárquico, dos/as colegas e da sociedade (Briones et al., 2010; Ololube, 2006; Sharma & Jyoti, 2006); a colaboração e cooperação entre colegas (Toropora et

al., 2020); a qualidade física do ambiente escolar e do grau de realização do trabalho (Ololube, 2006). Estes fatores têm uma correlação positiva com o desempenho e produtividade dos/as docentes (Essien & Gimba, 2017; Ololube, 2006) que pode ser determinado pelo desejo de realização da tarefa; pela competência e capacidade de realizar a tarefa; e pelo ambiente de trabalho, recursos, materiais e informações necessárias para a realização de tarefas (Terre, 2020).

Averiguou-se, ainda, que as necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de autoestima, e de autorregulação são preditores significativos da produtividade e desempenho docente, (Ololube, 2006). Outras fontes de satisfação correlacionam-se com o trabalho e as interações que desenvolvem com os/as seus/suas alunos/as, as características positivas que estes/estas apresentam em sala de aula e a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e das gerações futuras (Hean & Garrett, 2001; Pedro & Peixoto, 2006; Vieira, 2018). Para Seco (2000), a satisfação profissional docente corresponde ao sentimento que provoca bem-estar para com o ensino, proveniente da avaliação das adaptações dos/as docentes entre a sua atividade profissional e as suas características pessoais. Os resultados de uma investigação revelaram que a realização pessoal e o apoio percebido dos/as colegas e do/as superiores/as hierárquicos/as desempenham um papel importante na satisfação profissional dos/as docentes, e na exaustão emocional (Briones et al., 2010). Também Cheung e colaboradores (2011) verificaram que os/as docentes que apresentam melhores recursos de gestão emocional demonstram mais satisfação profissional e melhor desempenho no trabalho e, por consequência, menos possibilidade de ocorrência de *burnout*.

No que concerne à realidade portuguesa, Pinto, Lima e Silva (2003) verificaram que os/as docentes portugueses/as apresentavam níveis elevados de *stress* e de *burnout*, revelando um quadro preocupante de mal-estar e de insatisfação profissional. Mais investigações realizadas em

Portugal por Pedro & Peixoto (2006) e Gomes e colaboradores (2006) confirmam a existência de sentimentos de desconforto, descontentamento, e mal-estar profissional nos/as docentes a nível nacional e, conseqüentemente, aumento do stress, e problemas de saúde física e psicológica. Ruivo e colaboradores (2008), concluíram que a maioria dos/as docentes se sente satisfeita quando avaliam a sua autoestima, bem como, a imagem profissional. No entanto, revelam que sentem que a sociedade não reconhece o seu trabalho, o que se traduz em baixa renumeração e carga de trabalho excessiva. De forma geral, os/as participantes demonstraram satisfação para com as escolas, nomeadamente, com a transparência da gestão e bom ambiente e satisfação com os/as seus/suas alunos/as. Porém, um elevado número não escolheria esta profissão se tivesse que começar de novo, demonstrando descontentamento com as políticas do Ministério da Educação, e pelo pouco interesse revelado pelos/as alunos/as.

A insatisfação profissional pode ser entendida como um estado emocional desagradável, frustrante e/ou negativo em relação ao trabalho (Locke, 1969; Sharma & Jyoti, 2006). Estudos verificaram que a falta de recursos, turmas com número elevado de aluno/as e a falta de disciplina destes/as contribuem, em grande escala, para a insatisfação (Gomes et al., 2006; Hean & Garrett, 2001; Okeke & Mtyuda, 2017). Questões administrativas, falta de reconhecimento pelos/as superiores/as hierárquicos/as e das figuras parentais dos/as alunos/as pelo bom trabalho realizado pelo/a docente, contribui, de igual forma, para a insatisfação no trabalho (Okeke & Mtyuda, 2017; Sharma & Jyoti, 2006). Outros fatores como a baixa autoestima dos/as docentes, renumeração, recompensas e progressão de carreira leva os/as docentes a sentirem que não são devidamente valorizados/as por terem altas qualificações e experiência (Akiri, 2014; Ololube, 2006; Sharma & Jyoti, 2006; Vieira, 2018), como também, a carga horária e de tarefas e a qualidade das infraestruturas (Nordin et al., 2020; Hean & Garrett, 2001) favorece a insatisfação.

Através da análise da literatura, é possível observar alguma discrepância nos resultados obtidos, no entanto, todos têm um fator em comum, um/a docente satisfeito/a tende a ter melhores práticas de ensino, o que por sua vez, ajuda a melhorar o desempenho dos/as seus/suas alunos/as. Nesta lógica, verifica-se a importância do estudo desta variável, dado que aceder aos fatores que favorecem a satisfação/insatisfação dos/as docentes é fulcral para o desenvolvimento de intervenções que visam apoiar um sistema educativo de sucesso (Sharma & Jyoti, 2006).

## ***2.2. Autoeficácia Docente***

O conceito de autoeficácia surge incorporado na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977) e pode ser definida como as crenças que o indivíduo possui em relação às suas capacidades de organizar e executar as ações necessárias e bem-sucedidas para atingir determinado objetivo. A autoeficácia é uma ferramenta importante para o funcionamento do ser humano e contribui para a forma como os indivíduos são capazes de se auto-organizarem, autorregular-se, serem proativos, e reflexivos, que os ajuda a controlar acontecimentos e comportamentos (Bandura, 2008). As crenças de autoeficácia afetam a qualidade do funcionamento humano por influência de processos cognitivos, afetivos e biológicos (Bandura, 2008, 2012), ou seja, para além dos comportamentos dos indivíduos, estas crenças afetam a motivação, o sucesso e/ou insucesso, o desempenho, a persistência, o otimismo e/ou pessimismo, o controlo sobre as ações e acontecimentos, as decisões, os pensamentos e os sentimentos (Bandura, 2008, 2012; Pocinho & Capelo, 2009; Wang et al., 2015). As crenças dos indivíduos sobre as suas capacidades de enfrentarem as situações têm um papel importante na autorregulação emocional, que pode afetar a qualidade da sua vida emocional e a sua vulnerabilidade ao *stress* e à depressão (Bandura, 2012).

A autoeficácia distingue dois elementos estruturantes que funcionam de forma articulada: as expectativas de eficácia, que são orientadas com o intuito de estimular a capacidade de execução das ações pretendidas para um determinado desempenho, e as expectativas do resultado, que estão ligadas às possibilidades de as ações realizadas permitirem atingir o resultado desejado (Pedro, 2011). Segundo Cherniss (1993) citado em Moura & Costa (2006) a autoeficácia é um construto multidimensional, que deve ser avaliada tendo em conta o domínio da tarefa, o domínio interpessoal e o domínio organizacional.

O papel da eficácia docente refere-se à capacidade do/a docente para motivar e promover a aprendizagem e envolvimento dos/as alunos/as, bem como, o nível de progresso académico que estes/as alcançam e a capacidade para regular os comportamentos na sala de aula (Bandura, 1993). Deste modo, os/as docentes eficazes cooperaram favoravelmente para moldar os conhecimentos, os valores e os comportamentos dos/as seus/suas alunos/as, mesmo daqueles/as que demonstrem resistência, desmotivação e dificuldades de aprendizagem (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Friedman & Klass (2002) consideraram importante para a conceção da autoeficácia docente a adição do contexto escolar e das relações interpessoais entre os/as docentes e as pessoas significativas no contexto escolar. Assim, definem autoeficácia docente como a perceção que este/a tem sobre a sua capacidade em realizar as tarefas profissionais exigidas e de regular as relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, além da capacidade de realizar tarefas organizacionais como parte integrante da organização e dos seus processos políticos e sociais.

Com a adição da dimensão organizacional ao conceito de autoeficácia, verifica-se que as crenças de eficácia coletiva enfatizam que os/as docentes não só têm perceção da sua eficácia, mas também, crenças sobre a eficácia conjunta de um corpo docente (Bandura, 1997; Goddard et

al.,2004). Docentes com níveis altos de autoeficácia estão mais disponíveis para práticas pedagógicas coletivas com o objetivo de beneficiar os/as alunos/as (Silva & Silva, 2015). A autoeficácia coletiva promove o envolvimento e o desempenho dos/as alunos/as, o que provoca o aumento da percepção de autoeficácia de cada docente, que em consequência, as suas relações interpessoais tornam-se mais colaborativas, proporcionando um ambiente de trabalho agradável e favorável à aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as, valorizando a colaboração com os seus/suas colegas, supervisores/as hierárquicos/as, funcionários/as e membros familiares dos/as alunos/as, que potencia um sistema de interajuda que promove o sucesso acadêmico dos/as alunos/as (Caprara et al., 2003; Castro-Carrasco et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Os valores pessoais dos/as docentes podem, igualmente, influenciar e apoiar o bem-estar e a percepção de autoeficácia. Nesse sentido, as crenças da sua eficácia vão depender das suas competências, quer académicas quer pedagógicas (Barni et al., 2019). Docentes que se percebem como eficazes significa que estão mais confiantes com as suas capacidades e competências, e nesse sentido, são mais proativos e empenhados, bem como, apresentam níveis maiores de organização e planificação do seu trabalho e das aulas, que por conseguinte, estão mais recetivos a implementar novas ideias e experimentar novas técnicas de ensino para atender às necessidades dos/as seus/suas alunos/as (Barni et al., 2019; Silva & Silva, 2015; Terre, 2020; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Tendem a ser mais pacientes e motivadores; usam melhor o tempo das suas aulas; criticam menos os/as alunos quando cometem erros e elogiam mais; estimulam a autonomia e responsabilidade dos/as aluno/as e dedicam mais o seu tempo aos/as alunos/as desafiadores e que apresentem dificuldades de aprendizagem (Gibson & Dembo, 1984); Turkoglu et al., 2017), assumindo a responsabilidade pelos/as aluno/as com necessidades especiais de aprendizagem (Allinder, 1994). Docentes com mais percepção de autoeficácia

contribuem para os resultados e desempenho acadêmicos dos/as alunos/as (Caprara et al., 2006), exibem mais entusiasmo pelo ensino (Allinder, 1994), não apresentam intenções de abandonar a profissão (Wang et al., 2015), comprometem-se mais com o ensino, estão mais motivados e, com isso, aumentam a sua autoestima (Rodriguez et al., 2009), e colaboram de forma produtiva para a promoção de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante (Caprara et al., 2003). As crenças positivas de autoeficácia dos/as docentes suscitam atitudes positivas no/as alunos/as, ou seja, promovendo neles/as o espírito crítico onde valorizam as aprendizagens, constroem um clima de sala de aula participativo, os/as alunos envolvem-se mais nas tarefas escolares e contribuem para a percepção de eficácia dos/as alunos/as (Aloe et al., 2014; Rodriguez et al., 2009).

Pedro (2011) observou que os/as docentes apresentam níveis elevados de autoeficácia no estabelecimento de relacionamentos interpessoais em contexto escolar e níveis mais baixos de autoeficácia em tarefas que envolvem tomadas de decisão na escola e em interações com os elementos das famílias dos/as alunos/as. Em termos globais, conclui-se que se os/as docentes se percecionarem como eficazes, realizam as suas tarefas no contexto educativo com êxito (Pedro, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). A percepção de autoeficácia pode contribuir para o bem ou mal-estar de docentes. Pocinho e Capelo (2009) verificaram que os comportamentos indisciplinados dos/as alunos/as são uma das principais fontes de *stress* de docentes, tal como, a pressão para cumprir com os programas e o excesso de tarefas. Skaalvik & Skaalvik (2007) acrescentam que ensinar alunos/as com problemas de comportamento, ter conflitos com os/as colegas, supervisor/a hierárquico/a e figuras parentais, e ter que organizar o ensino de uma forma que não acredita ser a mais favorável, também, proporciona níveis de autoeficácia mais baixos, direcionando os/as docentes a recorrer a estratégias desadequadas para lidar com as situações, que por seu turno, pode potenciar o aumento da ansiedade, angústia e *stress* estando mais

subjetivos à exaustão emocional e despersonalização. Em alternativa, níveis mais baixos de *stress* relacionado com o trabalho, enfrentam menos dificuldades em lidar com os comportamentos inadequados dos/as alunos/as (Caprara et al., 2003; Pocinho & Capelo, 2009). Numa meta-análise realizada por Aloe e colaboradores (2014), verificou-se que existe uma relação moderada entre a autoeficácia e a gestão de sala de aula e as três dimensões do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e sentimentos de baixa realização). Quando maior a perceção de autoeficácia, melhor é a gestão da sala de aula e maior a sensação de realização, que promove a diminuição dos sentimentos de *burnout*. Os/As docentes com níveis baixos de autoeficácia estão mais propensos a sofrer de exaustão emocional, sendo que ao apresentarem uma menor confiança nas suas capacidades têm mais dificuldade em manter a ordem ou de obter atenção dos/as alunos/as, que leva a sentimentos como aborrecimento, deceção ou exaustão (Tuxford & Bradley, 2015). A autoeficácia dos/as docentes é um preditor importante para o ajustamento psicológico, emocional e saúde física<sup>6</sup>, pois promove o envolvimento dos/as alunos/as na aprendizagem, capacita para uma boa gestão dos comportamentos e da sala de aula, e auxilia na prevenção de sintomas de *burnout*, promovendo o bem-estar e satisfação profissional (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wang et al., 2015).

### ***2.3. Relação entre Autoeficácia Docente e Satisfação Profissional.***

Vários estudos demonstraram que níveis altos de autoeficácia se correlacionam positivamente com níveis altos de satisfação no trabalho, ou seja, se a perceção sobre a autoeficácia aumenta, a satisfação profissional também aumenta (Carrinus et al., 2012; Capelo & Pocinho, 2014; Caprara et al., 2003, 2006; Pedro, 2011; Turkoglu et al., 2017). Níveis elevados

---

<sup>6</sup> A autoeficácia relaciona-se com a inteligência emocional, uma vez que as emoções influenciam o funcionamento cognitivo e a motivação dos/as docentes. Se estes/as não fizerem uma boa gestão emocional, podem experienciar emoções com cargas negativas (p.e., tristeza, raiva, frustração, culpa) reduzindo assim a motivação intrínseca e os sentimentos de autoeficácia, o que pode resultar em esgotamento emocional. Por outro lado, se gerirem bem as suas emoções, experienciam emoções mais positivas, são mais resilientes, intrinsecamente mais motivados e com maiores capacidades de lidar com as exigências do ensino (Jennings & Greenber, 2009).

de autoeficácia em parceria com níveis elevados de satisfação profissional contribuem para a disposição do/a docente em permanecer na atividade (Iaochite et al., 2011). O clima organizacional pode criar relações afetivas aos seus intervenientes, que moldam os comportamentos e sentimentos dos/as docentes. Nesta lógica, docentes que experienciam emoções positivas durante o ensino demonstram um comportamento entusiástico, apresentam níveis mais elevados de autoeficácia de ensino e satisfação no trabalho (Buric & Moè, 2020; Gilbert et al., 2014), aumentam o seu envolvimento na organização e no ensino, prevenindo que surjam sentimentos de *burnout* (Ferreira, 2014).

Um estudo verificou que a participação do/a aluno/a, para além de importante preditor, é o único comum entre a autoeficácia e a satisfação profissional, que apesar de ser importante o trabalho e a sua qualidade, as oportunidades de desenvolvimento e promoção, as condições de trabalho, a qualidade dos relacionamentos interpessoais, e o ambiente organizacional, a qualidade da relação docente-aluno/a e a disponibilidade do/a aluno/a para a aprendizagem contribuem em grande medida para a autoeficácia e satisfação (Turkoglu et al., 2017).

Em suma, a autoeficácia docente está fortemente relacionada com a satisfação profissional que acarreta benefícios na sua atividade profissional enquanto docente e para seu bem-estar e saúde física, emocional e psicológica, contribuindo para a qualidade da relação docente-aluno/a e para o desempenho e sucesso académico destes/as.

## **Parte II – Apresentação do Estudo Empírico**

### **1 – Objetivos, Problemas e Hipóteses**

Com base na revisão da literatura, anteriormente descrita, este estudo tem como objetivo geral explorar a relação entre a percepção dos/as docentes sobre a aceitação-rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a com a satisfação profissional, a percepção de autoeficácia dos/as docentes, e a relação docente-aluno/a. Mais especificamente: (a) Analisar a relação entre a percepção aceitação-rejeição dos/as docentes a respeito do/a superior/a hierárquico/a com a satisfação na prática docente e a autoeficácia docente; (b) Explorar a relação entre a satisfação na prática docente e a autoeficácia docente; e (c) Analisar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as a respeito do/a docente com os processos de sala de aula.

Conforme a revisão da literatura, verificou-se uma escassez de estudos, notadamente em Portugal, que permitam responder aos objetivos delineados. Deste modo, concebeu-se os seguintes problemas de investigação: (1) Será que existe uma relação entre a percepção aceitação-rejeição dos/as docentes relativamente ao seu/sua superior/a hierárquico/a e a satisfação na prática docente e a percepção de autoeficácia? (2) Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as relativamente ao/à docente e os processos de sala de aula?

Neste seguimento e considerando a teoria IPARTheory, que defende que a percepção de aceitação por parte de figuras significativas tem repercussões positivas em várias níveis que compõem os/as docentes e os/as alunos/as, foram colocadas as seguintes hipóteses para o problema 1: (H1) Quanto mais baixos forem os níveis de aceitação pelo/a superior/a hierárquico/a, menor será a satisfação na prática docente; (H2) Quanto mais altos forem os níveis de aceitação pelo/a superior/a hierárquico/a, maior será a autoeficácia docente, e (H3) Quanto maior for a satisfação na prática docente, melhor será a autoeficácia docente. De acordo com a

literatura, no âmbito do exercício das suas funções, os/as docentes estabelecem relações com os/as seus/suas alunos/as, figuras parentais, colegas, e supervisores/as hierárquicos/as sendo a qualidade destas relações determinante para o desempenho do seu trabalho (Vieira, 2018) e alguns estudos referem que a relação docente-superior/a hierárquico/a pode influenciar a sua satisfação profissional e a perceção de autoeficácia docente (Canrinus et al., 2012; Ozdem & Sezer, 2019). Além disso, segundo Pedro (2011), a autoeficácia docente quando adicionada a níveis elevados de satisfação profissional contribui para o envolvimento, investimento, motivação e dedicação por parte do/a docente face à sua profissão.

Para problema 2 foi elaborada a seguinte hipótese: (H4) Quanto maiores forem os níveis de aceitação percebida pelos/as alunos/as relativamente ao/à docente, melhores serão os processos de sala de aula. Na sala de aula existem fatores que influenciam o desenvolvimento e envolvimento de docentes, alunos/as e o grupo, nomeadamente, emocionais, interpessoais e ambientais (Bastos et al., 2009). Estas condições sob as quais as experiências ocorrem no contexto escolar têm potencial para modificar os percursos iniciais do funcionamento social, emocional e académico dos/as alunos/as (Hamre & Pianta, 2005). Quando não existe uma relação de afeto e de aceitação, existe mais probabilidade dos/as alunos/as não gostarem da escola e procuram evitá-la (Ali et al., 2014). Os/As docentes desempenham um papel importante nos seus/suas alunos/as (Lei et al., 2018) e nesta lógica as relações positivas e próximas entre eles/as tendem a promover o desenvolvimento académico, social e o envolvimento nas atividades da escola e na sala de aula (Bastos et al., 2009; Jennings, & Greenberg, 2009; Roorda et al., 2011; Sointu et al., 2016). Sendo assim, uma relação docente-aluno/a afetiva e aceitante motiva os/as alunos/as adotarem comportamentos ajustados na sala de aula (Rohner, 2016), promovendo um bom ambiente.

## 2 – Caracterização da Amostra

A amostra da presente investigação é proveniente de um agrupamento de escolas do distrito de Braga, sendo os participantes docentes que lecionavam o ensino secundário, e alunos/as que frequentavam o ensino secundário. A escolha deste contexto deveu-se por uma situação de conveniência. Participaram 66 docentes, fazendo um total de adesão de 51.16% (27.3% do sexo masculino e 72.7% do sexo feminino) e 848 alunos/as, com um total de adesão de 85.06% (42.5% do sexo masculino e 57.5% do sexo feminino). As idades dos/as docentes variam entre os 38 e 65 anos ( $M=51.33$ ,  $DP=6.71$ ) com 100% de nacionalidade portuguesa. Relativamente às idades dos/as alunos/as, estas variam entre os 15 e os 28 anos de idade ( $M=16.56$ ,  $DP= 1.08$ ), com 97.5% de nacionalidade portuguesa e 2.5% de outras nacionalidades.

Relativamente ao número de anos de atuação como docente, este varia entre 5 e 43 anos ( $M= 27.06$ ,  $DP= 8.19$ ), atuando ao serviço do agrupamento entre 0 e 38 anos ( $M=14.73$ ,  $DP=12.09$ ). A seguinte tabela 1, descreve as restantes características sociodemográficas abordadas em relação aos/às docentes.

**Tabela 1**

*Características Sociodemográficas dos/as Docentes*

<i>Característica sociodemográfica</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Estado Civil	Solteiro/a	13	19.7
	Casado/a ou União de Facto	44	66.7
	Divorciado/a	9	13.6
Habilitações Literárias	Licenciatura	50	75.8
	Mestrado	15	22.7
	Doutoramento	1	1.5
Níveis de Ensino	1º Ciclo, Secundário e Profissional	1	1.5
	3º Ciclo e Secundário	7	10.6
	3º Ciclo, Secundário e Profissional	1	1.5
	Secundário	47	71.2
	Secundário e Profissional	10	15.2
Número Alunos/as por Turma	20 ou menos alunos/as	4	6.1
	Entre 21 e 29 alunos/as	60	90.9
	30 ou mais alunos/as	2	3.0

<i>Característica sociodemográfica</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Situação Profissional	Tempo Inteiro	63	95.5
	Tempo Parcial	3	4.5
Vínculo Contratual	Quadro de Agrupamento	50	75.8
	Quadro de Zona Pedagógica	8	12.1
	Contratado: Contrato completo e anual	2	3.0
	Contratado: Substituição Temporária	6	9.1

Relativamente aos/às alunos/as, as seguintes tabelas, 2 e 3, apresentam informações sociodemográficas sobre estes/as, mais concretamente, o contexto familiar e o contexto escolar, respetivamente.

## **Tabela 2**

### *Informações Sociodemográficas do Contexto Familiar dos/as Alunos/as*

<i>Característica sociodemográfica</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Agregado Familiar	Mãe	43	5.1
	Mãe e Irmão/a(s)	66	7,8
	Pai	8	0.9
	Pai e Irmão/a(s)	6	0.7
	Pai e Mãe	220	25.9
	Pai, Mãe e Irmão/a(s)	477	56.3
	Outras Pessoas	28	3.3
Situação Profissional – Pai	Empregado	691	97.1
	Desempregado	15	2.1
	Reformado	6	0.8
Habilitações Literárias – Pai	1º CEB	23	3.2
	2º CEB	151	21.2
	3º CEB	148	20.8
	Secundário	224	31.5
	Bacharelado	2	0.3
	Licenciatura	138	19.4
	Mestrado	16	2.2
	Doutoramento	10	1.4
Situação Profissional – Mãe	Empregada	729	90.1
	Desempregada	73	9.0
	Reformada	7	0.9
Habilitações Literárias – Mãe	1º CEB	17	2.1
	2º CEB	120	14.8
	3º CEB	163	20.1
	Secundário	260	32.1
	Bacharelato	6	0.7
	Licenciatura	193	23.9
	Mestrado	37	4.6
	Doutoramento	13	1.6

<i>Característica sociodemográfica</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Situação Profissional – Outras Pessoas		
Empregado/a	20	87.0
Reformado/a	3	13.0
Habilitações Literárias – Outras Pessoas		
1º CEB	3	13.0
3º CEB	5	21.7
Secundário	8	34.8
Licenciatura	4	17.4
Doutoramento	2	8.7
Número de Irmãos/as		
1	431	78.2
2	105	19.1
3	11	2.0
4	3	0.5
6	1	0.2

Nota. CEB – Ciclo de Ensino Básico

### **Tabela 3**

#### *Informações Sociodemográficas do Contexto Escolar dos/as Alunos/as*

<i>Característica sociodemográfica</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Nome do Curso		
Artes Visuais	68	8.0
Ciências Socioeconómicas	110	13.0
Ciências e Tecnologias	486	57.3
Línguas e Humanidades	184	21.7
Ano de Escolaridade		
10º Ano	274	32.3
11º Ano	295	34.8
12º Ano	279	32.9
Número Alunos/as por Turma		
20 ou menos alunos/as	19	2.2
Entre 21 e 29 alunos/as	733	86.4
30 ou mais alunos/as	96	11.3
Reprovações		
Sim	49	5.8
Não	799	94.2
Número de vezes de reprovação		
1	42	85.7
2	7	14.3

Em virtude da situação pandémica que atravessava em Portugal, solicitou-se a opinião quer de docentes quer de alunos/as relativamente a algumas questões. A maioria dos/as docentes não considera que a pandemia prejudicou a sua relação com os/as seus/suas alunos/as (66.6%), no entanto, concordam que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem foi mais baixa no decorrer da pandemia (57.7%) e que esta dificultou o suporte direto ao/à aluno/a (45.4%). As aulas online alegam que os/as alunos/as demonstraram mais dificuldades de aprendizagem

(54.6%). No que concerne aos/às alunos/as estes discordam que a sua relação com os/as seus/suas colegas (51.9%), bem como, com os/as seus/suas docentes (50.8%) foi afetada pela pandemia (51.9%), contudo, reconhecem que as condições impostas pelo Governo para combater a pandemia prejudicou a aprendizagem em várias disciplinas (68.6%) e com as aulas online foi mais difícil manter a atenção e compreender a matéria (76%).

### **3 – Instrumentos**

#### **3.1. *Questionário Sociodemográfico***

A investigadora construiu dois questionários sociodemográficos com o objetivo de recolher informações importantes que ajudassem a caracterizar a amostra da investigação, tendo como alvo docentes e alunos/as (Anexo A).

**3.1.1. Questionário Sociodemográfico para Docentes.** O questionário sociodemográfico para docentes incluía questões como: género, estado civil, idade, habilitações literárias, níveis de ensino, disciplinas que leciona, o número de aluno/as nas turmas, entre outras. Contempla questões fechadas e abertas, sendo que nas questões fechadas o/a docente escolhia uma das opções fornecidas (e.g., género: feminino ou masculino), e nas questões abertas pretendia-se uma resposta livre (e.g., idade, número de anos de serviço).

**3.1.2. Questionário Sociodemográfico para Alunos/as.** Este questionário sociodemográfico para alunos/as remetia para questões como: género, idade, com quem vive, o curso e ano letivo que frequenta, reprovações, entre outras. Neste seguimento, o questionário abrangia questões fechadas que consistia na escolha de uma das opções fornecidas (e.g., género: feminino ou masculino) e, questões abertas para possibilitar uma resposta mais livre (e.g., idade, ano letivo que frequenta).

#### **3.2. *Questionário de Aceitação-Rejeição Organizacional – OARQ (Rohner et al., 2018)***

Este questionário é a versão curta do Organizational Acceptance-Rejection Control Questionnaire (OARQ/CQ de 60 itens). Ambos os questionários foram desenvolvidos para serem utilizados em contextos como, organizações, empresas e escolas com o objetivo de avaliar a percepção de aceitação-rejeição relativamente ao comportamento dos/as seus/suas gerentes, supervisores/as ou outras pessoas com cargo superior. No presente trabalho pretende-se avaliar a percepção de aceitação-rejeição dos/as docentes em relação ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a.

O questionário é composto por 24 itens distribuídos em quatro subescalas: Aceitação/Carinho – 8 itens; Hostilidade/Agressão – 6 itens; Indiferença/Negligência – 6 itens, com 1 item invertido; e Rejeição Indiferenciada – 4 itens. O questionário é de autopreenchimento sob uma escala do tipo *likert*, que varia entre 1 a 4 pontos (1 – Quase nunca é verdade, 2 – Raramente é verdade, 3 – Algumas vezes é verdade, e 4 – Quase sempre é verdade). Este contempla, ainda, a escala global que é obtida através da soma da subescala Aceitação/Carinho invertida mais a soma das subescalas Hostilidade/Agressão, Indiferença/Negligência e Rejeição Indiferenciada. O resultado da escala global varia entre 24 (mínimo) e 96 (máximo), sendo avaliada de forma inversa, ou seja, considerando o ponto de corte 60, significa que pontuações igual ou superior a 60 pontos, há a existência de experiência de rejeição em relação ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a (Rohner, Khaleque et al., 2010).

Numa primeira análise ao questionário foi obtido um alfa de *Cronbach* de .87 em Portugal (até a data da presente dissertação, o questionário encontrava-se em processo de validação para a população portuguesa) (Rohner, 2018). De acordo com a análise psicométrica realizada na presente investigação, obteve-se os seguintes valores de alfa de *Cronbach*: .88 para a subescala Aceitação/Carinho, .90 para a subescala Hostilidade/Agressão, .74 para a subescala

Indiferença/Negligência, .86 para subescala Rejeição Indiferenciada, e .82 para a escala total. Estes valores são indicativos de boa consistência (Patrício & Pereira, 2013).

### **3.3. *Job in General Scale – JIG (Seco, 2000)***

O questionário Job in General Scale – JIG (Seco, 2000) foi adaptada da versão de Ironson et al. (1989). É composto por frases curtas ou adjetivos relativos a sentimentos e percepções gerais do/a docente sobre a sua vida profissional, numa totalidade de 18 itens; sendo que 8 itens estão formulados no sentido negativo e 10 itens no sentido positivo. O questionário é de autopreenchimento que consiste em selecionar uma de três opções (Sim, Não Sei e Não), com pontuação de cada item a variar de 0 a 2 pontos, com inversão da pontuação nos 8 itens negativos. Neste sentido, a pontuação é obtida através da soma dos itens, podendo variar entre 0 e 36 pontos. Pontuações mais elevadas indicam maior satisfação no trabalho. No estudo de Seco (2000), o valor da consistência interna da escala total foi de .70. Na presente investigação, o valor de alfa de *Cronbach* é de .90, que indica boa consistência (Patrício & Pereira, 2013).

### **3.4. *Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (Moura & Costa, 2016)***

Esta escala foi adaptada da escala de autoeficácia na classe docente *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (Brouwers & Tomic, 2001). Tem como objetivo avaliar a percepção de autoeficácia e a confiança que os/as docentes têm sobre as suas próprias capacidades em diferentes atividades interpessoais no contexto, nomeadamente, a percepção de autoeficácia na gestão dos comportamentos dos/as alunos/as e a confiança que estes/as detêm em obter apoio por parte de pessoas da escola (colegas e supervisores). A escala é constituída por 24 itens, cotados numa escala do tipo *Likert*, com seis alternativas de respostas desde “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”. Encontra-se dividida em três subescalas: Percepção de Autoeficácia na

Gestão da Turma (14 itens); Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas (5 itens); e Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores (5 itens).

A consistência interna avaliada por Moura e Costa (2016), obteve valores adequados de alfa de Cronbach (.91 para a subescala Gestão da Turma, .92 para a subescala Apoio de Colegas, e .93 para subescala Apoio de Superiores). No presente estudo, o alfa de *Cronbach* na subescala Gestão da Turma foi de .92, na subescala Apoio de Colegas de .90, e na subescala Apoio de Superiores de .87, o que indica uma boa consistência (Patrício & Pereira, 2013).

### **3.5. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a docente – CHILD TARQ (Rohner, 2002, 2004)**

Este instrumento tem como objetivo avaliar as percepções dos/as alunos/as relativamente aos comportamentos dos/as seus/as docentes para com eles/as. O instrumento é a versão reduzida do *Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire* (TARQ), constituído por 24 itens organizados em quatro subescalas: Aceitação/Carinho que abrange 8 itens; Hostilidade/Agressão com 6 itens; Indiferença/Negligência contém 6 itens; e Rejeição Indiferenciada com 4 itens. O questionário é preenchido pelo/a aluno/a com resposta numa escala do tipo *Likert* de 4 pontos (1 – Quase nunca é verdade, 2 – Raramente é verdade, 3 – Algumas vezes é verdade, e 4 – Quase sempre é verdade). A escala global decorre da soma das subescalas Hostilidade/Agressão, Indiferença/Negligência e Rejeição Indiferenciada, mais a soma da subescala Aceitação/Carinho invertida. A cotação das subescalas é feita através da soma da totalidade dos seus itens, sendo que a escala global se refere à percepção de rejeição por parte dos/as docentes. Elevados valores de cotação são indicadores de índices de rejeição podendo os resultados variar entre 24 (mínimo) e 96 (máximo), considerando o valor 60 como o ponto médio, que significa que valores iguais ou

superiores a 60 pontos são indicativos da existência de experiência de rejeição em relação ao/a seu/sua docente (Rohner, Khaleque et al., 2010).

De acordo com a análise psicométrica realizada por Silva (2018) o instrumento revelou bons índices de consistência, de .94 para a subescala de Aceitação/Carinho, .90 para a subescala da Hostilidade/Agressão, .88 para a subescala da Indiferença/Negligência e, .91 para a subescala da Rejeição Indiferenciada, e .71 para a global. Em relação aos valores do alfa de *Cronbach* para a presente investigação são de .93 para a subescala Aceitação/Carinho, de .80 para a subescala Hostilidade/Agressão, .82 para a subescala Indiferença/Negligência, e .86 para a subescala Rejeição Indiferenciada, e .63 para a escala total. Verifica-se boa consistência interna (Patrício & Pereira, 2013).

### **3.6. Inventário de Processos da Sala de Aula – IPSA (Bastos et al., 2009)**

Este inventário tem como objetivo avaliar a percepção dos/as alunos/as sobre processos do seu contexto de aprendizagem. O inventário é composto por 48 itens que constituem cinco subescalas: Estimulação da Aprendizagem – 15 itens; Interação Positiva – 12 itens, com 5 itens invertidos; Desenvolvimento de Conceitos – 9 itens; Dificuldades na Gestão de Comportamentos – 7 itens; e Estratégias de Ensino – 5 itens. As respostas são avaliadas numa escala *likert* de 4 valores (“Nada verdadeiro” até “Muito verdadeiro”).

Os valores de alfa de *Cronbach* obtidos na aferição e validação do instrumento para a população portuguesa foi de: .81 para a subescala de Estimulação da Aprendizagem, .68 para a subescala da Interação Positiva, .67 para a subescala do Desenvolvimento de Conceitos, .70 para a subescala das Dificuldades na Gestão de Comportamentos, e de .63 para a subescala de Estratégias de Ensino .63 (Bastos et al., 2009). Neste estudo os valores obtidos de alfa de *Cronbach* foram para a subescala Estimulação da Aprendizagem .95, para a subescala da

Interação Positiva .93, para a subescala Desenvolvimento de Conceitos .84, para a subescala Dificuldades na Gestão de Comportamentos .51, para a subescala Estratégias de Ensino .59. Em geral a escala apresenta boa consistência, no entanto, as subescalas Dificuldade na Gestão de Comportamentos e Estratégias de ensino que apresentam valores de alfa baixos devem ser interpretados com cuidado (Patrício & Pereira, 2013).

#### **4 – Procedimento de Recolha e Análise de Dados**

Devido à situação pandémica que o país atravessava no início do ano 2021, optou-se por realizar a recolha de dados via online. Neste sentido, num primeiro momento foi contactado, via email (Anexo B), o diretor do agrupamento de escolas para solicitar a devida autorização para proceder à recolha de dados aos grupos-alvos desse agrupamento. Após a autorização do diretor, procedeu-se ao envio do email a todos/as Docente Titulares de Turma a solicitar a colaboração destes/as na distribuição dos consentimentos informados junto dos/as encarregados/as de educação dos/as seus/as alunos/as (Anexo C), e aos/às docentes do ensino secundário a solicitar a autorização (Anexo D) e participação na presente investigação através do preenchimento de questionários via online.

Relativamente aos/às alunos/as à medida que se foi rececionando a autorização do/a respetivo/a encarregado/a de educação, procedia-se ao envio do email a solicitando a autorização (Anexo E) e participação na investigação através do preenchimento de questionários via online. De modo a obter uma maior participação por parte destes/as, tal como, as respetivas autorizações dos/as encarregados/as de educação, e uma vez que as escolas já se encontram em funcionamento presencial, procedeu-se à recolha de dados em sala de sala. Neste sentido, os/as aluno/as com as respetivas autorizações procediam ao preenchimento de questionários, via online ou em papel, em casos de dificuldades de acesso à internet.

Nesta fase importa referir que tantos os emails, como os consentimentos informados e os pedidos de autorização constava a identificação da investigadora, dos/as respetivos/as orientadores/as da dissertação e a temática da investigação. Estavam explícitos os objetivos do estudo, bem como, as questões de natureza ética (i.e., que a participação era voluntária e livre de custos e consequências, que os dados recolhidos eram confidenciais e anónimos, sendo utilizados unicamente para fins de investigação, que nunca seria mencionada a escola e que tinham sempre a possibilidade de recusar ou de prosseguir com o preenchimento dos questionários). Foi ainda, disponibilizado contactos da investigadora para esclarecimento de eventuais dúvidas.

A recolha de dados decorreu de abril a junho no ano letivo de 2020/2021. Os questionários em papel foram analisados e inseridos na base de dados os válidos (ou seja, preenchidos na totalidade e sem duplas sinalizações). Dos dados obtidos online, quer por docentes quer por alunos/as, após análise dos mesmos, procedeu-se à eliminação de respostas dos/as participantes que não correspondiam aos critérios de participação no estudo (e.g., docentes que lecionam no 2º ciclo; alunos/as que validavam duas respostas ao mesmo link). Para a análise dos dados recorreu-se ao programa estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 28).

### **Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados**

#### **1 – Apresentação dos Resultados**

A presente parte destina-se à apresentação e análise dos resultados obtidos, considerando os objetivos e hipóteses formuladas anteriormente, com discussão dos mesmos, posteriormente.

##### ***1.1. Análise Descritiva das Variáveis***

A apresentação dos resultados da presente investigação, inicia-se com a exposição da análise das variáveis em estudo.

A tabela 4 e 5 expõem os resultados da amostra docentes e alunos/as, respetivamente.

Neste seguimento, em relação à variável Aceitação-Rejeição pelo/a Superior Hierárquico/a, é possível observar que a média obtida para a pontuação total de 34.45 ( $DP=10.78$ ) é inferior ao ponto médio (60). Assim, tendo em conta que esta pontuação total se refere à perceção de rejeição dos/as docentes por parte do/a seu/sua superior/a hierárquico/a, os resultados obtidos indicam que os/as docentes deste estudo percecionam, tendencialmente, aceitação por parte do/a seu/sua superior/a hierárquico. Esta conclusão é validada pelos diferentes resultados obtidos nas subescalas que compõem este instrumento, ou seja, é possível verificar que a subescala Aceitação/Carinho apresenta uma média superior ao ponto médio ( $M=27.42$ ,  $DP=4.74$ ), enquanto, as subescalas Hostilidade/Agressão ( $M=7.39$ ,  $DP=3.06$ ), Indiferença/Negligência ( $M=9.20$ ,  $DP=3.36$ ) e a Rejeição Indiferenciada ( $M=5.29$ ,  $DP=2.63$ ) se encontram abaixo do ponto médio das respetivas subescalas.

No que concerne à variável Satisfação Docente, verifica-se uma média de 27.59 ( $DP=7.15$ ) e considerando que a pontuação nesta escala pode variar entre 0 e 36, este resultado sugere que o nível de satisfação dos/as docentes é elevado.

Relativamente à variável Autoeficácia Docente, é possível verificar que tanto na perceção da gestão da turma ( $M = 69.73$ ,  $DP = 7.93$ ), como na perceção em obter apoio por parte dos colegas ( $M = 26.85$ ,  $DP = 3.18$ ) e, também, na perceção em obter apoio por parte dos superiores ( $M=26.98$ ,  $DP=3.20$ ) os valores obtidos estão próximos dos valores máximo possíveis obter em cada subescala. Isto significa que os/as docentes percecionam a sua autoeficácia como positiva, ou seja, sentem-se capazes de gerir os comportamentos dos/as seus/suas alunos/as, bem como, de solicitar apoio e suporte tanto aos/às seus/suas colegas como aos/às seus/suas superiores/as hierárquicos.

Em relação à variável Aceitação-Rejeição pelo/a Docente observa-se que a média obtida da pontuação total ( $M=42.22$ ,  $DP=14.73$ ) é inferior ao ponto médio do instrumento (60), logo revela que os/as alunos/as se percebem, tendencialmente, como aceites pelo/a seu/sua docente. Este resultado vai de encontro aos resultados obtidos nas diferentes subescalas, uma vez que a subescala Aceitação/Carinho ( $M=22.43$ ,  $DP=6.82$ ) localiza-se acima do ponto médio e as subescalas Hostilidade/Agressão ( $M=8.25$ ,  $DP=4.01$ ), Indiferença/Negligência ( $M=10.44$ ,  $DP=4.01$ ) e a Rejeição Indiferenciada ( $M=5.95$ ,  $DP=2.90$ ) localizam-se abaixo do ponto médio.

Por último, relativamente à variável Processos de Sala de Aula, observa-se os seguintes valores: na subescala Estimulação da Aprendizagem  $M=44.60$  ( $DP=11.31$ ), para a subescala Interação Positiva  $M=36.61$  ( $DP=8.96$ ), na subescala Desenvolvimento de conceitos  $M=26.80$  ( $DP=5.62$ ), na subescala Dificuldades Gestão de Comportamentos  $M=17.36$  ( $DP=3.26$ ), e na subescala Estratégias de Ensino  $M=9.64$  ( $DP=2.95$ ). Considerando os valores máximos de cada subescala, verifica-se que a subescala Estratégia de Ensino apresenta valor médio ligeiramente baixo, no entanto, em geral verifica-se que os/as alunos/as percebem o contexto de sala de aula, a partir das interações com os/as seus/suas docentes, como positivas.

#### Tabela 4

##### *Análise Descritiva das Variáveis em Estudo de Docentes*

	<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Pto C.</i>
Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a					
Aceitação/Carinho	66	27.42 (4.74)	8	32	20
Hostilidade/Agressão	66	7.39 (3.06)	6	24	15
Indiferença/Negligência	66	9.20 (3.36)	6	24	15
Rejeição Indiferenciada	66	5.29 (2.63)	4	16	10
Rejeição Total	66	34.45 (10.78)	24	96	60
Satisfação Docente Total	66	27.59 (7.15)	0	36	
Autoeficácia Docente					
Perceção da Gestão da Turma	66	69.73 (7.93)	14	84	
Perceção de Apoio por parte dos Colegas	66	26.85 (3.18)	5	30	
Perceção de Apoio por parte dos Superiores	66	26.98 (3.20)	5	30	

Nota: Pto C. – Ponto de Corte

**Tabela 5***Análise Descritiva das Variáveis em Estudo de Alunos/as*

	<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Pto C.</i>
Aceitação-Rejeição Docente					
Aceitação/Carinho	848	22.43 (6.82)	8	32	20
Hostilidade/Agressão	848	8.25 (3.18)	6	24	15
Indiferença/Negligência	848	10.44 (4.01)	6	24	15
Rejeição Indiferenciada	848	5.95 (2.90)	4	16	10
Rejeição Total	848	42.22 (14.73)	24	96	60
Processos Sala de Aula					
Estimulação da Aprendizagem	848	44.60 (11.31)	15	60	
Interação Positiva	848	36.61 (8.96)	12	48	
Desenvolvimento de Conceitos	848	26.80 (5.62)	9	36	
Dificuldades Gestão de Comportamentos	848	17.36 (3.26)	7	28	
Estratégias de Ensino	848	9.64 (2.95)	5	20	

Nota: Pto C. – Ponto de Corte

**1.2. Análise das Relações entre as Variáveis**

Atendendo ao problemas e hipóteses de investigações formuladas procedeu-se à análise das correlações entre as variáveis de estudo. Deste modo, para dar resposta ao primeiro problema de investigação, na tabela 6 correlacionou-se a perceção de aceitação-rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a com a satisfação dos/as docentes.

**Tabela 6***Correlação entre a Perceção de Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a com a Satisfação Docente*

	<i>Satisfação Docente</i>
Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a	
Aceitação/Carinho	.347*
Hostilidade/Agressão	.088
Indiferença/Negligência	-.218
Rejeição Indiferenciada	-.014
Aceitação-Rejeição Total	-.299*

Nota. \* $p \leq 05$ , \*\* $p \leq 01$

Em virtude de as variáveis não apresentarem uma distribuição normal, foi realizada uma correlação de *Spearman*. Da análise apresentada, observa-se uma relação significativa entre a variável Aceitação/Carinho e a Satisfação Docente, positiva e moderada ( $\rho = .347$ ,  $p \leq .01$ ), o que significa que quando os/as docentes sentem aceitação/carinho por parte do/a seu/sua superior

hierárquico/a, tendem a sentir maior satisfação com o seu trabalho. Com estes dados podemos concluir que quanto pior for a relação entre o/a docente e o seu/sua superior/a hierárquico/a, maior a probabilidade de o/a docente desenvolver percepções e sensações de insatisfação, inadequação ou fracasso em relação à sua prática profissional, pelo que as duas variáveis estão correlacionadas de forma estatisticamente significativa, o que confirma a hipótese, H1, colocada inicialmente.

Com o objetivo de responder à hipótese de investigação (H2), a tabela 7 demonstra a correlação de *Spearman* entre as variáveis da percepção de aceitação-rejeição dos/as docentes a respeito do/a superior/a hierárquico/a com a sua autoeficácia na prática profissional.

**Tabela 7**

*Correlação entre a Percepção de Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a com a Autoeficácia Docente*

	<i>Autoeficácia Docente</i>		
	<i>Gestão de Turma</i>	<i>Apoio por parte de Colegas</i>	<i>Apoio por parte de Superiores/as</i>
<i>Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a</i>			
<i>Aceitação/Carinho</i>	.120	.306*	.277*
<i>Hostilidade/Agressão</i>	-.170	-.251*	-.159
<i>Indiferença/Negligência</i>	-.106	-.252*	-.193
<i>Rejeição Indiferenciada</i>	-.028	-.202	-.096
<i>Aceitação-Rejeição Total</i>	-.057	-.379**	-.296*

Nota. \* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$

Os dados obtidos demonstram uma correlação estatisticamente significativa entre algumas das variáveis analisadas indicando que quanto pior for a relação com o/a seu/sua superior/a hierárquico/a, menor é a percepção de autoeficácia docente, nomeadamente nas dimensões de procura de apoio por parte de colegas e de superiores/as. Isto é possível verificar na relação entre a Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Colegas com Aceitação-Rejeição Total, com uma direção negativa e moderada ( $\rho = -.379$ ,  $p \leq .01$ ), entre a Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Colegas com a Hostilidade/Agressão, com uma direção negativa e

moderada ( $\rho=-.251$ ,  $p\leq.05$ ), entre a Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Colegas com a Indiferença/Negligência, com uma direção negativa e moderada ( $\rho=-.252$ ,  $p\leq.05$ ), e entre Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Superiores/as e Aceitação-Rejeição Total, com uma direção negativa e moderada ( $\rho=-.296$ ,  $p\leq.05$ ). Estas correlações são corroboradas, em parte, com a relação entre a Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Colegas com a Aceitação/Carinho, com uma direção positiva e moderada ( $\rho=.306$ ,  $p\leq.05$ ), e entre a Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Superiores/as com a Aceitação/Carinho, com uma direção positiva e moderada ( $\rho=.277$ ,  $p\leq.05$ ) que indica que quando mais os/as docentes percebem carinho e aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a melhor será a sua percepção de autoeficácia em obter apoio por parte de colegas e de superiores/as. Com estes resultados podemos concluir que a hipótese (H2) não foi confirmada na totalidade, pois a variável Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma não obteve correlação com as variáveis de Aceitação-Rejeição. No entanto, em geral parece existir uma correlação estatisticamente significativa entre quanto melhor for a relação com o/a superior/a hierárquico/a, maior será a autoeficácia do docente na sua prática profissional.

Para responder à hipótese de investigação (H3), que pretende relacionar a satisfação profissional com a percepção de autoeficácia, a tabela 8 apresenta a correlação de *Pearson* entre as variáveis, uma vez que apresentam distribuição normal.

### **Tabela 8**

#### *Correlação entre a Satisfação Docente e a Autoeficácia Docente*

	Satisfação Docente
Autoeficácia Docente	
Perceção Autoeficácia Gestão da Turma	.236*
Perceção Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Colegas	.353**
Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Superiores/as	.227*

Nota. \* $p\leq.05$ , \*\* $p\leq.01$

No que concerne aos resultados obtidos, é possível observar correlações positivas significativas e moderadas entre a Satisfação Docente com as variáveis de Autoeficácia Docente, nomeadamente, para a Perceção Autoeficácia Gestão da Turma com a Satisfação Docente ( $r=.236$ ,  $p\leq.01$ ), para Perceção Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Colegas com a Satisfação Docente ( $r=.353$ ,  $p\leq.05$ ), e para a Perceção Autoeficácia em Obter Apoio por parte de Superiores/as com a Satisfação Docente ( $r=.227$ ,  $p\leq.01$ ). Isto indica que os/as docentes que à medida que a satisfação profissional aumenta há tendência a aumentar a perceção de autoeficácia. Neste sentido, a hipótese (H3) confirma-se, considerando-se que quanto maior a satisfação maior é a perceção de autoeficácia.

Relativamente ao problema 2, para responder à hipótese de investigação (H4), que pretende aceder se a perceção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as está associada aos processos de sala de aula, foi realizada a correlação de *Pearson* entre a perceção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as a respeito do/a seu/sua docente com os processos de sala de aula.

### Tabela 9

*Correlação entre a Perceção de Aceitação-Rejeição Docente e os Processos de Sala de Aula*

	<i>Processos de Sala de Aula</i>				
	Estimulação Aprendizagem	Interação Positiva	Desenvolvimento de Conceitos	Dificuldades Gestão de Comportamentos	Estratégias de Ensino
Aceitação-Rejeição Docente					
Aceitação/Rejeição	.700**	.741**	.621**	.067	-.329**
Hostilidade/Agressão	-.529**	-.608**	-.506**	.108**	.274**
Indiferença/ Negligência	-.635**	-.715**	-.581**	.131**	.350**
Rejeição Indiferenciada	-.584**	-.688**	-.527**	.120**	.304**
Aceitação-Rejeição Total	-.726**	-.805**	-.659**	.113**	.367**

Nota. \* $p\leq.05$ , \*\* $p\leq.01$

De acordo com os resultados obtidos, percebe-se que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a perceção de Aceitação/Carinho, a Estimulação da Aprendizagem ( $r = .700$ ,  $p\leq .01$ ), a Interação Positiva ( $r = .741$ ,  $p\leq .01$ ), e o Desenvolvimento de

Conceitos ( $r = .621, p \leq .01$ ). O que demonstra que quanto mais os/as alunos/as percebem aceitação por parte dos/as seus/suas docentes, mais eles/as avaliam a interação docente-aluno/a como positiva e fonte de aprendizagem. Em contrapartida, foi encontrada uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de Aceitação/Carinho e as Estratégias e Ensino ( $r = -.329, p \leq .01$ ), o que demonstra que quanto mais aceitem os/as alunos/as se sentem, menos valorizam as estratégias de ensino utilizadas pelo/a docente e do modo como este/a dá os conteúdos das matérias. Assim sendo, podemos considerar que a hipótese (H4) se confirma, pois quanto melhor for a relação com o/a docente melhor serão os processos e dinâmicas da sala de aula.

## **2 – Discussão dos Resultados**

O objetivo do presente estudo consistiu em perceber o papel das relações interpessoais em contexto escolar, mais concretamente, se a percepção de aceitação-rejeição de docentes por parte dos/as superiores/as hierárquicos, estaria associada à satisfação profissional e percepção de autoeficácia destes, assim como, se a percepção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as em relação aos/as docentes está associada aos processos de sala de aula que os/as docentes recorrem.

Posto isto, de acordo com os resultados obtidos para a primeira hipótese de investigação formulada, que procurava relacionar a percepção de aceitação-rejeição superior/a hierárquico/a com a satisfação docente, verificou-se que existe uma correlação negativa e significativa entre a percepção de rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a com a satisfação profissional, o que demonstra que quanto mais os/as docentes percebem rejeição pelos/as seus/suas superiores/as, hierárquicos/as menor será a sua dedicação e satisfação relativamente ao trabalho que desenvolvem enquanto docentes. Além disso, observa-se uma correlação positiva e significativa entre a percepção de aceitação/carinho e a satisfação, que confirma que quanto mais aceitem e

acarinhad os/as docentes se percebem pelos/as superiores/as hierárquicos/as, maior tende a ser a sensação de satisfação e envolvimento com o trabalho docente. Estes resultados vão de encontro aos estudos desenvolvidos anteriormente, encontrados na revisão da literatura, que apoiam a importância da qualidade da relação entre superiores/a hierárquicos/as e docentes, podendo ter impacto nos comportamentos e sentimentos dos/as docentes em contexto escolar (Vieira, 2018), nomeadamente em sala de aula. Neste sentido, os superiores/as hierárquicos/as são figuras significativas e centrais para o envolvimento e motivação dos/as docentes (Van Droogenbroeck et al., 2014) e, por consequência, sobre a qualidade do seu trabalho. De acordo com IPARTheory o ser humano desenvolve a necessidade de obter resposta emocional, positiva e aceitante por parte das figuras significativas, que têm por base o apoio, o conforto, o carinho e a preocupação (Rohner, 2016; Rohner & Carrasco, 2014). Assim, considerando os/as superiores/as hierárquicos/as figuras significativas para os/as docentes, estes necessitam de se sentirem aceites e quando isso acontece, segundo os resultados de vários estudos, confirmado pelos resultados da presente investigação, há influência em várias variáveis como a motivação, o desempenho, a autoeficácia e a satisfação profissional, como por exemplo, na investigação realizada por Canrinus e colaboradores (2012) e Ozdem e Sezer (2019). Além disso, vários estudos verificam que quando os/as docentes percebem apoio, confiança e que as suas necessidades são atendidas, estabelecendo com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as laços afetivos, os/as docentes demonstram mais satisfação, melhor desempenho e produtividade, e comprometimento com o trabalho (Briones et al., 2010; Cheung et al, 2011; Essien & Gimba, 2017; Ololube, 2006; Price, 2015). Por sua vez, quando os/as docentes se sentem insatisfeitos a nível profissional, alguns estudos indicam que um dos fatores se deve à falta de apoio e

reconhecimento por parte de superiores/as hierárquicos/as (Okeke & Mtyuda, 2017; Sharma & Jyoti, 2006).

Relativamente à segunda hipótese de investigação pretendia-se observar uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a e a percepção de autoeficácia docente. Com os resultados obtidos observa-se que esta hipótese não foi confirmada na sua totalidade. No entanto, existe uma correlação negativa e significativa entre a aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a e a percepção de autoeficácia em obter apoio por parte de colegas e a percepção de autoeficácia em obter apoio parte de supervisores/as, tal como, entre a percepção de autoeficácia em obter apoio por parte de colegas com duas subescalas da aceitação-rejeição superior/a hierárquico/a (hostilidade/agressão e indiferença/negligência). Isto é indicativo que quanto maior for a percepção de rejeição menor será a percepção de autoeficácia dos/as docentes em procurar por apoio. Estes resultados são corroborados pela correlação positiva e significativa entre aceitação/carinho e a percepção de autoeficácia em obter apoio por parte de colegas e de supervisores/as, indicando que quando os/as docentes se sentem aceites a sua percepção de autoeficácia em obter ajuda aumenta. Portanto, considera-se que, no geral, parece existir uma correlação estatisticamente significativa entre quanto melhor for a relação com o/a superior/a hierárquico/a, maior será a autoeficácia do docente na sua prática profissional, que é congruente com o resultado de vários estudos. Segundo IPARTheory a percepção de rejeição por parte dos indivíduos leva ao desenvolvimento de insegurança e ansiedade (Rohner, 2016) que, por consequência, afeta as capacidades e eficácia dos/as docentes nas tarefas necessárias e bem-sucedidas no âmbito da sua profissão (Bandura, 2008; Caprara et al., 2006). Estudos revelam que quando o/a docente percebe o/a seu/sua supervisor/a hierárquico/a compreensão, cooperação e encorajamento, estes/as tendem a empenharem-se e a

produzir mais, que contribui para o desenvolvimento da sua autoeficácia (Afzal et al., 2019). Da mesma forma, quando o/a superior/a hierárquico/a fornece suporte e valoriza as capacidades do/a docente promove um aumento da autoestima (Lawrence et al., 2019), que leva ao aumento da autoconfiança e autoeficácia dos/as docentes. Assim, é importante que a qualidade da relação docente-superior/a hierárquico/a seja de qualidade e aceitante para promover a autoeficácia docente.

No que concerne à terceira hipótese que pretendeu relacionar a satisfação profissional com a perceção de autoeficácia, esta confirma-se, uma vez que os resultados indicam correlações positivas e significativas entre a satisfação e todas as subescalas da autoeficácia, nomeadamente, perceção de autoeficácia na gestão da turma, na obtenção de apoio por parte de colegas, e por parte de supervisores/as. Estas correlações remetem que quanto maior a satisfação no trabalho maior a perceção de autoeficácia dos/as docentes, ou seja, sentem-se mais confiantes e capazes na execução das tarefas inerentes à sua profissão. Várias pesquisas correlacionam a satisfação com a autoeficácia docente, considerando que níveis altos de perceção de autoeficácia levam a níveis mais altos de satisfação e vice-versa (Canrinus et al., 2012; Capelo & Pocinho, 2014; Caprara et al., 2003, 2006; Pedro, 2011; Turkoglu et al., 2017)

Relativamente à última hipótese de investigação que pretende aceder se a perceção de aceitação-rejeição pelo/a docente está associada aos processos de sala de aula. Os resultados indicam que existem relações estatisticamente significativas entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a docente e os processos de sala de aula, que leva que a hipótese não seja rejeitada. Desta forma, existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a perceção de Aceitação/Carinho, a Estimulação da Aprendizagem, a Interação Positiva, e o Desenvolvimento de Conceitos. O que indica que quanto mais os/as alunos/as percecionam aceitação por parte

dos/as seus/suas docentes, mais eles/as avaliam a interação docente-aluno/a como positiva e fonte de aprendizagem. Em contrapartida, foi encontrada uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de Aceitação/Carinho e as Estratégias e Ensino, apresentando que quanto mais aceite os/as alunos/as se sentem, menos valorizam as estratégias de ensino utilizadas pelo/a docente e do modo como este/a dá os conteúdos das matérias. Além disso, foi observado correlações negativas estatisticamente significativas entre subescalas da aceitação-rejeição (hostilidade/agressão, indiferença/negligencia, rejeição indiferenciada, e aceitação-rejeição total) com subescalas dos processos de sala de aula (estimulação da aprendizagem, interação positiva, desenvolvimento de conceitos), e correlações positivas estatisticamente significativas entre subescalas da aceitação-rejeição (hostilidade/agressão, indiferença/negligencia, rejeição indiferenciada, e aceitação-rejeição total) com subescalas dos processos de sala de aula (Dificuldades na gestão de comportamentos e estratégias de ensino). Estas correlações corroboram a conclusão anterior de que quanto melhor for a relação com o/a docente melhor serão os processos e dinâmicas da sala de aula. Da mesma forma, a literatura remete que relações de qualidade entre docente-aluno/a acarreta vários benefícios e tem implicações para o/a aluno/a no seu desenvolvimento geral ao longo do percurso académico (Sointu et al., 2016), como ajuda a aumentar a motivação (Scales et al., 2019), a melhorar os resultados académicos (Hamre & Pianta, 2001, 2005; Wentzel et al., 2016), a promover um clima de sala de aula positivo (Hamre & Pianta, 2001), promover o envolvimento dos/as alunos/as nas atividades da escola e da sala de aula (Collie et al., 2016) e aumentar sentimentos de segurança (Longobardi et al., 2020; Pallini et al., 2018; Roorda et al., 2011). Considerando o/a docente uma figura significativa para o/a aluno, quando o/a aluno/a se sente aceite e apoiado nas suas dificuldades pelos/as seus/suas docentes, tende a apresentar melhores resultados académicos

e um maior envolvimento nas atividades de aprendizagem (Lei et al., 2018; Prewett *et al.*, 2019; Roorda et al., 2019). Da mesma forma, quando se sente emocionalmente envolvido com a escola, seguro e tratado de forma justa, ele/ela está menos propenso/a em perturbar (Ali *et al.*, 2014; Scales *et al.*, 2019). Além disso, uma boa relação docente-aluno/a auxilia no desenvolvimento das competências socioemocionais e promove a saúde e o bem-estar do/a aluno/a (Jennings & Greenberg, 2009; Sointu et al., 2016; Steward & Suldo, 2011; Wentzel et al., 2016).

### **Considerações Finais**

A profissão docente sofreu, ao longo dos anos, várias alterações que leva o/a docente a enfrentar desafios e constantes adaptações a novas problemáticas que, por vezes, nem sempre são acompanhadas de formações necessárias ou de adaptações para ajudar a minimizar os seus impactos (Vieira, 2018). Desta forma, é vista como uma profissão stressante, que leva ao desenvolvimento de sinais de esgotamento emocional e de exaustação, e o desejo de abandono da carreira (Varela et al., 2018). Isto ocorre devido às horas e às tarefas letivas que os/as docentes têm e pela variedade de trabalhos burocráticos que estão ao seu encargo, levando por vezes a ter menos tempo para si e para a sua família (Turkoglu et al., 2017; Van Droogenbroeck et al., 2014). Os/As docentes são, então, profissionais completos, mas com necessidades complexas e variadas (Akiri, 2014), que têm muitas implicações de longo alcance (Toropova et al., 2021). Eles/as desempenham o seu trabalho com esforço suficiente para que as escolas atinjam as suas metas escolares (Ozdem & Sezer, 2019) e, têm o poder de modificar a sociedade nas tarefas que executam, através da forma como veem as coisas e da sua responsabilidade.

Sendo assim, o papel e a qualidade das relações interpessoais entre docentes e alunos/as e entre docentes e os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as desempenham um papel importante para cada um dos intervenientes no seu desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional.

Quando as relações docente-superior/a hierárquico/a são baseadas na aceitação, carinho e proximidade, é possível prever satisfação profissional e eficácia na execução das suas funções enquanto docente, assim como, o desenvolvimento de um bom clima de sala de aula e boa qualidade nas interações estabelecidas com os/as alunos/as. Deste modo, o presente estudo procurou compreender a relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a, a satisfação, a perceção de autoeficácia de docentes do ensino secundário, e ainda a qualidade da relação docente-aluno/a e os processos de sala de aula.

Os resultados da investigação em geral foram ao encontro da literatura existente, verificando que a perceção de aceitação-rejeição dos/as docentes relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a está relacionada com a satisfação e com a sua perceção de autoeficácia. Observou-se uma associação estatisticamente significativa entre algumas variáveis de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a e a satisfação, confirmando que os/as docentes que se sentem mais aceites por parte do/a seu/sua superior/a hierárquico/a apresentavam mais satisfação com o seu trabalho. Além disso, foi, igualmente observável, uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a e a perceção de autoeficácia, demonstrando que os/as docentes que se percecionavam como aceites tinham uma maior perceção de autoeficácia em relação às suas capacidades de relação com os seus colegas e superiores/as hierárquicos/as. Verificou-se, ainda, uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a satisfação e a perceção de autoeficácia, concluindo-se que quando os/as docentes se sentem satisfeitos com o trabalho sentem, de igual forma, mais capazes na realização das suas tarefas, em controlar os comportamentos de sala de aula e nas relações interpessoais que desenvolvem. Por fim, foi ainda possível verificar que existe uma associação estatisticamente significativa entre a qualidade da relação docente-aluno/a e os processos de

ensino e o clima de sala de aula, revelando que os/as alunos/as que sentem aceites e apoiados pelos/as seus/suas docentes percebem como positivo o clima de sala de aula e como fonte de aprendizagem. Sendo assim, entende-se que a relação interpessoal docente-superior/a hierárquico/a têm influência na forma como os/as docentes se sentem em relação ao trabalho que desenvolvem e em relação à percepção sobre as suas capacidades, que por sua vez, lideram melhor as suas aulas e estabelecem relações positivas e benéficas com os seus/suas alunos/as.

Concluindo, é importante promover a satisfação profissional dos/as docentes, uma vez que, é indicador do bem-estar e da saúde psicológica destes/destas (Arnold et al., 2010 citado em Ozdem & Sezer, 2019). Se os/as docentes estiverem satisfeitos e se sentirem felizes com o seu trabalho, aumentam a sua produtividade e o seu compromisso para com a instituição (Ololube, 2006), estarão mais motivados e serão mais eficazes na prática do ensino (Akiri, 2014; Carrinus et al., 2012; Terre, 2020). Do mesmo modo, a autoeficácia docente está fortemente relacionada a muitos resultados educacionais significativos, como a persistência, o entusiasmo, o compromisso e o comportamento instrucional dos/as docentes, assim como, o ajustamento psicológico (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Docentes com níveis elevados de satisfação e de autoeficácia exibem mais entusiasmo pelo ensino e, por acréscimo, aumentam a sua qualidade, oferecem mais suporte e auxílio no desempenho acadêmico dos/as seus/suas alunos/as (Essien & Gimba, 2017; Terre, 2020; Toropova et al., 2021). Analogamente, os/as alunos/as quando sentem que os/as docentes os/as apoiam nas suas dificuldades, tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos e um maior envolvimento escolar (Lei et al., 2018; Prewett *et al.*, 2019), sentem-se emocionalmente envolvidos com a escola, seguros e tratados de forma justa, estando menos propensos a comportamentos disruptivos (Ali *et al.*, 2014; Scales *et al.*, 2019). No entanto, para que isto seja possível é importante que os/as docentes sejam apoiados para interagir com os/as

alunos/as, no estabelecimento relações positivas com eles/elas de forma a promover oportunidades de aprendizagem. Um bom relacionamento é importante para os/as alunos/as, pois, auxilia o desenvolvimento de competências socioemocionais e promove a saúde e o bem-estar destes/as (Jennings & Greenberg, 2009; Sointu et al., 2016; Steward & Suldo, 2011; Wentzel et al., 2016), como também, é um recurso para o desenvolvimento profissional (Wubbels, 2005) e previne problemas disciplinares, *stress* e *burnout* nos/as docentes. Do mesmo modo, o/a docente deve receber apoio no estabelecimento de relações positivas com as figuras parentais e, principalmente com os/as seus/suas colegas que podem ser o elemento-chave para ultrapassarem dificuldades, dado que neste estudo foi possível perceber que uma boa relação com os/as colegas/as de trabalho pode ser um preditor da percepção de autoeficácia e satisfação.

Assim, é importante fomentar nas escolas uma maior relação de confiança e de apoio por parte dos/as colegas. Para isto, o/a diretor/a da escola pode promover convívios entre os/as colaboradores/as docentes e não docentes para possibilitar que estes/as se conheçam melhor e desenvolvam laços que vão ajudar na criação de relações estáveis e de apoio mútuo. Do mesmo modo, o/a psicólogo/a da escola desempenha um papel importante como mediador/a e criador/a de programas de promoção e intervenção, nesse sentido, pode desenvolver atividades que ajude a impulsionar a qualidade e o ambiente colaborativo e apoiante das relações interpessoais em contexto escolar. De acordo com IPARTheory e com este estudo, o/a superior/a hierárquico/a deverá tentar desenvolver uma relação com base na aceitação e no carinho para com os/as docentes, através do feedback positivo e apoio do trabalho que estes/estas estejam a desenvolver, estar disponíveis e dispostos a ajudar quando lhes for solicitada, elogiar sempre que algo de positivo seja realizado ou alcançado, e mostrar disponibilidade e abertura para ouvir sugestões e/ou críticas.

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em conta na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, todos os instrumentos utilizados são de autorrelato, que por efeito da desajustabilidade social, pode ter levado que alguns participantes fornecessem respostas de acordo com o que consideravam ser expeável. Em segundo, o facto de as amostras não apresentarem homogeneidade entre o número de participantes do sexo masculino e do sexo feminino, sendo o último muito superior. Por último, na amostra dos/as docentes não foi possível obter um número desejável de participantes, pois a recolha foi apenas online, e este facto pode ter contribuído para que algumas hipótese não fossem confirmadas na sua totalidade.

Para investigações futuras e tendo em conta que a temática da aceitação/rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a ainda ser pouco abordada em Portugal, seria interessante alargar o presente estudo a todo o país. Isto permitiria aumentar o número de participantes e efetuar comparações, como por exemplo, entre sexos, entre regiões de ensino, entre docentes de escolas privadas e escolas públicas, e entre níveis de ensino letivo. Podendo poderia possibilitar aceder a diversas necessidades e realidades.

### Bibliografia

- Afzal, S., Arshad, M., Saleem, S., & Farooq, O. (2019). The impact of perceived supervisor support on employees' turnover intention and task performance: Mediation of self-efficacy. *Journal of Management Development, 38*(5), 369-382. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2019-0076>
- Akiri, A. A. (2014). Teacher's career satisfaction and students' academic performance in Delta Public Secondary Schools. *Journal of Education and Social Research, 4*(1), 267-272. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n1p267>
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2014). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: A cross-cultural meta-analysis. *The Journal of Comparative Social Science, 49*(2), 204-224. <https://doi.org/10.1177/1069397114552769>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review, 42*(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95. <https://eric.ed.gov/?id=EJ493054>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*, 15-41.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journalw of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bastos, A. S., Barbosa, A., Oliveira, S., & Dias, P. (2009). Construção e validação do inventário de processos de sala de aula (IPSA), Poster. *Universidade do Minho: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2877-2890. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c212.pdf>
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 26(2), 115-122. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>
- Buitendach, J., & De Witte, H. (2005). Job insecurity, extrinsic and intrinsic job satisfaction and affective organisational commitment of maintenance workers in a paraestatal. *South African Journal of Business Management*, 36(2), 27-37. <https://doi.org/10.4102/sajbm.v36i2.625>

- Buric, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docentes: predição da satisfação dos professores. *Educar em Revista*, (54), 175-184. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Castro-Carrasco, P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., & Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424870007>
- Chambel, M. J. (2016). *Psicologia da Saúde Ocupacional*. Factor.
- Cheung, F., Tang, C. S., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China.

*International Journal of Stress Management*, 18(4), 348–371.  
<https://doi.org/10.1037/a0025787>

- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences* 45, 65–76. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002>
- Cooper-Gibson Research. (2018). *Factors affecting teacher retention: Qualitative investigation*. Department for Education.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99. <https://doi.org/10.14417/ap.1070>
- Deci, E.L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <http://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/1069397110366670>
- Essien, E. E., & Gimba, J. (2017). Teachers' Level Of Job Satisfaction And Academic Performance of Students In Social Studies In Federal College Of Education Yola, Adamawa State & COE Jalingo Taraba State, Nigeria. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(75), 532-535. <http://www.onlinejournal.in>
- Ferreira, L. C. M. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(2), 19-37.

- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Ghenghesh, P. (2013). Job Satisfaction and Motivation - What Makes Teachers Tick? *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 3(4), 456-466. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2013/5156>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gilbert, R. B., Adesope, O. O., & Schroeder, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34(7), 876-899. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.814193>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://www.jstor.org/stable/3700071>
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93. <http://hdl.handle.net/1822/5619>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hean, S., & Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(3), 363-379. <https://doi.org/10.1080/03057920120098491>
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers’ organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728–771. <https://doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 825-839. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>.
- Jaiyeoba, A. O., & Jibril, M. A. (2008). A study of job satisfaction of secondary school administrators in Kano state, Nigeria. *African Research Review*, 2(2), 94-107. <https://doi.org/10.4314/afrev.v2i2.41044>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Kincade, L., Cook, C., & Goerd, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Education Research, 90*(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Klein, H. (1988). Job satisfaction in professional dual-career couples: Psychological and socioeconomic variables. *Journal of Vocational Behavior, 32*(3), 255–268. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90018-8)
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Barton, S. M. (2015). Satisfied correctional staff: A review of the literature on the correlates of correctional staff job satisfaction. *Criminal Justice and Behavior, 29*(2), 115-143. <https://doi.org/10.1177/0093854802029002001>
- Lawrence, D. F., Loi, N. M., & Gudex, B. W. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and teaching, 25*(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551>
- Le, K. P., & Ashdown, B. K. (2021). Examining the reliability of various interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) measures in vietnamese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 182*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1827218>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Lima, A. C. T., & Meneses, R. D. B. (2018). Sobre a psicologia da vinculação e os vínculos na pedagogia: do 1º ciclo do ensino básico. *Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne, 1*(28), 97-110.

- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, A., & Fabris, M. A. (2020). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Education Psychology*, 91(2), 547-562. <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>
- Machado, F., Machado, M., & Azevedo, M. (2014). Percepção de aceitação-rejeição pelo professor, processos de sala de aula e desempenho académico. *Atas Do I Congresso Internacional Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Perspetivas Da Psicologia e Educação*, 565–577.
- Nordin, M. N. B., Mustafa, M. Z. B., & Razzaq, A. R. B. A. (2020). Regression between headmaster leadership, task load and job satisfaction of special education integration program teacher. *Universal Journal of Education Research*, 8(4), 1356-1362. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080428>
- Okeke, C. I., & Mtyuda, P. N. (2017). Teacher job dissatisfaction: Implications for teacher sustainability and social transformation. *Journaul of Teacher Educational for Sustainability*, 19(1), 54-68. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0004>
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays in Education*, 18(1). <https://openriver.winona.edu/eie/vol18/iss1/9>
- Ozdem, G. & Sezer, S. (2019). The Relationship between Solution-Focused School Leadership and Organizational Cynicism, Organizational Commitment and Teachers' Job Satisfaction. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 167-183. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.11>

- Pallini, S., Vecchio, G. M., Baiocco, R., Schneider, B. H., & Laghi, F. (2018). Student–teacher relationships and attention problems in school-aged children: The mediating role of emotion regulation. *School Mental Health, 11*(2), 309-320. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9286-z>
- Parmar, P., & Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science, 44*(3), 253-268. <https://doi.org/10.1177/1069397110367613>
- Patrício, T., & Pereira, A. (2013). *SPSS – Guia Prático de Utilização*. Edições Sílabo.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação, 18*(1), 23-47. <http://hdl.handle.net/10451/5294>
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica, 24*(2), 247-262. <https://doi.org/10.14417/ap.167>
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional Educator, 32*(2), 25-41. <https://eric.ed.gov/?id=eJ862759>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.365-386). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)

- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação de burnout. *Psychologia*, 33, 181-194. [https://www.researchgate.net/publication/337568114\\_Stress\\_profissional\\_em\\_professores\\_portugueses\\_Incidencia\\_preditores\\_e\\_reacao\\_de\\_burnout\\_In\\_Psychologica](https://www.researchgate.net/publication/337568114_Stress_profissional_em_professores_portugueses_Incidencia_preditores_e_reacao_de_burnout_In_Psychologica)
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009>
- Prewett, S. L., Bergin, D. A., & Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: a middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66-87. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Price, H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers: How principal-teacher social relations correlate with teachers' perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116-139. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0023>
- Price, H. E., & Collett, J. L. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. *Social Science Research*, 41(6), 1469-1479. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.016>
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1). <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Raufelder, D., Scherber, S., & Wood, M. A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic self-regulation: does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools*, 53(7), 736-750. <https://doi.org/10.1002/pits.21937>

- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del professor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. <http://hdl.handle.net/1822/11942>
- Rohner, R. O. (2016). Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). <https://dx.doi.org/10.9707//2307-0919.1055>
- Rohner, R. P., & Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPAR Theory): Bases Conceptuales, Método y Evidencia Empírica. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.14172>
- Rohner, R. P., Khaleque, A., Elias, M. S., & Sultana, S. (2010). The Relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3), 239-252. <https://doi.org/10.1177/1069397110366900>
- Rohner, R. P., & Lansford, J. E. (2017). Deep Structure of the Human Affectional System: Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory. *Journal of Family Theory & Review*, 9(4), 426-440. <https://doi.org/10.1111/jftr.12219>
- Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3), 269–282. <https://doi.org/10.1177/1069397110366935>
- Rohner, R. P. (2018). *Interpersonal Acceptance: International Society For Interpersonal Acceptance-Rejection*. <https://isipar.uconn.edu/wp->

[content/uploads/sites/1774/2018/04/May-2018-Interpersonal-Acceptance-Volume-12-Number-2.pdf](https://content/uploads/sites/1774/2018/04/May-2018-Interpersonal-Acceptance-Volume-12-Number-2.pdf)

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529  
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor: Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um estudo nacional)*. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Associação Nacional de Professores.
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Boekel, M. V. (2019). Academic Year Changes in Student-Teacher Developmental Relationships and Their Linkage to Middle and High School Students' Motivation: A Mixed Methods Study. *Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499-536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
- Seco, G. M. S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra). <http://hdl.handle.net/10316/1044>
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4), 349-363. <https://www.researchgate.net/publication/289442567>
- Silva, F. S. B. (2018). *O papel da aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a no stress e na perceção de autoeficácia dos/as docentes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Maia). Repositório Científico do ISMAI. <http://hdl.handle.net/10400.24/1084>
- Silva, J. C., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docentes: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.7733>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Education Research, 62*, 199-209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. (2016). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology, 37*(4), 457-467. <http://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. Sage.
- Stewart, T., & Suldo, S. (2011). Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: The moderating effect of student achievement level. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1016–1033. <https://doi.org/10.1002/pits.20607>
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*(2), 148–163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>
- Terre, E. Q. (2020). English Language Teachers' Expectations, Satisfaction, Needs and Performance in the Senior High Schools in Pangasinan, Philippines. *ASEAN Journal of Basic and Higher Education, 1*(1). <https://paressu.org/online/index.php/aseanjbh/article/view/168>

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teachers characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3), 222–238. <https://doi.org/10.1177/1069397110366797>
- Turkoglu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Tuxford, L. M., & Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35(8), 1006–1024. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.912260>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Varela, R. C., Santa, R. D., Silveira, H., Matos, A. C., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito Nacional sobre Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE)*. Jornal da Fenprof.
- Vieira, C. (2018). *Satisfação/Insatisfação no Grupo Profissional Docente*. Chiado Books

- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 242–255. <https://doi.org/10.1037/edu0000049>
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1-2), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.002>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357–374. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230410534676>

## **Anexos**

**Anexo A****Questionário Sociodemográfico (Docentes e Alunos/as)**

**Questionário Sociodemográfico - Docentes**

1. Género:

Feminino

Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4. Estado Civil

Solteiro(a)

Casado(a) ou União de Facto

Divorciado(a)

Viúvo(a)

5. Habilitações literárias

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

6. Total de anos de serviço docente (incluir o presente ano letivo): \_\_\_\_\_

7. Tempo de serviço, em anos, na escola atual (incluir o presente ano letivo): \_\_\_\_\_

8. Nível de ensino que leciona (assinale todas as que se aplicam):

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

Profissional

9. Disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_

---

10. Situação Profissional:

Tempo Inteiro

Tempo Parcial

11. Tipo de vínculo contratual:

Quadro do agrupamento

Quadro de zona pedagógica

Contratado: contrato completo ou anual

Contratado em substituição temporária

12. Em média, quantos alunos/as compõem as turmas que leciona:

Até 20 alunos/as

De 21 a 29 alunos/as

30 alunos ou mais alunos/as

13. Nas seguintes afirmações, seleciona a opção de acordo com o seu grau de concordância:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
A pandemia prejudicou de forma negativa a relação com os/as alunos/as.					
A qualidade do processo de ensino-aprendizagem foi mais baixa durante a pandemia.					
Com a pandemia, o suporte direto ao/à aluno/a por parte do/a professor/a foi afetado negativamente.					
Com as aulas online, os/as aluno/as demonstraram mais dificuldades de aprendizagem.					

**Questionário Sociodemográfico – Alunos/as**

1. Género:

Feminino

Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4. Com quem vives?

Pai

Mãe

Irmã/o(s)\*

Outras pessoas\*\*

\*Número de irmã/o(s): \_\_\_\_\_

5. Habilitações literárias pai: \_\_\_\_\_

6. Profissão pai: \_\_\_\_\_

7. Habilitações literárias mãe: \_\_\_\_\_

8. Profissão mãe: \_\_\_\_\_

\*\* Habilitações das pessoas com quem vives: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\*\* Profissão das pessoas com quem vives: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Tipo de Curso:

Científico-Humanístico

Profissional

10. Nome do curso: \_\_\_\_\_

11. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

12. Já alguma vez reprovaste:

Sim\*

Não

\*Quantas vezes e em que ano(s) letivo(s)? \_\_\_\_\_

13. Quantos alunos compõem a tua turma:

Até 20 alunos

De 21 a 29 alunos

Mais de 30 alunos

14. Nas seguintes afirmações, seleciona a opção de acordo com o seu grau de concordância:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
A relação com os/as meus/minhas colegas foi afetada negativamente pela pandemia.					
A minha aprendizagem nas várias disciplinas escolares foi menor devido às condições impostas para combater a pandemia.					
A relação com os/as meus/minhas professores/as foi afetada negativamente pela pandemia.					
Com as aulas online, tive mais dificuldades em manter a atenção e em compreender a matéria.					

**Anexo B**

**Email ao Diretor do Agrupamento de Escolas**

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED],

Sr. Dr. [REDACTED],

Enquanto estudante do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), e estagiária do Serviço de Psicologia e Orientação deste agrupamento de escolas, venho por este meio solicitar a sua autorização para proceder à recolha de dados através do preenchimento de questionários junto dos docentes e dos/as alunos/as que se encontram a frequentar o ensino secundário na Escola [REDACTED].

O estudo que estou a desenvolver no âmbito da minha dissertação de Mestrado tem por objetivo explorar a qualidade das relações interpessoais entre docentes e alunos/as e a sua relação com a satisfação profissional e a autoeficácia dos docentes. Este trabalho de investigação está a ser orientado pelos Prof. Doutores Francisco Machado e Vera Coelho, e foi elaborado de acordo com os requisitos éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Desta forma, asseguramos que todos os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos, servindo apenas para fins de investigação. Garantimos, ainda, que nunca será feita referência, em qualquer tipo de contexto ou situação, ao Agrupamento de Escolas onde a informação foi recolhida. A participação dos docentes e dos/as alunos/as será voluntária, não acarretando quaisquer custos ou consequências para os/as participantes, e só prosseguirá após a autorização dos docentes e dos/as encarregados/as de educação. Os participantes poderão também desistir da sua participação a qualquer momento, se assim o desejarem. A recolha dos dados será realizada via online.

Encontro-me ao vosso dispor para qualquer pedido de informação adicional ou esclarecimentos.

Os melhores cumprimentos,

Paula Inês

**Anexo C****Consentimento Informado dos/as Encarregados de Educação**

## Consentimento Informado

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Chamo-me Paula Inês e colaboro com o Serviço de Psicologia e Orientação no Agrupamento de Escolas [REDACTED]. Neste momento estou a desenvolver um estudo no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, intitulada "O papel da qualidade das relações interpessoais em contexto escolar na satisfação profissional e autoeficácia dos docentes", que decorre no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) sob orientação dos professores Doutores Francisco Machado e Vera Coelho, respeitando todos os requisitos éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Neste sentido, solicito a sua autorização para colocar ao(à) seu(sua) educando(a) um conjunto de questões relacionadas com a temática em estudo, através do preenchimento de alguns questionários, via online.

Mais informo que será garantida a confidencialidade e o anonimato de toda a informação recolhida, sendo utilizada unicamente para fins de investigação. Além disso, gostaria de salientar que a participação do(a) seu(sua) educando(a) será totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos para o(a) mesmo(a), sendo que a qualquer momento este tem o direito de recusar prosseguir com o preenchimento dos questionários.

Em caso de qualquer dúvida sobre a investigação, contate através do email [REDACTED]

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação de \_\_\_\_\_, declaro que concordo com a participação do/da meu/minha educando/a na presente investigação, conforme as informações apresentadas neste documento.

---

(assinatura do/a encarregado/a de educação)

**Anexo D**

**Pedido de Autorização aos/às Docentes**

## O papel da qualidade das relações interpessoais em contexto educativo

O presente estudo está a ser desenvolvido por uma colaboradora do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento de Escolas [REDACTED] no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação a decorrer no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Este trabalho encontra-se sob a orientação dos professores Doutores Francisco Machado e Vera Coelho, respeitando todos os requisitos éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Gostaria de te convidá-lo/a a participar nesta investigação, através do preenchimento online de um conjunto de questionários com o objetivo de explorar a qualidade das relações interpessoais entre docentes e alunos/as e entre docentes e o seu/sua superior/a hierárquico/a. São ainda exploradas questões sobre a satisfação profissional e autoeficácia dos/as docentes.

A sua participação é totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos, sendo que a qualquer momento tem o direito de recusar prosseguir com o mesmo. Importa ainda referir que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, incluindo a instituição onde exerce funções, sendo unicamente utilizados para fins de investigação.

Por favor, antes de iniciar leia as instruções no início de cada formulário para o seu correto preenchimento. Não existem respostas certas ou erradas, somente se pretende a sua opinião.

Se tiver alguma dúvida ou questão em relação ao estudo, estou disponível através do email [REDACTED]

Muito Obrigada pela sua colaboração! O teu contributo é muito importante para nós.

Declaro que aceito participar de forma livre e voluntária no presente estudo. Autorizo que os meus dados, recolhidos anonimamente, sejam utilizados para a investigação.

Sim

Não

**Anexo E**

**Pedido de Autorização aos/às Alunos/as**

## O papel da qualidade das relações interpessoais em contexto educativo

Chamo-me Paula Inês, colaboro com o Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento de Escolas [REDACTED] e estou a desenvolver o presente estudo no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação a decorrer no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Este trabalho encontra-se sob a orientação dos professores Doutores Francisco Machado e Vera Coelho, respeitando todos os requisitos éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Neste sentido, gostaria de te convidar a participar nesta investigação, através do preenchimento online de um conjunto de questionários relacionados com o tema em análise.

A tua participação é totalmente voluntária e livre de custos ou consequências, sendo que a qualquer momento tens o direito de recusar prosseguir com o mesmo. Importa ainda referir que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, incluindo a instituição onde estudas, sendo unicamente utilizados para fins de investigação.

Por favor, antes de iniciares lê atentamente todas as instruções no início de cada questionário para o seu correto preenchimento. Não existem respostas certas ou erradas, somente se pretende a tua opinião.

Para esclarecimento de alguma dúvida ou questão em relação ao estudo, estou disponível através do email [REDACTED].

Muito Obrigada pela tua colaboração! O teu contributo é muito importante para nós.

Declaro que aceito participar de forma livre e voluntária no presente estudo. Autorizo que os meus dados, recolhidos anonimamente, sejam utilizados para a investigação.

Sim

Não