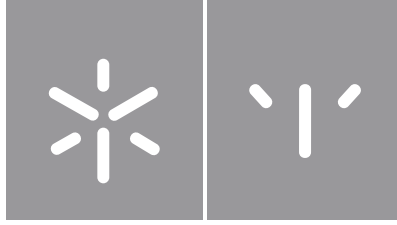




Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Raiany Stefane Saué Poloni

**Satisfação Profissional do Professor,
Características Pessoais e Características
Organizacionais da Escola**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Raiany Stefane Saué Poloni

**Satisfação Profissional do Professor,
Características Pessoais e Características
Organizacionais da Escola**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes
e da
Professora Doutora Célia Regina Gomes Oliveira

junho de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor João Lopes, e minha co-orientadora, Professora Doutora Célia Oliveira, por terem partilhado seus conhecimentos sobre investigação e sobre a vida, despertando em mim, a cada dia, o interesse pela investigação e o espírito crítico. Admiro os profissionais e as pessoas que são e tenho certeza que tê-los escolhido para me guiar neste caminho foi, sem dúvida, fundamental para meu crescimento profissional.

A todos os colegas da Unidade de Investigação em Problemas de Comportamento e Aprendizagem que tiveram papel fundamental neste percurso, promovendo trocas de experiências e conhecimentos, sempre a contribuir com ricas críticas construtivas.

A todas as amigas que fiz neste mestrado e que tornaram o processo mais leve, estando sempre presentes, compartilhando momentos e eternizando memórias.

Ao meu marido Nicolas, meu maior incentivador, pelo suporte, pela paciência e por sempre acreditar em mim.

À Escola de Psicologia da Universidade do Minho por tonar possível, por meio de profissionais competentes e de uma ótima estrutura, a realização deste mestrado.

Por fim, agradeço a Portugal e à cidade de Braga por terem me acolhido e por terem me feito sentir em casa, mesmo vindo de longe.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Assinatura:  _____

Satisfação Profissional do Professor, Características Pessoais e Características Organizacionais da Escola

Resumo

A satisfação profissional dos professores, que constitui um factor de relevo para os resultados escolares dos alunos, parece ser multi-determinada. O presente estudo pretendeu analisar os efeitos de características dos professores e das escolas, na satisfação profissional dos professores. Participaram deste estudo 1070 diretores de escolas brasileiras e 14291 professores de turmas do sexto ao nono ano, do ensino fundamental. Os dados referem-se ao TALIS 2013. Modelos de análise multinível revelaram que, ao nível da escola, a relação professor-aluno e o clima escolar (o respeito mútuo e a delinquência e violência) são os factores que melhor explicam a satisfação profissional dos professores. Ao nível do professor, as variáveis género e experiência foram importantes variáveis predictoras da satisfação profissional do professor. O clima disciplinar em sala de aula é a variável com maior impacto na satisfação docente, quer ao nível do professor, quer ao nível da escola.

Palavras-chave: características do professor, características organizacionais da escola, satisfação profissional do professor

Teacher Job Satisfaction, Personal Characteristics and School Organizational Characteristics

Abstract

The teacher job satisfaction – which is a relevant factor for students' school results – seems to be multi-determined. The present study aimed to analyze the effects of teacher and school characteristics on teacher job satisfaction. A total of 1070 principals and 14291 teachers of classes from the sixth to ninth grade from Brazilian elementary schools took part of this study. The data are based on TALIS 2013. Multilevel analysis models have found that, at the school level, the factors that best explain the teacher job satisfaction are the teacher-student relations and the school climate (mutual respect, and delinquency and violence). At the teacher level, the variables gender and experience were found as important predictors of teacher job satisfaction. The classroom disciplinary climate is the variable with the greatest impact on teacher job satisfaction, both at the teacher and school levels.

Keywords: school organizational characteristics, teacher characteristics, teacher job satisfaction

Índice

Introdução.....	9
Satisfação Profissional do Professor	9
Determinantes da Satisfação Profissional do Professor	10
Factores Pessoais.....	10
Factores Organizacionais	11
Liderança escolar.....	12
Clima escolar.....	13
Objectivos do Estudo	14
Método.....	14
Participantes	14
Medidas	15
Satisfação profissional.....	15
Liderança escolar.....	15
Clima escolar.....	15
Procedimento	19
Análise de Dados.....	19
Resultados	20
Modelo Incondicional (ou Nulo)	20
Estatística Descritiva	20
Modelo Multinível com Variáveis a Nível da Escola e do Professor	21
Discussão.....	25
Implicações, Investigações Futuras e Limitações	27
Referências	29

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Medidas Relativas às Características Pessoais do Professor	15
Tabela 2 – Síntese das Variáveis e Itens Utilizados	16
Tabela 3 – Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo	20
Tabela 4 – Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com a Profissão ao Nível da Escola (Nível 2)	21

Tabela 5 – Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com o Ambiente de Trabalho Atual ao Nível da Escola (Nível 2).....	22
Tabela 6 – Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com a Profissão ao Nível do Professor (Nível 1) e da Escola (Nível 2).....	23
Tabela 7 – Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com o Ambiente de Trabalho Atual ao Nível do Professor (Nível 1) e da Escola (Nível 2)	23

Satisfação Profissional do Professor, Características Pessoais e Características Organizacionais da Escola

Satisfação Profissional do Professor

O resultado educacional da escola está significativamente influenciado pelo que a literatura em Psicologia Organizacional denomina como satisfação profissional, nomeadamente à satisfação profissional dos professores (Briones, Tabernero & Arenas, 2010). As definições de satisfação profissional podem variar de acordo com contextos específicos ou posições teóricas. Genericamente, a satisfação com o trabalho tem sido conceituada como a reação emocional, positiva ou negativa, ao emprego ou à experiência de trabalho vivenciada (Liu & Meyer, 2005). Pode também ser definida como a maneira na qual os indivíduos se envolvem com seus trabalhos e, conseqüentemente, reagem emocionalmente a eles (Nobile, 2016). Do ponto de vista emocional, Bowling, Eschleman e Wang (2010) definem a satisfação no trabalho como a resposta psicológica dos indivíduos ao julgamento de valor de seus trabalhos.

A satisfação profissional do professor deriva da satisfação das necessidades de ordem superior, através do trabalho (Rao, 2003). Os professores têm sua satisfação condicionada pelas percepções do seu desempenho, parecendo sentir-se satisfeitos quando realizam seu trabalho de forma eficiente, com altas taxas de concentração e esforço (Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012). Deste modo, a percepção que os professores têm de sua própria eficácia pode influenciar sua satisfação no trabalho (Anaya & López, 2015). A elevada satisfação do professor com o trabalho colabora para elevar a motivação, o estilo positivo, o compromisso, o esforço e o entusiasmo com o ensino. Conseqüentemente, aumenta o nível da qualidade do corpo docente, o que favorece o desenvolvimento organizacional, melhora o desempenho dos alunos e aumenta o índice de satisfação escolar como um todo (Bogler, 2002; Gil-Flores, 2017). Por outro lado, o desgaste na satisfação profissional do professor pode impactar negativamente a motivação para ensinar, o que interfere diretamente no comprometimento do professor, podendo até aumentar a falta de interesse por continuar a exercer a profissão (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

A literatura especializada mostra que existem alguns constructos que, mesmo se tratando de conceitos distintos, podem estar associados e ter alguma relação com satisfação profissional do professor [e.g., *burnout* (Esfandiari & Kamali, 2016), *stress* (Ouellette et al., 2018), autoestima (Benevene, Ittan & Cortini, 2018) e a motivação para abandono da profissão (Skaalvik & Skaalvik, 2011)].

Determinantes da Satisfação Profissional do Professor

As escolas são organizações planejadas, organizadas e estabelecidas que ajudam as pessoas a se socializarem, melhorarem sua produtividade econômica, se reconhecerem e se realizarem (Döş & Savaş, 2015). De acordo com Banjarnahor, Hutabarat, Sibuea e Situmorang (2018) as instituições educacionais devem ser consideradas como o centro de excelência no discurso geral do desenvolvimento dos recursos humanos. Deste modo, a gestão organizacional das escolas compreende inúmeras variáveis e dimensões, e envolve o gerenciamento de factores que tangem diretores, professores, funcionários, pais e alunos (Ford & Youngs, 2017). Ainda que poucos estudos explorem diferenças no gerenciamento escolar, a qualidade de gestão parece importar para as escolas (Bloom, Lemos, Sadun & Reenen, 2015). Em contrapartida, o professor tem sido estudado como um factor mais fortemente correlacionada com os resultados educacionais, e mostra ter forte relevância para o alcance de resultados positivos nas questões escolares (Torres, 2010).

Segundo Torres (2010), características dos professores e das escolas são consideradas factores-chave na explicação da satisfação docente com o trabalho. Entende-se como características dos professores aquilo que envolve factores como o estabelecimento das relações diretas estabelecidas pelos professores dentro do contexto escolar e das percepções dos mesmos acerca do que tange o seu trabalho (Deneire, Vanhoof, Faddar, Gijbels, & Van Petegem, 2014; Duyar, Gumus, & Belibas, 2013), além de características sociodemográficas (e.g., género, idade, anos de experiência; Saiti & Papadopoulos, 2015). As características da escola abrangem factores referentes aos processos escolares internos que podem incluir: o clima escolar, a conduta dos alunos, o apoio das famílias para o trabalho que é realizado pelos professores, a colaboração entre os professores, a liderança pelos diretores e a participação dos professores nas tomadas de decisão (Matsuoka, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

É, portanto, razoável conceber que a gama de factores que podem estar associados à satisfação profissional do professor é ampla.

Factores Pessoais

Os factores que tangem aspectos pessoais do professor exercem influência direta e podem ser determinantes da satisfação profissional (Gil-Flores, 2017). Liu e Meyer (2005) afirmam que problemas conjugais, por exemplo, podem afetar os sentimentos de alguém no trabalho. A felicidade dos professores na escola e a satisfação no trabalho parecem prever a variação no desgaste pessoal, relacionado ao trabalho e ao estudante, mesmo após o controle dos efeitos de factores sociodemográficos e recursos pessoais (De Stasio, Fiorill, Benevene, Uusitalo-Malmivaara & Chiacchio, 2017).

Estes factores podem ter maior relevância do que factores contextuais da escola para entender o que, de facto, pode influenciar a satisfação profissional dos professores. Ghavifekr e Pillai (2016) constataram, num estudo realizado com 245 professores de seis escolas secundárias da Malásia, que não há diferenças significativas entre sexos nos níveis de satisfação no trabalho dos professores. Em contrapartida, no que se refere aos anos de serviço em sua escola atual, o mesmo estudo revela uma diferença estatisticamente significativa no nível de satisfação no trabalho entre os professores. Os professores que passaram dois anos trabalhando em sua escola atual sentem menor satisfação no trabalho, enquanto que os professores que passaram de 16 a 20 anos trabalhando em sua escola atual experimentam maior satisfação no trabalho. (Ghavifekr & Pillai, 2016). Ferguson, Frost e Hall (2012), por seu turno, encontraram uma correlação positiva entre o número de anos de experiência do professor e a satisfação profissional. Liu e Meyer (2005) sublinham que apesar de ser fácil identificar os factores pessoais, é mais difícil explicar como eles realmente funcionam dada a sua natureza complexa.

Factores Organizacionais

Os factores de ordem organizacional das escolas podem influenciar significativamente a satisfação profissional do professor (Duyar, Gumus & Belibas, 2013). Segundo Ouellette et al. (2017), a satisfação profissional do professor é um dos múltiplos factores que se conjugam para resultar no que os autores denominam como saúde organizacional. A escola é considerada organizacionalmente saudável quando o diretor evidencia elevadas expectativas e preocupação com o bem-estar da escola. Nessas circunstâncias, os alunos tendem a exibir um maior foco acadêmico e os professores sentem-se socialmente satisfeitos e conectados a seus colegas e alunos (Ouellette et al., 2017). O estudo demonstra, genericamente, uma associação significativa entre a saúde organizacional e a satisfação dos professores, sendo, neste caso, a saúde organizacional o único preditor significativo da satisfação do professor (Ouellette et al., 2017).

A saúde organizacional pode estar associada ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizado positivo, que promove relações positivas com a comunidade e que inclui os professores nas decisões relacionadas à política escolar, com impacto directo na satisfação profissional dos professores (Mehta, Atkins, & Frazier, 2013).

A satisfação dos professores também pode estar relacionada às relações que os professores estabelecem com os alunos, com os colegas de trabalho e com as famílias dos alunos (Gil-Flores, 2017). Shann (1998) verificou que as relações professor-aluno constituem a principal fonte de satisfação do professor, classificando as percepções dos professores sobre a motivação e o comportamento dos alunos como os factores mais importantes. Tais relações incidem sobre constructos de ordem organizacional

que podem ter implicações importantes para a compreensão da satisfação profissional dos professores (Deneire et al., 2014).

Liderança escolar. Os factores organizacionais escolares são amplamente estudados (e.g. Ford & Youngs, 2017; Bloom, Lemos, Sadun & Reenen, 2015; Masci, De Witte & Agasisti, 2016; Ronen, 2018; Tavares, 2015) e podem referir-se a diversos aspectos da realidade escolar, com destaque para a liderança escolar, nomeadamente o diretor no papel de chefia (Neumerski et al., 2018). A profissão de diretor, enquanto chefia escolar, se tornou cada vez mais desafiadora, em função das expectativas dos sistemas educativos e das comunidades nas quais as escolas se inserem (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2014). De acordo com Mendels e Mitgang (2013), deve-se investir em treinamentos e desenvolvimento dos dirigentes escolares para que o papel desempenhado por estes líderes atinja níveis de qualidade relevantes para o cumprimento adequado da função.

Um conceito relevante para a liderança escolar é o complexo processo da liderança instrucional. Tal processo varia de acordo com os indivíduos, a configuração e o contexto da escola em particular (Costello, 2015). A liderança instrucional do diretor pode ser entendida como um comportamento que tenha presença visível e estabeleça metas para a escola, visite salas de aula, forneça *feedback* aos professores e coordene o currículo escolar (Neumerski, 2013). A expectativa de que os diretores devam ser líderes instrucionais parece estar cada vez mais enraizada. Gerenciar as operações diárias das escolas se tornou insuficiente, sendo atualmente esperado que os diretores se envolvam com o ensino e com o aprendizado dos alunos (Neumerski et al., 2018).

A liderança pode ser exercida de maneiras distintas. A liderança partilhada é um exemplo que pode ser aplicado dentro das relações escolares. Segundo Torres (2018), a liderança partilhada difere da conceptualização já muito estudada de liderança como algo que se insere no domínio de um único indivíduo, em um papel de líder formal, e focaliza as interações entre os indivíduos como moldados por contextos e atividades específicos. Deste modo, um diretor pode exibir atributos de liderança partilhada delegando tarefas, responsabilidades e compartilhando funções com seus subordinados (Ho, 2010).

Um diretor que consegue estabelecer relacionamentos positivos no contexto escolar tem maior facilidade em promover mudança nas escolas (Harris, 2009). Isso sublinha consistentemente a importância do envolvimento do professor e demais atores do sistema escolar nos processos de tomada de decisão e na contribuição para o fortalecimento das relações dentro da escola para a implementação de melhorias e mudanças (Soler, González-Davies & Iñesta, 2017). Harris (2009) sugere que o desenvolvimento de ideias partilhadas para a geração de formas de liderança é um importante agente

de promoção de melhorias. Spillane (2008), por sua vez, entende a liderança partilhada, sobretudo, como uma prática de liderança, e não algo somente sobre os líderes ou seus papéis, funções, rotinas e estruturas.

Uma perspectiva instrucional ou partilhada enquadra a prática da liderança de uma maneira particular. A prática de liderança, de maneira geral, revela sua importância de diversas formas dentro do contexto escolar. O papel do líder da escola exige conhecimentos e habilidades que possibilitem o aumento dos resultados acadêmicos dos alunos (Verrett, 2012); que construam bons relacionamentos dentro do ambiente escolar (Tingle, Corrales & Peters, 2017); que lidem com o *stress* (Sass, Seal & Martin, 2011); que façam um correto gerenciamento do tempo e criem relações de trabalho positivas (Gentilucci, Denti & Guaglianone, 2013).

Clima escolar. De acordo com Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic e Bromhead (2017), o clima escolar é um constructo complexo e multidimensional, e tem sido descrito na literatura como a personalidade e a atmosfera não escrita de uma escola, incluindo suas normas, valores e expectativas. Trata-se da atmosfera psicossocial da escola e das interações intergrupais que afetam a aprendizagem e o funcionamento da escola (Maxwell et al., 2017). Cohen, Pickeral e McCloskey (2009) descrevem o clima escolar como a qualidade e caráter da vida escolar. O clima escolar baseia-se nos padrões das experiências de vida escolar das pessoas e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais (Cohen et al., 2009).

O clima escolar é um factor que tem uma relação intrínseca com a liderança e, conseqüentemente, com a satisfação profissional dos professores. De acordo com Eldor e Shoshani (2017), a satisfação profissional do professor e a intenção de deixar o trabalho variam em decorrência do clima escolar. O clima escolar pode ser a chave para reforçar o empenho dos professores no trabalho e a satisfação no trabalho, bem como reduzir a intenção de deixar o trabalho. Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009) destacam a liderança como uma dimensão essencial para o clima escolar e Camacho, Medina, Rivas-Drake & Jagers (2017) afirmam que os resultados de uma escola com um clima escolar positivo refletem-se diretamente no ajustamento psicológico e acadêmico do aluno. No que se refere aos professores, os estudantes que percebem seus professores como mais cuidadosos e fornecendo apoio emocional, são mais propensos a relatar maior motivação, autorregulação e eficácia acadêmica (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Questões disciplinares, nomeadamente as que dizem respeito à delinquência e violência, podem também influenciar o clima escolar. Loureiro e Queiroz (2005) afirmam que a violência pode emergir em qualquer ambiente em que o conflito não é negociado e onde há intolerância ao diferente. Deste modo,

a violência pode ser gerada em escolas públicas e privadas, mesmo apresentando os dois contextos realidades distintas, principalmente no que se refere à estrutura material da escola e à classe social dos agentes envolvidos (Loureiro & Queiroz, 2005).

De maneira geral, os professores são vistos como aqueles que podem evitar a violência dirigida aos alunos, protegendo-os e gerenciando seus espaços de sala de aula (O & Wilcox, 2017). Porém, é preciso destacar que a vitimização do professor no que se refere à violência que ocorre nas escolas é, em si, preocupante (Morgan, Musu-Gillette, Robers, & Zhang, 2015). A literatura mostra relações importantes entre a vitimização de professores na escola e uma variedade de problemas físicos e emocionais, incluindo *stress*, esgotamento e diminuição da satisfação no trabalho (Chen & Astor, 2009; Gerberich et al., 2011; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf & Spencer, 2011; O & Wilcox, 2017). A prevalência de vitimização de professores é alarmante, dado que prejudica a construção de educação de qualidade (Moon & McCluskey, 2016).

Objectivos do Estudo

O presente estudo tem como principal objectivo analisar os efeitos de factores do professor (i.e, características demográficas e características profissionais) e de factores relacionados às características organizacionais e aos processos desenvolvidos nas escolas (i.e, a liderança escolar e o clima escolar) na satisfação profissional de professores do Ensino Fundamental do Brasil (entre o sexto e o nono ano), utilizando os dados do Teaching and Learning International Survey, 2013 (OECD, 2014).

Especificamente, pretende-se: (1) identificar o impacto dos factores organizacionais da escola na satisfação profissional do professor; (2) identificar o impacto dos factores pessoais do professor na satisfação profissional dos professores.

Método

Participantes

Como já foi referido, neste estudo foram utilizados dados do TALIS, 2013 (www.oecd.org/talis/data). Participam 1070 diretores de escolas brasileiras e 14291 professores, do sexto ao nono ano, de escolas brasileiras do ensino fundamental.

A maior parte dos professores participantes da TALIS são mulheres (71%). Percentual próximo à média de todos os países da pesquisa (68%). A média de idade dos professores brasileiros participantes da TALIS é de 39 anos, sendo que a maioria dos professores (70%) tem entre 29 e 49 anos. Os professores brasileiros que participaram do estudo têm, em média, 14 anos de experiência como docentes.

Medidas

Satisfação profissional. No TALIS (2013), a medida da satisfação profissional do professor é composta por duas escalas: satisfação com a profissão – medida por um conjunto de três itens, e satisfação com o ambiente de trabalho atual – medida por um conjunto de quatro itens. Todos os itens foram medidos em uma escala de quatro pontos, para os quais as categorias de resposta foram 1 para “discordo fortemente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente”.

Liderança escolar. Duas variáveis da liderança escolar foram analisadas pela TALIS (2013): a liderança partilhada e a liderança instrucional.

O grau de liderança partilhada foi medido por meio de três itens. Todos os itens da escala de liderança partilhada foram respondidos em uma escala de quatro pontos, onde as categorias de resposta foram 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente”. O coeficiente alfa para a escala de liderança partilhada para o Brasil foi $\alpha = 0.798$

A escala de liderança instrucional é composta por três itens. Os itens foram respondidos em uma escala de quatro pontos, com as categorias de resposta 1 para “nunca ou raramente”, 2 para “às vezes”, 3 para “frequentemente” e 4 para “muito frequentemente”. O coeficiente alfa para a escala de liderança instrucional para o Brasil foi $\alpha = 0.781$

Clima escolar. Duas escalas foram formadas separadamente para representar o clima escolar - delinquência e violência escolar e respeito mútuo. Ambas foram medidas por quatro itens. As inter-relações entre os itens da delinquência escolar e violência e entre os itens do respeito mútuo foram examinadas dentro da modelagem de análise factorial confirmatória (CFA). O coeficiente alfa (Brasil) para as escalas delinquência e violência escolar foi $\alpha = 0.786$ e para a escala de respeito mútuo (PSCMUTRS) foi $\alpha = 0.797$.

TABELA 1

Medidas Relativas às Características Pessoais do Professor

Características dos professores (n= 14291)

Variáveis	Descrição da variável
Gênero	Feminino (0) Masculino (1)
Experiência	
Anos trabalhando como professor no total (TT2G05B)	Quantos anos de experiência de trabalho você tem?

Características dos professores (n= 14291)

Variáveis	Descrição da variável
Clima disciplinar em sala de aula: necessidade de disciplina (TCDISCS)	(TT2G41A) Quando a aula começa, tenho que esperar bastante tempo para os alunos se aquietarem.
	(TT2G41B) Os alunos desta turma cuidam de criar uma atmosfera de aprendizado agradável.
	(TT2G41C) Eu perco muito tempo porque os alunos interrompem a aula.
	(TT2G41D) Há muito ruído disruptivo nesta sala de aula.

Informações mais detalhadas sobre a composição dos instrumentos de pesquisa TALIS podem ser encontradas em “TALIS 2013 Technical Report” (OECD, 2014).

TABELA 2

Síntese das Variáveis e Itens Utilizados

Domínio Avaliado	Variável	Item	Descrição
Satisfação Profissional do Professor (TJOBSATS)	Satisfação com o ambiente de trabalho atual (TJSENV5)	TT2G46C	Eu gostaria de mudar para outra escolar se isso fosse possível.
		TT2G46E	Eu gosto de trabalhar nesta escola.
		TT2G46G	Eu recomendaria minha escolar como um bom lugar para trabalhar.

Domínio Avaliado	Variável	Item	Descrição
	Satisfação com a profissão (TJSPROS)	TT2G46J	Eu estou satisfeito com o meu desempenho nesta escola.
		TT2G46A	As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens.
		TT2G46B	Se eu pudesse decidir novamente, eu ainda escolheria trabalhar como professor.
		TT2G46D	Eu me arrependo de ter decidido me tornar um professor.
		TT2G46F	Eu penso se seria melhor se eu tivesse escolhido outra profissão.
Liderança escolar	Liderança partilhada (PDISLEADS)	TC2G22A	Esta escola oferece aos funcionários oportunidades de participar ativamente nas decisões escolares
		TC2G22B	Esta escola oferece aos pais ou responsáveis oportunidades de participar ativamente nas decisões escolares.
		TC2G22C	Esta escola oferece aos alunos oportunidades de participar ativamente nas decisões escolares.
	Liderança instrucional (PINSLEADS)	TC2G21C	Tomou medidas para apoiar a cooperação entre os professores para o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Domínio Avaliado	Variável	Item	Descrição
		TC2G21D	Tomou medidas para garantir que os professores assumam a responsabilidade por melhorarem suas habilidades de ensino.
		TC2G21E	Tomou medidas para garantir que os professores se sintam responsáveis pelos resultados de aprendizado dos alunos.
Clima escolar	Respeito Mútuo (PSCMUTRS)	TC2G30C	A equipe escolar discute abertamente as dificuldades.
		TC2G30D	Há um respeito mútuo pelas ideias dos colegas.
		TC2G30E	Existe uma cultura de compartilhar o êxito.
		TC2G30F	O relacionamento entre os professores e os estudantes é bom.
	Delinquência e violência escolar (PSCDELIQS)	TC2G32D	Vandalismo e roubo.
		TC2G32E	Intimidação ou abuso verbal entre estudantes (ou outras formas de <i>bullying</i> não físico).
		TC2G32F	Lesão física causada por violência entre estudantes.
		TC2G32G	Intimidação ou abuso verbal de professores ou funcionários.

Procedimento

O universo do TALIS consistiu em uma amostra alvo de 200 escolas por país; 20 professores e um líder de escola em cada escola. No Brasil, a amostra foi construída a partir dos dados do Censo Escolar de 2012 e teve como universo todas as escolas dos 27 estados brasileiros com turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental em atividade e todos os professores atuando nessas turmas das escolas.

A agência canadense de estatísticas (StatCan) foi a responsável pela seleção das escolas da amostra, no Brasil. A seleção dos professores das escolas foi feita por meio do *software* WinW3S, a partir da listagem dos professores que estavam no escopo da pesquisa nas escolas selecionadas. Por fim, ocorreu a aplicação de dois questionários: um, respondido pelos diretores, sendo estes inqueridos acerca de variáveis da escola e suas práticas pedagógicas; outro, respondido pelos professores, que foram inqueridos acerca de variáveis que dizem respeito exclusivamente às suas percepções, práticas e crenças pedagógicas. A aplicação dos questionários ocorreu numa janela temporal de dois meses, sendo realizada por profissionais treinados que seguiram um procedimento internacional padrão de aplicação dos questionários. O Brasil optou por realizar a TALIS somente em papel (*paper data collection*) em vez de utilizar a coleta de dados eletrônica pela internet (*online data collection*) (OCDE, 2014; Ministério da Educação, 2104).

Análise de Dados

A análise iniciou com as descrições das variáveis independentes. Em seguida, a base de dados foi ajustada utilizando o programa SPSS®, onde, através de um processo de mesclagem de ficheiros, as variáveis referentes aos dois níveis (professor e escola) foram reunidas em um único banco de dados. Os professores participantes foram agrupados nas respectivas escolas. Deste modo, foi possível considerar as variáveis mensuradas tanto no nível dos professores (primeiro nível) quanto no nível das escolas (segundo nível). Devido à estrutura aninhada dos dados, foi possível analisá-los através de uma modelação hierárquica ou multinível (Raudenbush & Bryk, 2002). Tendo em conta o tamanho da amostra, as respostas omissas, por terem uma ocorrência em número reduzido, foram excluídas.

Em resposta aos objectivos do estudo, o modelo final de Análise Multinível permitiu analisar conjuntamente os efeitos das variáveis ao nível dos professores e das escolas na satisfação profissional do professor. Com o número de variáveis incluídas nos dois níveis denominados (sendo 1 para o professor e 2 para a escola), o Modelo Multinível representa os efeitos para os dois níveis de variáveis. Os modelos referidos foram ajustados usando o programa HLM 7®.

Resultados

Modelo Incondicional (ou Nulo)

De acordo com a estratégia traçada para a análise de dados, testou-se primeiramente um modelo incondicional (ou nulo) com inclusão apenas de um factor de efeito (*outcome*), sem preditores. Este modelo permitiu testar a possível existência de diferenças inter-escolas na satisfação profissional dos professores. Os coeficientes de correlação intraclasse (CCI) obtidos são de .08 para a satisfação profissional com a profissão (TJPROS) e de .13 para a satisfação profissional com o ambiente de trabalho atual (TJSENVs). Estes valores permitem afirmar as diferenças entre escolas explicam 8% da satisfação com a profissão e 13% da satisfação profissional com o ambiente de trabalho atual. A existência da variação significativa entre as escolas torna relevante continuar com a expansão do modelo, com inclusão de variáveis que contribuam para explicar a variação observada na satisfação profissional.

Estatística Descritiva

A estatística descritiva para as variáveis em estudo é apresentada na Tabela 3.

TABELA 3

Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo

<i>Variáveis</i>	<i>Estatísticas</i>
Características dos professores (n = 14 291)	
Satisfação profissional do professor	
Com a profissão	$M = 10,63; DP = 2,83$
Com o ambiente de trabalho atual	$M = 13,02; DP = 2,39$
Género do professor	
Feminino (0)	71,1%
Masculino (1)	28,9%
Experiência	$M = 13,64 DP = 1,64$
Anos de experiência como professor no total	
Clima disciplinar em sala de aula: necessidade de disciplina	$M = 9,65 DP = 2,05$
Características das escolas (n = 1070)	

<i>Variáveis</i>	<i>Estatísticas</i>
Liderança	
Liderança Instrucional	$M = 11,50$ $DP = 3,50$
Liderança Partilhada	$M = 13,36$ $DP = 2,25$
Clima Escolar	
Respeito Mútuo	$M = 13,52$ $DP = 0,48$
Clima Escolar	
Delinquência e violência escolar	
Vandalismo e furto	11,8%
Ofensa verbal a professores	12,5%
Uso/posse de drogas	6,9%
Intimidação entre alunos	34,4%
Relação professor-aluno	$M = 13,28$ $DP = 0,55$

Para os índices que se referem à satisfação profissional do professor; ao clima disciplinar em sala de aula; às lideranças instrucional e partilhada; ao clima escolar- respeito mútuo e à relação professor-aluno, as medidas devem ser avaliadas levando em conta que o ponto central da escala é 10.

As respostas dos participantes à questão relativa à satisfação com o trabalho de modo geral (“De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho”) aproximadamente 1,8% dos participantes responderem 1 (discordo totalmente); 11,2% responderam 2 (discordo); 60,1% responderam 3 (Concordo) e 26,8% responderam 4 (Concordo totalmente).

Modelo Multinível com Variáveis a Nível da Escola e do Professor

Tendo-se determinado que a satisfação profissional varia entre escolas, num segundo passo, testou-se um modelo com diversos preditores ao nível da escola. As tabelas 4 e 5 descrevem os resultados encontrados.

TABELA 4

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com a Profissão ao Nível da Escola (Nível 2)

Estimativas de efeitos fixos				
<i>Parâmetro</i>	<i>Coeficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Intercept</i>	11.20	0.02	4.60	.00

Estimativas de efeitos fixos				
<i>Parâmetro</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Relação professor-aluno	0.03	0.01	2.70	.01
Clima escolar – respeito mútuo	0.03	0.01	2.04	.04
Clima escolar – delinquência e violência	-0.05	0.01	-5.00	.00
Liderança partilhada	-0.02	0.01	-1.70	.10
Liderança instrucional	-0.00	0.01	-0.04	.97

TABELA 5

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com o Ambiente de Trabalho Atual ao Nível da Escola (Nível 2)

Estimativas de efeitos fixos				
<i>Parâmetro</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Intercept</i>	12.35	0.02	4.88	.00
Relação professor-aluno	0.09	0.01	6.60	.00
Clima escolar – respeito mútuo	0.05	0.01	3.31	.00
Clima escolar – delinquência e violência	-0.05	0.00	-4.80	.00
Liderança partilhada	-0.01	0.01	-1.15	.25
Liderança instrucional	-0.00	0.01	-0.17	.87

Num terceiro passo testou-se um modelo que combina as variáveis ao nível da escola (i.e. relação professor-aluno, clima escolar – respeito mútuo e clima escolar- delinquência e violência) e ao nível dos professores (i.e. género, experiência e clima disciplinar em sala de aula) (tabelas 6 e 7).

TABELA 6

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com a Profissão ao Nível do Professor (Nível 1) e da Escola (Nível 2)

Estimativas de efeitos fixos				
Parâmetro	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Intercept</i>	11.18	0.02	4.80	.00
Relação professor-aluno	0.02	0.01	1.97	.05
Clima escolar – respeito mútuo	0.02	0.01	1.39	.16
Clima escolar – delinquência e violência	-0.03	0.01	-3.70	.00
Gênero	-0.08	0.03	-2.36	.02
Experiência	0.01	0.01	6.52	.00
Clima disciplinar em sala de aula	0.26	0.01	28.50	.00

*A variável de resultado é satisfação com a profissão (TJSPROS).

TABELA 7

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com o Ambiente de Trabalho Atual ao Nível do Professor (Nível 1) e da Escola (Nível 2)

Estimativas de efeitos fixos				
<i>Parâmetro</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Intercept</i>	12.35	0.02	5.5	.00
Relação professor-aluno	0.08	0.01	6.10	.00

Estimativas de efeitos fixos

<i>Parâmetro</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Clima escolar – respeito mútuo	0.04	0.01	3	.00
Clima escolar – delinquência e violência	- 0.03	0.01	-3.69	.00
Gênero	- 0.15	0.04	-4.27	.00
Experiência	0.01	0.01	1.05	.293
Clima disciplinar em sala de aula	0.22	0.01	20.59	.00

*A variável de resultado é satisfação com o ambiente de trabalho atual (TJSENV5).

No que diz respeito ao modelo final, os resultados mostram que: (a) todas as variáveis incluídas nos modelos finais constituem preditores significativos da satisfação profissional e da satisfação com o ambiente de trabalho atual (a exceção, neste último caso, é a experiência profissional); (b) genericamente, as variáveis do professor constituem melhores preditores da satisfação profissional do que as variáveis da escola. Porém, a relação professor-aluno, ao nível da escola, constitui um bom preditor da satisfação com ambiente de trabalho atual; (c) o clima disciplinar em sala de aula é, de muito longe, o melhor preditor, quer da satisfação profissional, quer da satisfação com o ambiente de trabalho atual.

No modelo final para satisfação profissional do professor com a profissão, a variância não explicada entre as escolas é $uOj = 0,27$, o que representa uma redução de .24 (ou seja, 24%) na variância não explicada em relação ao modelo nulo ($uOj = 0,34$). Houve, ainda, um aumento significativo no ajuste do modelo nulo (*desvio* = 58878.70) para o modelo final (*desvio* = 57431.28), representado por uma diminuição significativa no desvio do modelo (58878.70 - 57431.28 = 1447.42, $p < .001$). Já para a satisfação profissional do professor com o ambiente de trabalho atual, a variância não explicada entre as escolas no modelo final é $uOj = 0,36$, representando uma redução de .22 (ou seja, 22%) em relação ao modelo nulo ($uOj = 0,47$). Neste caso, também houve um aumento significativo no ajuste do modelo do modelo nulo (*desvio* = 56705.32) para o modelo final (*desvio* = 53957.06), com uma diminuição ainda mais significativa no desvio do modelo (56705.32 - 53957.06 = 2748.26, $p < .001$).

Discussão

O presente estudo pretendeu (1) identificar o impacto dos factores organizacionais da escola na satisfação profissional do professor; e (2) identificar o impacto dos factores pessoais do professor na satisfação profissional dos professores.

No que respeita ao impacto dos fatores da escola, a variável mais relevante para a satisfação profissional do professor é a relação professor-aluno. Segundo Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz (2014) a relação professor-aluno pode ser medida pelo respeito do professor percebido pelo aluno e pelo uso da disciplina pelo professor. Os resultados revelam que o impacto desta variável, mesmo moderado, é significativo e mostrou ser o principal preditor de satisfação profissional do professor a este nível. Tal resultado confirma o que a literatura revela sobre a relevância da relação professor-aluno, tanto para o professor, como para os alunos (Gregory, Cornell & Fan, 2011; Reinke, Lewis-Palmer & Merrell, 2008). A relação professor-aluno positiva pode ser efectiva para fomentar a resolução construtiva de conflitos nas escolas e para trabalhar em prol de práticas disciplinares eficientes (Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2014).

Outra variável importante é o respeito mútuo, que diz respeito diretamente ao clima escolar. Em consonância com resultados de estudos anteriores (e.g., Áquila, Alves, Gonçalves, & Koehler, 2009; Cohen et al., 2009; Vinha et al., 2016), os resultados do estudo demonstram que a percepção positiva do clima escolar tem impacto na satisfação dos professores, tanto com sua profissão quanto com a escola atual em que o professor trabalha. O clima escolar é um elemento essencial ao bom funcionamento da escola. Quando o clima e as relações intraescolares são negativos tornam-se factores de risco à qualidade de vida escolar, elevando o sentimento de mal-estar, desmotivação da equipe, fragilizando, conseqüentemente, a satisfação profissional do corpo docente (Malinen & Savolainen, 2016). Ainda no que concerne ao clima escolar, a variável delinquência e violência percebida pelo professor tem um efeito negativo na satisfação profissional docente. Quanto maior a delinquência e violência percebida pelos professores, menor a satisfação profissional. Esta variável poderá ser particularmente relevante no Brasil, já que, de acordo com os dados do TALIS (2013), mais de um terço dos professores (34%) do país estão em escolas cujos diretores afirmam que existe intimidação ou ofensa verbal recorrente entre os alunos. Esse é o maior percentual verificado entre os países que participam no TALIS (OCDE, 2014).

O facto de as variáveis relativas à liderança escolar não afectarem significativamente a satisfação profissional dos professores brasileiros, é inesperado. Contudo, poderá haver razões específicas, relativas à organização das escolas brasileiras, que explicam tal resultado. Alguns estudos brasileiros revelam

que, atualmente, o coordenador pedagógico exerce um papel de liderança fundamental nas escolas, sendo responsável por sistematizar e divulgar projetos e práticas inovadoras desenvolvidas pela escola, assim como demais informações sobre o trabalho pedagógico junto à comunidade e à rede de ensino (Bello & Penna, 2017; Franco, 2008). Almeida, Placco e Souza (2016) destacam o facto de que o coordenador pedagógico tende a se queixar pelo excesso de atribuições profissionais e afirmam que dificilmente o coordenador conseguirá assumir todas as atribuições esperadas em relação à sua atuação. Deste modo, é possível supor que a liderança instrucional e liderança partilhada, medidas pela TALIS (2013), pode estar a ser exercida, nas escolas brasileiras, de maneira geral, pelos coordenadores pedagógicos, e não, como poderia supor-se, pelo diretor da escola.

No que se refere ao impacto dos fatores pessoais do professor, este estudo encontrou que, entre todas as variáveis analisadas, o impacto mais significativo na satisfação profissional dos professores advém de variáveis deste nível. Em relação aos aspectos sociodemográficos deste estudo, os resultados referentes ao género revelam maior satisfação no trabalho entre as professoras do sexo feminino, semelhantemente ao que foi encontrado em estudos anteriores (Anaya & López, 2015; Gil-Flores, 2017). Neste sentido, Trindade (2005) ressalta que, durante muitas décadas, as questões de género na educação foram pensadas tendencialmente para o público feminino, sendo menosprezada a busca de conhecimento voltada à compreensão dos problemas masculinos. Os espaços educacionais acabaram por privilegiar as mulheres, como inspiradoras das questões de investigação referentes ao género, sendo negligenciada essa mesma possibilidade relativamente aos homens. Tal tradição feminina no ambiente educacional pode produzir obstáculos e preconceitos para os homens que atuam como educadores (Gonçalves & Oliveira, 2017). Rabelo (2013), num estudo com professores homens do Brasil e de Portugal, constatou que existem preconceitos que comumente estão relacionados a homens em profissão de ensino (e.g., homofobia; falsas crenças de que o homem é incapaz de lidar com crianças e que se trata de um trabalho feminino; o medo dos pais em relação à pedofilia e ao assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens).

Os resultados referentes à experiência profissional do professor sugerem que quanto maior a experiência profissional como professor, maior a satisfação profissional. Mesmo com um impacto moderado, a experiência mostra ser significativa, sendo maior quando se trata da satisfação profissional com a profissão do que com o ambiente de trabalho atual. You, Kim & Lim (2016), num estudo realizado em escolas da Coreia do Sul, verificaram que os anos de experiência do professor têm efeito negativo na satisfação com o trabalho. Contudo, outras investigações (e.g., Klassen e Chiu, 2010) identificaram uma satisfação profissional crescente, até aos 25 anos de experiência, seguida de um decréscimo

considerável. Tendo em conta que os professores brasileiros que participaram deste estudo têm, em média, 14 anos de experiência, é possível que uma parte significativa destes professores esteja ainda num momento de aumento da satisfação profissional.

Finalmente, a característica ao nível pessoal do professor que demonstrou ter maior impacto na satisfação profissional entre todas as variáveis em estudo foi o clima disciplinar em sala de aula. A importância dessa variável tem sido analisada em estudos anteriores, mostrando como o comportamento dos alunos em sala de aula, e os níveis de disciplina, podem contribuir para que os professores se sintam mais satisfeitos no exercício da sua profissão (Collie, Shapka & Perry, 2012; Ning, Van Damme, Van Den Noortgate, Yang & Gielen, 2015; Valente, Monteiro & Lourenço, 2018). Assim, para além de os professores necessitarem de dominar os conteúdos das disciplinas que leccionam, manter a ordem na sala de aula, e saber lidar com a indisciplina dos alunos, é de extrema relevância, visto que uma sala de aula onde não há uma boa gestão da disciplina, representa uma ameaça à ordem e a um ambiente focado na instrução (Emmer & Stough, 2001; Lopes & Oliveira, 2017). Desta forma, a gestão eficaz da sala de aula possibilita uma instrução de qualidade, o que permite prevenir a indisciplina e a focalização dos alunos na tarefa, aumentando a colaboração com o professor (Lopes & Oliveira, 2017). A disciplina, segundo Rinke (2008), é um preditor importante da satisfação do professor e a gestão da disciplina, segundo Okeke e Dlamini (2013), constitui um dos maiores desafios dos professores.

Implicações, Investigações Futuras e Limitações

De modo geral, os resultados do presente estudo sugerem: (a) que a satisfação profissional do professor é mais fortemente impactada pelas relações estabelecidas pelo professor dentro do contexto de sala de aula; (b) que as variáveis analisadas ao nível da escola tem maior poder preditivo sobre a satisfação profissional do professor com o ambiente de trabalho atual do que sobre a satisfação profissional com a profissão; e (c) que a satisfação profissional do professor com a profissão é mais estável do que a satisfação com o ambiente de trabalho atual.

Os resultados indicam a relevância dos factores da escola e do professor para a satisfação profissional docente. Porém o estudo sugere a importância de fornecer aos professores as habilidades e ferramentas para reduzir comportamentos disruptivos em sala de aula, para resolver conflitos e impulsionar uma boa convivência em sala de aula, visto que o clima disciplinar em sala de aula é percebido pelos professores como fundamental para a sua satisfação com a profissão, e que o nível de satisfação profissional pode ter um impacto significativo no ensino (Shoshani & Eldor, 2016). Alcançar e manter condições para que os professores se sintam satisfeitos com a profissão parece contribuir para

que as escolas tenham êxito na sua missão de educar crianças e jovens para uma participação efectiva na sociedade (Reeves, Pun & Chung, K. S., 2017).

Este estudo apresenta como limitação o facto da pesquisa TALIS (2013) ter utilizado a mesma medida de liderança nas escolas dos 34 países participantes do estudo. Sendo que existem inúmeras diferenças socioculturais e na organização dos sistemas de ensino entre países, a uniformização das medidas aconselha cautela na interpretação dos resultados.

Sugerem-se futuras investigações que considerem a possibilidade de explorar outras variáveis envolvidas na satisfação profissional do professor, nomeadamente: o salário do professor (Muguongo, Muguna, & Muriithi, 2015); a estabilidade profissional (Ferreira, 2017) e a autoeficácia do professor (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Futuros estudos poderiam, também, apurar o tipo de liderança exercida pelas chefias intermediárias e não somente a dos diretores das escolas.

Referências

- Almeida, L. R., Placco, V. M. N. S., & Souza, V. L. T. (2016). Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. *Psicologia da Educação*, (42), 61-69. doi: 10.5935/2175-3520.20150025
- Anaya, D., & López, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. doi: 10.6018/rie.33.2.202841.
- Áquila, T. G. D.; Alves, T. A.; Gonçalves, P. L.; Koehler, S. M. F. (2009). Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. *In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 9. Curitiba: PUC/PR.
- Banjarnahor, H., Hutabarat, W., Sibuea, A. M., & Situmorang, M. (2018). Job Satisfaction as a Mediator between Directive and Participatory Leadership Styles toward Organizational Commitment. *International Journal of Instruction*, 11(4), 869-888. doi: 10.12973/iji.2018.11455a
- Bello, I. M., & Penna, M. G. O. (2017). O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 69-86. doi: 10.1590/0104-4060.49149
- Benevene, P. Ittan, M. M. & Cortini, M. (2018). Self-Esteem and Happiness as Predictors of School Teachers' Health: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Front Psychol.* 2018; 9: 933. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00933
- Berenji, S., & Ghafoori, N. (2015). Emotional intelligence and teachers' discipline strategies in efl classes. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5, 1–19. Retrieved from: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-4017254081/emotional-intelligence-and-teachers-discipline-strategies>
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R. & Reenen, J. V. (2015). Does Management Matter in Schools? The Economic Journal, 125 (May), 647–674. *Royal Economic Society*. doi: 10.1111/ecoj.12267
- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673. doi: 10.1016/S0742 051X(02)00026-4
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective wellbeing. *J. Occup. Organ. Psychol.* 83, 915–934. doi: 10.1348/096317909X478557

- Briones, E., Tabernerero, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122. doi: 10.5093/tr2010v26n2a3
- Camacho, T. C., Medina, M, Rivas-Drake, D., & Jagers, R. (2017). School climate and ethnic-racial identity in school: A longitudinal examination of reciprocal associations. *J Community Appl Soc Psychol*. 28:29–41. doi: 10.1002/casp.2338
- 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. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record, Volume 111, Number 1*, pp. 180–213, 0161-468, *Teachers College*, Columbia University. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ826002>
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *The Education Digest, Vol. 74, Ed. 8*, 45–48. Retrieved from: <https://proquest.com/openview/d2d2684631de18726484e9e5c5c783d3/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=25066>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. doi: 10.1037/a0029356
- Costello, D. (2015). Challenges and Supports of Instructional Leadership in Schools. *Antistasis, volume 5, (1)*: 3–6. Retrieved from: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/22852/26611>
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2009). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 1388–1410. doi: 10.1177/0886260509354576
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in Special Needs Teachers at Kindergarten and Primary School: Investigating the Role of Personal Resources and Work Wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472–486. doi:10.1002/pits.22013

- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). Characteristics of appraisal systems that promote job satisfaction of teachers. *Education Research and Perspectives*, 41(1), 94-114. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1031291>
- Döş, I., & Savaş, A, C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE Open January-March 2015*: 1– 11 doi: 10.1177/2158244014567400
- Duyar, I., Gumus, S., & Belibas, M.S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719. doi: 10.1108/IJEM-09-2012-0107
- Eldor, L., & Shoshani, A. (2017): Are You Being Served? The Relationship between School Climate for Service and Teachers' Engagement, Satisfaction and Intention to Leave: A Moderated Mediation Model. *The Journal of Psychology*. doi: 10.1080/00223980.2017.1291488
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management : A Critical Part of Educational Psychology , With Implications for Teacher Education Classroom Management : A Critical Part of *Educational Psychology , With Implications for Teacher Education. Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. doi:10.1207/S15326985EP3602
- Esfandiari, R. & Kamali, M. (2016). On the Relationship between Job Satisfaction, Teacher Burnout, and Teacher Autonomy. *Iranian Journal of Applied Language Studies, Vol 8, N° 2*. doi: 10.22111/ijals.2016.308
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42. doi: 10.22329/jtl.v8i1.2896
- Ferreira, L. G. (2017). Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education, vol. 39, núm. 1, 2017, pp. 79-89*. doi: 10.4025/actascieduc.v39i1.29143
- Ford, T.G.& Youngs, P.A (2017). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration and Leadership, Volume 46, Issue 3, Pages 424-440*. doi: 10.1177/1741143216682501
- Franco. M. A. S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 117-131. doi: 10.15603/1982-8993

- Gentilucci, J. L., Denti, L., & Guaglianone, C.L. (2013). New Principals' Perspectives of Their Multifaceted Roles. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development* 24: 75–85. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013151>
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., & Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: A population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53, 294–302.
doi:10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1
- Ghavifekr, S., & Pillai, N. S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 87-106.
doi: 10.1007/s12564-015-9411-8
- Gil-Flores, J. (2017). The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction. *Elsevier España, S.L.U. Universidad del País Vasco*. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15501
- Gonçalves, J. P., & Oliveira, E. L. (2017). Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino. *Educação*. ISSN 1981-2582. *Porto Alegre*, v. 40, n. 2, p. 275-285. doi: 10.15448/1981-2582.2017.2.24393
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353.
doi:10.1080/10474412.2014.929950
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for black and white high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904–934. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ932386>
- Harris, A. (2009). Distributed leadership, studies in educational leadership. *Springer Science Business Media B.V.* doi: 10.1007/978-1-4020-9737-9 2
- Ho, D. C. W. (2010). Leadership for School Improvement: Exploring Factors and Practices in the Process of Curriculum Change. *Early Education & Development*, 21(2), 263–284.
doi:10.1080/10409280903582835

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102* (3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994-95. *Teachers College Record, 107*(5), 985-1003. doi: 10.1111/j.1467-9620.2005.00501.x
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom Discipline: Theory and Practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (pp. 231-253). New York: Nova Science Publishers.
- Loureiro, A. C. & Queiroz, S. (2005). A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão, 25*(4), 546-557. doi: 10.1590/S1414-98932005000400005
- Malinen, O. P. & Savolainenb, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education. Volume 60, Pages 144-152.* doi: 10.1016/j.tate.2016.08.012
- Masci, C., De Witte, K., & Agasisti, T. (2016). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences 61, 52e69.* doi: 10.1016/j.seps.2016.09.009
- Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic context and teacher job satisfaction in Japanese compulsory education. *Educational Studies in Japan: International Yearbook, 9, 41-54.* Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1064136>
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher. *Frontiers in Psychology. V. 8. P. 2069.* doi: 10.3389/fpsyg.2017.02069
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., & Frazier, S. L. (2013). The Organizational Health of Urban Elementary Schools: School Health and Teacher Functioning. *School Mental Health (2013) 5: 144.* doi: 10.1007/s12310-012-9099-4
- Mendels, P., & Mitgang, L. D. (2013). Creating Strong Principals. *Educational Leadership, Vol. 70, N. 7* p22-29. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1015496>

- Ministério da Educação (2014). Relatório Nacional. TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e aprendizagem. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep*. Brasil.
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 31, 1340–1361. doi:10.1177/0886260514564156
- Morgan, R. E., Musu-Gillette, L., Robers, S., & Zhang, A. (2015). Indicators of school crime and safety: 2014. Washington, DC: *National Center for Education Statistics*. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015072.pdf>
- Mugungo, M. M.; Muguna, A. T., & Muriithi, D. K. (2015). Effects of Compensation on Job Satisfaction Among Secondary School Teachers in Maara Sub - County of Tharaka Nithi County, Kenya. *Journal of Human Resource Management*. Vol. 3, No. 6, pp. 47-59. doi: 10.11648/j.jhrm.20150306.11
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310–347. doi: 10.1177/0013161X12456700
- Neumerski, C. M., Grissom, J. A., Goldring, E., Rubin, M., Cannata, M., Schuermann, P., & Drake, T. A. (2018). Restructuring Instructional Leadership: How Multiple-Measure Teacher Evaluation Systems Are Redefining the Role of the School Principal. *The Elementary School Journal*, 000–000. doi:10.1086/700597
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586–611. doi:10.1080/09243453.2015.1025796
- Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with job satisfaction and organisational commitment of primary school staff in Western Australia, *Educational Psychology*, doi: 10.1080/01443410.2016.1165797
- O, S. & Wilcox, P. (2017): Routine Activity Theory, Target Congruence, and School Context: A Multilevel Analysis of Teacher Victimization. *Victims & Offenders*. doi: 10.1080/15564886.2017.1329174

- OECD (Ed.). (2014). *New Insights from TALIS 2013. Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Okeke, C. I. O., & Dlamini, C. C. (2013). An empirical study of stressors that impinge on teachers in secondary schools in Swaziland. *South African Journal of Education*, 33(1), 1–12. doi: 10.15700/saje.v33n1a607
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Mariñez-Lora, A., ... Atkins, M. S. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual, Classroom, and Organizational Level Influences. *Behavior Therapy*, 49(4), 494–508. doi:10.1016/j.beth.2017.11.011
- Ouellette, R.R., Frazier, S.L., Shernoff, E.S., Cappella, E., Mehta, T.G., Martinez-Lora, A., Cua, G., & Atkins, M.S. (2017). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual, Classroom, and Organizational Level Influences. *Behavior Therapy* doi:10.1016/j.beth.2017.11.011
- Rabelo, A. O. (2013) Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925. doi: 10.1590/S1517-97022013005000004
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. doi:10.1016/j.tate.2017.06.016
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. W. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 37(3): 315–332. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2603055/>
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1–13. doi: 10.1016/j.edurev.2007.10.001
- Ronen, I. (2018). The impact of organizational and personnel changes on a college–school partnership vision. *Teacher Development*. doi: 10.1080/13664530.2018.1473288

- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97. doi: 10.1108/IJEM-05-2013-0081
- Sass, D.A., Seal, A.K., & Martin, N.K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 Issue. 2, pp.200-215, doi: 10.1108/09578231111116734
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92, 67-73. doi: 10.1177/07419325020230050101
- Shen, J., Leslie, J.M., Spybrook, J.K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey. 2003-04. *American Educational Research Journal*, Vol. 49, N. 2, pp. 200-230. doi: 10.3102/0002831211419949
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3, 59–69. doi:10.1007/s12310-011-9051-z
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52–63. doi:10.1016/j.ijer.2016.06.007
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education Volume 20, Issue 1*, 1 March 2017, 15-37. doi: 10.1007/s11218-016-9363-9
- Soler, D., González-Davies, M., & Iñesta, A. (2017). What makes CLIL leadership effective? A case study. *ELT Journal*, (4), 478-490. doi: 10.1093/elt/ccw093
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69:2, 143-150, doi: 10.1080/00131720508984678

- Tavares, P. A. (2015). The impact of school management practices on educational performance: evidence from public schools in São Paulo. *Economics of Education Review* 48. doi: 10.1016/j.econedurev.2015.05.002
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi:10.3102/0034654313483907
- Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2017). Leadership development programs: investing in school principals. *Educational Studies*. doi: 10.1080/03055698.2017.1382332
- Torres, D. G. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, Vol. 56 Issue: 1, pp.127-142. doi: 10.1108/JEA-12-2016-0140
- Torres, J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41. Retrieved from: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/624>
- Trindade, Z, N. (2005). Masculinidades, prática educativa e risco social. *Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento. Anais do X Encontro Nacional Procad- Psicologia/Capes: Violência e Desenvolvimento Humano*, p. 123-127.
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*. doi:10.1002/pits.22218
- Verrett, S. L. (2012). Gender Perceptions of Administrative Team Members regarding Secondary Principals' Leadership Actions and Behaviors in Managing Change. *Doctoral diss.*, University of New Orleans (1542). Retrieved from: <https://scholarworks.uno.edu/td/1542/>
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Silva, L. M. F., Moro, A., Vivald, F. M., Ramos, A. M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127. doi: 10.18222/ae.v27i64.3747
- You, S., Kim, A. Y., & Lim, S. A. (2016). Job satisfaction among secondary teachers in Korea. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 284–297. doi:10.1177/1741143215587311