

SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE MULTINÍVEL DE CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DO PROFESSOR E DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

TEACHER JOB SATISFACTION: A MULTILEVEL ANALYSIS OF INDIVIDUAL TEACHER CHARACTERISTICS AND SCHOOL ORGANIZATIONAL CHARACTERISTICS

Raiany Stefane Saué Poloni¹, João Arménio Lamego Lopes¹ e Célia Regina Gomes Oliveira²

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1
1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 27-48
DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.2>
Submitted on 15.06. 2021 Submetido a 15.06. 2021
Accepted on 19.09.21 Aceite a 19.09.21

Resumo

A satisfação profissional dos professores parece ser multi-determinada. As características dos professores e das escolas são consideradas fatores-chave na explicação da satisfação do docente com o trabalho, sendo compreensível conceber que a gama de fatores associados à satisfação profissional do professor é ampla. A presente investigação pretendeu analisar os efeitos de características individuais (dos professores) e organizacionais (das escolas) na satisfação profissional dos professores, a partir dos dados do *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* 2013. Neste estudo, foi utilizada a amostra brasileira que compreende 1070 diretores e 14291 professores de turmas do sexto ao nono ano, do ensino fundamental de escolas públicas e privadas. Modelos de análise multinível revelaram que, ao nível da escola, a relação professor-aluno e o clima escolar (o respeito mútuo, a delinquência e a violência) são os fatores que melhor explicam a satisfação profissional dos professores. Ao nível do professor, as variáveis género e experiência foram importantes variáveis preditoras da satisfação profissional. 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. Os resultados indicam que as variáveis do professor são melhores preditoras da satisfação no trabalho docente do que as variáveis organizacionais. Além disso, sugerem que

¹ Departamento de Psicologia Aplicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal

² Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal

Nota do autor

Raiany S. S. Poloni, doutoranda no Programa de Doutoramento em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho e mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho. Tel. +351 919 593 909. E-mail: raiany.poloni@gmail.com

João A. L. Lopes, professor associado com agregação. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar 4710-057 Braga. Tel. +351 965 514 378. E-mail: joaols@psi.uminho.pt

Célia R. G. Oliveira, professora auxiliar, Universidade Lusófona do Porto | Hei-Lab (*Human-environment Interaction Lab*). Rua Augusto Rosa, n.º 24, 4000-098 Porto. E-mail: celiargoliveira@gmail.com

A correspondência relativa a este artigo deverá ser dirigida a: Raiany Stefane Saué Poloni; Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: raiany.poloni@gmail.com

alcançar e manter boas condições de trabalho, sobretudo em sala de aula, pode contribuir para que os professores se sintam satisfeitos com a profissão.

Palavras-chave: Satisfação profissional do professor; análise multinível; relação professor-aluno; clima disciplinar em sala de aula.

Abstract

The teacher job satisfaction seems to be multi-determined. The characteristics of teachers and schools are key factors for explaining teachers' satisfaction regarding their work, and it is reasonable to conceive that the range of factors associated with teacher job satisfaction is wide. The present study aimed to analyze the effects of individual (teachers) and organizational (schools) characteristics on teacher job satisfaction based on the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 database. In this study, it was used the Brazilian sample, which comprises 1070 principals and 14291 teachers from sixth to ninth grade classes from public and private elementary schools. 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. The results indicate that the teacher variables are better predictors of job satisfaction compared to organizational variables. The results suggest that achieving and maintaining good working conditions, especially in the classroom, can contribute to teacher job satisfaction.

Keywords: Teacher job satisfaction; multilevel analysis; teacher-student relations; classroom discipline

Introdução

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 (Baroudi et al., 2020). 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 pela maneira como os indivíduos se envolvem com seus trabalhos e, conseqüentemente, reagem emocionalmente aos mesmos (Nobile, 2016). Do ponto de vista emocional, Bowling et al. (2010) definem a satisfação no trabalho como a resposta psicológica dos indivíduos ao julgamento de valor dos seus trabalhos.

Os professores têm a sua satisfação condicionada pela percepção do seu desempenho, ou seja, evidenciando satisfação quando realizam o seu trabalho de forma eficiente, com altas taxas de concentração e esforço (Shen et al., 2012). Deste modo, a percepção que os professores têm da

sua própria eficácia pode influenciar a 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. Consequentemente, 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 condicionar negativamente a motivação para ensinar, o que interfere diretamente no comprometimento do professor, podendo até aumentar a falta de interesse para continuar a exercer a profissão (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

As escolas são organizações planeadas, organizadas e estabelecidas que ajudam as pessoas na tarefa da socialização, melhoraram a sua produtividade económica e a realização. (Dös & Savaş, 2015). De acordo com Banjarnahor et al. (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 a gestão de fatores que dizem respeito aos diretores, professores, funcionários, pais e alunos (Ford & Youngs, 2017). Ainda que poucos estudos explorem as diferenças na gestão escolar, a qualidade de gestão parece importar para as escolas (Bloom et al., 2015). Em contrapartida, o professor tem sido estudado como um fator com correlação superior nos resultados educacionais, e mostra ter uma forte relevância para o alcance de resultados positivos nas questões escolares (Torres, 2010).

É, portanto, compreensível conceber que a gama de fatores que podem estar associados à satisfação profissional do professor é vasta. A literatura especializada mostra que existem alguns constructos que, mesmo distintos em suas definições, podem estar associados, ter relação ou explicar a satisfação profissional do professor de alguma maneira [e.g., *burnout* (Capone & Petrillo, 2020), *stress* (Rana & Soodan, 2019), *autoeficácia* (Kasalak & Dağyar, 2020), *salário* (Wang & Yao, 2020) e *retenção de professores* (Ansley et al., 2019)].

Segundo Torres (2010) as características dos professores e das escolas são consideradas fatores-chave na explicação da satisfação do docente com o trabalho. Entende-se como características dos professores aquilo que envolve fatores como o estabelecimento das relações diretas estabelecidas pelos professores dentro do contexto escolar e das percepções dos mesmos acerca do que respeita ao seu trabalho (Deneire et al., 2014; Duyar et al., 2013), além de características sociodemográficas (e.g., género, idade, anos de experiência) (Saiti & Papadopoulou, 2015). As características da escola abrangem fatores 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 por parte dos diretores e a participação dos professores na tomada de decisões (Matsuoka, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Os fatores que dizem respeito aos aspetos individuais 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 caso da variável desgaste pessoal, relacionado ao trabalho e ao estudante, mesmo após o controle dos efeitos de fatores sociodemográficos e recursos pessoais (De Stasio et al., 2017).

Ghavifekr e Pillai (2016) constataram, num estudo realizado com 245 professores de seis escolas secundárias da Malásia, que não há diferenças significativas entre género nos níveis de

satisfação no trabalho dos professores. Em contrapartida, no que se refere aos anos de serviço na escola atual onde lecionam, o mesmo estudo revela uma diferença estatisticamente significativa no nível de satisfação no trabalho entre os professores. Os professores que passaram dois anos a trabalhar na escola que se considerava atual sentem menor satisfação no trabalho, enquanto os professores que passaram de dezasseis a vinte anos a trabalhar na escola considerada atual (no momento do estudo) experimentam maior satisfação com o trabalho (Ghavifekr & Pillai, 2016). Ferguson et al. (2012), por sua vez, 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 fatores individuais, é mais difícil explicar como estes funcionam dada a sua natureza complexa.

Os fatores de ordem organizacional das escolas podem influenciar significativamente a satisfação profissional do professor (Duyar et al., 2013). Segundo Ouellette et al. (2017) a satisfação profissional do professor é um dos múltiplos fatores 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 mesma. Nessas circunstâncias, os alunos tendem a exibir um maior foco académico e os professores sentem-se socialmente mais satisfeitos e conectados com os 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 aprendizagem positivo que promove relações positivas com a comunidade e que inclui os professores nas decisões relacionadas à política escolar, com impacto direto na satisfação profissional do docente (Mehta et al., 2013).

A satisfação dos professores também pode estar relacionada com as relações que os professores estabelecem com os seus alunos, com os colegas de trabalho e com as famílias dos alunos (Gil-Flores, 2017). Lavy e Bocker (2017) verificaram que a relação professor-aluno constitui uma importante fonte de satisfação do professor, classificando esta relação como um fator que pode ter implicações práticas no funcionamento e bem-estar dos mesmos. Deste modo, Deneire et al. (2019) afirmam que a relação professor-aluno incide sobre constructos de ordem organizacional que podem ter implicações importantes para a compreensão da satisfação profissional dos professores.

Os fatores organizacionais escolares são amplamente estudados (e.g. Ford & Youngs, 2017; Bloom et al., 2015; Masci et al., 2016; Ronen, 2018; Tavares, 2015) e podem referir-se a diversos aspetos da realidade escolar, com destaque para a liderança escolar, nomeadamente o papel do diretor como líder (Neumerski et al., 2018). A função de diretor, enquanto chefia escolar, é muito desafiadora, em função das expectativas dos sistemas educativos e das comunidades nas quais as escolas se inserem (OECD, 2014). De acordo com Mendels e Mitgang (2013) deve-se investir em treinos e desenvolvimento nas pessoas que ocupam cargos de chefia para que o seu desempenho 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 em que este exerça uma presença visível e estabeleça metas para a escola, visite

as 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. Gerir as operações diárias das escolas tornou-se insuficiente, sendo atualmente esperado que os diretores se envolvam com o ensino e com a aprendizagem 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 do meio escolar. 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, num papel de líder formal, focando-se nas interações entre os indivíduos como moldados ao contexto e às atividades específicas. Deste modo, um diretor pode exibir atributos de liderança partilhada delegando tarefas, responsabilidades e partilhando funções com seus subordinados (Ho, 2010).

Um diretor que consegue estabelecer relacionamentos positivos no contexto escolar tem maior facilidade em promover a mudança nas escolas (Harris, 2009). A ideia anterior sublinha consistentemente a importância do envolvimento do professor e demais intervenientes no sistema escolar, nos respetivos processos de tomada de decisão, bem como, na contribuição para o fortalecimento das relações dentro da escola, no que se refere à implementação de melhorias e mudanças (Soler et al., 2017). Harris (2009) sugere que o desenvolvimento de ideias partilhadas para criação de formas de liderança é um importante agente de promoção de melhorias. Spillane (2005), por sua vez, entende a liderança partilhada, sobretudo, como uma prática de liderança, e não apenas sobre os líderes os papéis, funções, rotinas e estruturas.

Uma perspectiva instrucional ou partilhada enquadra a prática da liderança de forma particular. A prática de liderança, de uma forma geral, revela a sua importância de diversas formas dentro do contexto escolar. Por outro lado, o papel do líder da escola exige conhecimentos e habilidades que possibilitem o aumento dos resultados académicos dos alunos (Verrett, 2012); que construam bons relacionamentos dentro do ambiente escolar (Tingle et al., 2017); que lidem com o stress (Sass et al., 2011); que façam uma correta gestão do tempo e criem relações de trabalho positivas (Gentilucci et al., 2013).

Além disso, de acordo com Maxwell et al. (2017), o clima escolar é um constructo complexo e multidimensional e, tem sido proposto na literatura como a personalidade e a atmosfera não escrita de uma escola, incluindo as suas normas, os valores e as expectativas. Trata-se da atmosfera psicossocial da escola e das interações intergrupais que afetam a aprendizagem dos alunos e o funcionamento da escola (Maxwell et al., 2017). Cohen et al. (2009b) 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., 2009b).

O clima escolar é um fator 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 de acordo com o clima escolar. O clima escolar pode ser a chave para reforçar o empenho e a satisfação dos professores no trabalho, bem como, reduzir a intenção de abandonar a profissão de docente. Cohen et al. (2009a) destacam a liderança como uma dimensão essencial para o clima escolar e Camacho et al. (2017) afirmam que os resultados de uma escola com um clima escolar positivo refletem-se diretamente na adaptação psicológica e académica do aluno. No que se refere aos professores, os

estudantes que percebem os seus professores como mais cuidadosos e que em simultâneo, fornecem apoio emocional, são mais propensos a relatar maiores níveis de motivação, autorregulação e eficácia académica (Thapa et al., 2013).

Por outro lado, questões disciplinares, nomeadamente as que dizem respeito à delinquência e à 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 que de alguma forma difere da norma. Deste modo, a violência pode ter origem nas escolas públicas e privadas, mesmo podendo apresentar dois contextos ou realidades distintas, principalmente no que se refere à estrutura material da escola e à classe social dos agentes envolvidos na mesma (Loureiro & Queiroz, 2005).

De maneira geral, os professores são vistos como aqueles que podem evitar a violência dirigida aos alunos, protegendo-os e gerindo os espaços que os alunos ocupam em sala de aula (O & Wilcox, 2017). Porém, é preciso destacar que a vitimação do professor no que se refere à violência que ocorre nas escolas é, em si, preocupante (Morgan et al., 2015). A literatura mostra relações importantes entre a vitimação 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 et al., 2011; O & Wilcox, 2017). De ressaltar ainda que a prevalência de vitimação de professores é alarmante dado que prejudica a construção de uma educação de qualidade (Moon & McCluskey, 2016).

O *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), uma pesquisa internacional encomendada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), examina aspetos importantes do desenvolvimento profissional que ocorre dentro das escolas: ideias, atitudes e práticas dos professores e diretores (OECD, 2014). A pesquisa conta, até ao presente momento, com três edições (2008, 2013 e 2018). Entre as três edições realizadas, o TALIS do ano de 2013 foi uma edição de extrema importância, visto que ampliou largamente as possibilidades de análises, as variáveis avaliadas e o foco das informações sobre as questões que regem os professores (OECD, 2014). Relativamente à satisfação profissional dos professores, por exemplo, o TALIS (2008) contém apenas um item dedicado a medir a satisfação geral no trabalho do professor. O TALIS (2013) expande significativamente esta análise, sendo a primeira edição a medir, a partir de oito itens, a satisfação profissional do professor em relação ao ambiente de trabalho atual e à profissão.

A análise dos dados da edição do ano de 2013 do TALIS é relevante sendo pioneira na investigação ampla da satisfação profissional dos professores.

O presente estudo tem como principal objetivo analisar as causas de fatores individuais do professor (i.e., características demográficas e características profissionais) e de fatores relacionados às características organizacionais e aos processos desenvolvidos nas escolas na satisfação profissional de professores do ensino fundamental de escolas do Brasil (entre o sexto e o nono ano), utilizando os dados do TALIS realizado no ano de 2013 (OECD, 2014).

Especificamente, pretende-se: (1) identificar o impacto dos fatores individuais do professor – nomeadamente o género, a experiência e o clima disciplinar em sala de aula – na satisfação profissional dos professores; (2) identificar o impacto dos fatores organizacionais da escola – nomeadamente a relação professor-aluno, o clima escolar (respeito mútuo, delinquência e violência) e os tipos de liderança praticadas - instrucional e partilhada no que se refere à satisfação profissional dos professores.

Método

Participantes

Como já foi referido, neste estudo foram utilizados dados do TALIS (2013) (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2013-data.htm>). Partindo dos 34 países participantes do TALIS (2013), este estudo analisou os dados de um único país cujas amostras são bastante expressivas no que respeita ao número de escolas, diretores e professores participantes da pesquisa, nomeadamente no Brasil. Participaram 1070 diretores e 14291 professores – do sexto ao nono ano de escolaridade – ambos de escolas públicas e privadas brasileiras do ensino fundamental.

A maior parte dos professores participantes deste estudo são mulheres (71%). Percentual próximo à média de todos os países que participaram do TALIS no ano de 2013 (68%). A média de idade dos professores brasileiros participantes 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 (Ministério da Educação, 2014; OECD, 2014).

Medidas

As variáveis relativas ao nível do professor e que foram utilizadas neste estudo encontram-se descritas na tabela 1.

Outras informações mais detalhadas sobre a composição dos instrumentos de pesquisa TALIS (2013), bem como a construção das escalas, índices desenvolvidos a partir da análise fatorial confirmatória (CFA) podem ser encontrados em “TALIS 2013 *Technical Report*” (OECD, 2014).

A tabela 2 indica a síntese das variáveis referentes à satisfação profissional do professor, bem como, as variáveis relativas ao nível da escola, contendo os itens propostos no TALIS (2013) que foram utilizados neste estudo.

TABELA 1

Caracterização da amostra - características individuais dos professores

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?
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.

Nota. No que se refere à variável Clima disciplinar em sala de aula, cada item teve quatro categorias de resposta sendo 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente” (Coeficiente alfa; $\alpha = .864$). Segundo o relatório técnico do TALIS (OECD, 2014), três itens “foram codificados reversamente devido à sua declaração negativa sobre o clima disciplinar da sala de aula e para garantir que eles tivessem a mesma direção que os demais itens.” (p. 231, tradução dos autores).

^aCaracterísticas dos professores (n= 14291)

TABELA 2
Síntese das Variáveis e Itens Utilizados

Domínio Avaliado	Variável	Item	Descrição
Satisfação Profissional do Professor (TJOBATS)	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.
		TT2G46J	Eu estou satisfeito com o meu desempenho nesta escola.
	Satisfação com a profissão (TJSPROS)	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.
		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.		
Relação professor-aluno	Relação professor-aluno (TSCTSTUDS)	TT2G45A	Nesta escola, professores e alunos costumam se dar bem.
		TT2G45B	A maioria dos professores desta escola acredita que o bem-estar dos alunos é importante.
		TT2G45C	A maioria dos professores desta escola está interessada no que os alunos têm a dizer.
		TT2G45D	Se um aluno desta escola precisar de assistência extra, a escola a fornece.

Nota. Fonte das informações contidas nesta tabela: OECD, TALIS Database (2014)

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 quatro itens (tabelas 2) (coeficiente alfa; $\alpha = .682$); e satisfação com o ambiente de trabalho atual – medida por um conjunto de quatro itens (tabela 2) (coeficiente alfa; $\alpha = .773$).

Todos os itens foram medidos numa escala de quatro pontos, para os quais as categorias de resposta variaram entre 1 para “discordo fortemente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e por fim 4 para “concordo totalmente”.

Para além das variáveis experiência, género e clima disciplinar em sala de aula (tabela 1), as variáveis organizacionais, abaixo referidas, foram consideradas também como possíveis preditores da satisfação profissional dos professores e utilizados no modelo final deste estudo ao nível da escola.

Liderança escolar

Dois variáveis da liderança escolar foram analisadas no TALIS (2013): a liderança partilhada e a liderança instrucional.

O grau de liderança partilhada foi medido através de três itens (tabela 2). Todos os itens da escala de liderança partilhada foram respondidos numa 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” (coeficiente alfa; $\alpha = .798$).

A escala de liderança instrucional é composta por três itens (tabela 2). Os itens foram respondidos numa 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” (coeficiente alfa; $\alpha = .781$).

Clima escolar

Dois escalas foram formadas separadamente para representar o clima escolar – a delinquência, a violência escolar e respeito mútuo. Ambas foram medidas por quatro itens (tabela 2). As inter-relações entre os itens da delinquência escolar e violência e, entre os itens do respeito mútuo, foram examinadas dentro da modelagem de CFA. O coeficiente alfa para as escalas delinquência e violência escolar (PSCDELIQS) foi de $\alpha = .786$ e para a escala de respeito mútuo (PSCMUTRS) foi de $\alpha = 0.797$.

Relação professor-aluno

A relação professor-aluno é uma medida que se encontra no questionário respondido pelos diretores das escolas, portanto, uma medida de nível 2 (escola). Tal variável representa a média dentro da escola para as relações professor-aluno. Esta variável é composta por quatro itens (tabela 2) (coeficiente alfa; $\alpha = .738$).

Procedimento

De acordo com os termos e condições de uso dos dados do TALIS, a OCDE afirma que os dados estão disponibilizados para uso e consulta pública, não pressupondo autorização prévia ao seu uso. É possível extrair, baixar, copiar, adaptar, imprimir, distribuir, compartilhar e incorporar dados para qualquer finalidade, mesmo que para uso comercial (<https://www.oecd.org/termsandconditions/>).

Segundo o relatório técnico TALIS 2013 (OECD, 2014), o universo do TALIS consistiu-se 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 dos Censos 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 que atuavam 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 âmbito da pesquisa nas escolas selecionadas. Por fim, foram aplicados dois questionários: o primeiro, respondido pelos diretores, sendo estes inqueridos acerca de variáveis da escola e das 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 e ético de aplicação dos questionários. O Brasil optou por realizar o TALIS somente em papel (*paper data collection*) em vez de utilizar a recolha de dados eletrónica pela internet (*online data collection*) (OECD, 2014; Ministério da Educação, 2104).

Análise de Dados

A análise dos dados iniciou-se com as descrições das variáveis independentes. De seguida, a base de dados foi construída a partir do programa SPSS[®], onde, através de um processo de combinação de ficheiros, as variáveis referentes aos dois níveis (professor e escola) foram reunidas numa única base 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 (do inglês *nested*) dos dados, foi possível analisá-los através de uma modelação hierárquica ou multinível (Raudenbush & Bryk, 2002). As respostas omissas, por serem consideradas reduzidas, de acordo com a totalidade da amostram, foram excluídas.

Em resposta aos objetivos 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 fator 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 intraclasses (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).

Estatística Descritiva

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

Relativamente aos 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 tendo em conta que o ponto central da escala é dez.

Em relação às 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).

TABELA 3
Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo

Variáveis	M	DP	%
Características dos professores			
Satisfação profissional do professor			
Com a profissão	10,63	2,83	-
Com o ambiente de trabalho atual	13,02	2,39	-
Género do professor			
Feminino (0)	-	-	71,1
Masculino (1)	-	-	28,9
Experiência			
Anos de experiência como professor no total	13,64	1,64	-
Clima disciplinar em sala de aula: necessidade de disciplina	9,65	2,05	-
Características das escolas			
Liderança			
Liderança Instrucional	11,50	3,50	-
Liderança Partilhada	13,36	2,25	-
Clima Escolar			
Respeito Mútuo	13,52	0,48	-

Variáveis	M	DP	%
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	13,28	0,55	-

Modelo Multinível com Variáveis a Nível da Escola e do Professor

Tendo-se determinado que a satisfação profissional dos professores varia entre as escolas, num segundo passo, testou-se, antes de executar o modelo final completo, uma equação de regressão de nível 1 – apenas com preditores que compreendem o nível da escola – com objetivo de testar sua importância como hipotéticos preditores. As tabelas 4 e 5 descrevem os resultados encontrados.

Num terceiro passo testou-se um modelo que combina preditores de satisfação no trabalho de nível 1 e 2, ou seja, ao nível da escola (i.e., relação professor-aluno e clima escolar: respeito mútuo e delinquência e violência) e ao nível dos professores (i.e., gênero, experiência e clima disciplinar em sala de aula), obtendo, assim, os dois modelos finais do estudo. Sendo o primeiro com a satisfação profissional do professor com a profissão como a variável de resultado (tabela 6) e o segundo com a satisfação profissional do professor com o ambiente de trabalho atual como a variável de resultado (tabela 7).

No que diz respeito ao modelo final (tabelas 6 e 7), 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 ao nível do professor constituem melhores preditores da satisfação profissional do que as variáveis ao nível da escola. Porém, a relação professor-aluno, 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 $u0j = 0,27$, o que representa uma redução de .24 (ou seja, 24%) na variância não explicada em relação ao modelo nulo ($u0j = 0,34$). Houve, ainda, um aumento significativo no ajuste do modelo nulo ($D = 58878,70$) para o modelo final ($D = 57431,28$), 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 $u0j = 0,36$, representando uma redução de .22 (ou seja, 22%) em relação ao modelo nulo ($u0j = 0,47$). Neste caso, também houve um aumento significativo no ajuste do modelo do modelo nulo ($D = 56705,32$) para o modelo final ($D = 53957,06$), com uma diminuição ainda mais significativa no Desvio do modelo ($56705,32 - 53957,06 = 2748,26$, $p < .001$).

TABELA 4

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

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

Estimativas de efeitos fixos				
Parâmetro	Coefficiente	Erro Padrão	t	p
<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

TABELA 6

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

Estimativas de efeitos fixos				
Parâmetro	Coefficiente	Erro Padrão	t	p
<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

TABELA 7

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

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

Discussão

O presente estudo pretendeu, em primeiro lugar, identificar o impacto dos fatores individuais do professor – nomeadamente o gênero, a experiência e o clima disciplinar em sala de aula – na satisfação profissional dos professores. Em segundo lugar, o estudo em questão pretende identificar o impacto dos fatores organizacionais da escola – nomeadamente a relação professor-aluno, o clima escolar (respeito mútuo, delinquência e violência) e o tipo de liderança instrucional ou partilhada – na satisfação profissional do professor.

Os resultados do primeiro modelo construído na elaboração deste estudo (modelo incondicional ou nulo) permitiram afirmar que 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 tornou relevante continuar com a expansão do modelo, com inclusão de variáveis que contribuam para explicar a variação observada na satisfação profissional dos professores.

No que respeita ao impacto dos fatores da escola, a variável mais relevante para a satisfação profissional do professor mostrou ser a relação professor-aluno. Segundo Gregory et al. (2014), a relação professor-aluno pode ser medida pelo respeito do professor percebido pelo aluno e pelo uso da disciplina por parte do professor. Os resultados revelam que o impacto desta variável, mesmo moderado, é significativo evidenciando 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 et al., 2011; Reinke et al., 2008). A relação professor-aluno positiva pode ser efetiva para fomentar a resolução construtiva de conflitos nas escolas e para trabalhar em prol de práticas disciplinares eficientes (Gregory et al., 2014).

Outra variável importante é o respeito mútuo, que diz respeito ao clima escolar. Em consonância com resultados de estudos anteriores (e.g., Áquila et al., 2009; Cohen et al., 2009a; Vinha et al., 2016), os resultados do estudo demonstram que a percepção positiva do clima escolar tem impacto na satisfação dos professores, tanto com a sua profissão como também com a escola em que o professor trabalha no momento do estudo. O clima escolar é um elemento essencial ao bom

funcionamento da escola. Quando o clima e as relações intraescolares são negativos tornam-se fatores de risco à qualidade de vida escolar, elevando o sentimento de mal-estar, desmotivação da equipa, 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 do mesmo. 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. Esta é a maior percentagem verificada entre os países participantes do TALIS (OECD, 2014).

O facto de as variáveis relativas à liderança escolar não serem preditoras da satisfação profissional dos professores brasileiros surge como um resultado inesperado. Contudo, poderão existir 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 outras informações sobre o trabalho pedagógico junto à comunidade e à rede de ensino (Bello & Penna, 2017; Franco, 2008). Almeida et al. (2016) destacam o facto de que o coordenador pedagógico tende a queixar-se 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 pelo 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 individuais do professor, este estudo concluiu que entre todas as variáveis analisadas, o impacto mais significativo na satisfação profissional dos professores advém de variáveis deste nível. Em relação aos aspetos sociodemográficos deste estudo, os resultados referentes ao género revelam maior satisfação no trabalho entre as professoras do género 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 procura de conhecimento voltada para a 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 aos homens na profissão do 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 preditiva, sendo maior quando se trata da satisfação profissional com a profissão do que com o ambiente de trabalho atual. You et al. (2016), num estudo

realizado em escolas da Coreia do Sul, verificaram que os anos de experiência do professor produz um efeito negativo na satisfação com o trabalho. Contudo, há investigações (e.g., Klassen & Chiu, 2010) que 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 crescente satisfação profissional.

Finalmente, no que se refere a características a nível pessoal relativas aos professores que demonstrou ter maior impacto na satisfação profissional entre todas as variáveis do estudo foi o clima disciplinar em sala de aula. A importância desta 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 et al., 2012; Ning et al., 2015; Valente et al., 2018). Assim, para além de os professores necessitarem de dominar os conteúdos das disciplinas que lecionam, manter a ordem em 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 Wang et al. (2019), é um preditor importante da satisfação profissional do professor e a gestão da disciplina, segundo Okeke e Dlamini (2013), constitui um dos maiores desafios para os professores.

Conclusão

De modo geral, os resultados do presente estudo sugerem: (a) que a satisfação profissional do professor é influenciada 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 fatores 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 efetiva na sociedade (Reeves et al., 2017).

Este estudo apresenta como limitação o facto de apenas poder investigar as variáveis que compõem o TALIS (2013), sendo que a satisfação profissional pode também ser explicada por outras variáveis. Deste modo, sugerem-se futuras investigações considerem a possibilidade de explorar outras variáveis envolvidas na satisfação docente, nomeadamente: o salário do professor

(Wang & Yao, 2020), a estabilidade profissional (Cladellas-Pros et al., 2018) e a autoeficácia do professor (Kasalak & Dağyar, 2020). Também de ressaltar que o facto do 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. Futuros estudos poderiam 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-need schools. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 3–16.
- 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. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba: PUC/PR, 1704–16.
- 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.
- Baroudi, S., Tamim, R., & Hojeij, Z. (2020). A quantitative investigation of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction IN lebanon. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734210>
- 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, Brasil, Edição Especial, 1, 69–86. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149>
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R. & Reenen, J. V. (2015). Does Management Matter in Schools? *The Economic Journal*, 125, 647–674. <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>
- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665–673. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00026-4](https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1348/096317909X478557>
- 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. <https://doi.org/10.1002/casp.2338>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757–1766. doi:10.1007/s12144-018-9878-7
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A., & Parrado-Romero, E. (2018). Satisfaction, health and work-related stress of the university professorship according to their contractual status. [Satisfacción, salud y estrés

- laboral del profesorado universitario según su situación contractual] *Revista De Salud Publica*, 20(1), 53–59. doi:10.15446/rsap.V20n1.53569
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009a). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009b). Assessing school climate. *The Education Digest*, 74(8), 45–48.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Costello, D. (2015). Challenges and Supports of Instructional Leadership in Schools. *Antistasis*, 5 (1), 3–6.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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.
- Dös, I., & Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE*, 1– 11. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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*. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- 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*, 46(3), 424–440. <https://doi.org/10.1177/1741143216682501>
- Franco. M. A. S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 117–131. <https://doi.org/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.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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*. <https://doi.org/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. 40(2), 275–285. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership, studies in educational leadership. *Springer Science Business Media B.V.* <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-92>
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (talís). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16–33. doi:10.12738/jestp.2020.3.002
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lavy, S. & Bocker, S. (2017). A Path to Teacher Happiness? A Sense of Meaning Affects Teacher-Student Relationships, Which Affect Job Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- 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. <https://doi.org/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*, New York: Nova Science Publishers, 2, 231–253.
- 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. <https://doi.org/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*, 60, 144–152. <https://doi.org/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, 52–69. <https://doi.org/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.

- 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*, 8, 2069. <https://doi.org/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*, 5, 144–154. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9099-4>
- Mendels, P., & Mitgang, L. D. (2013). Creating Strong Principals. *Educational Leadership*, 70(7), 22–29.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0886260514564156>
- Morgan, R. E., Musu-Gillette, L., Robers, S., & Zhang, A. (2015). Indicators of school crime and safety. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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*. <https://doi.org/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*. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.15700/saje.v33n1a607>
- 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*. <https://doi.org/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, 39(4), 907–925. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000004>
- Rana, A., & Soodan, V. (2019). Effect of occupational and personal stress on job satisfaction, burnout, and health: A cross-sectional analysis of college teachers in punjab, india. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 23(3), 133–140. doi:10.4103/ijoem.IJOEM_216_19

- 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. <https://doi.org/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*(3), 315–332.
- Ronen, I. (2018). The impact of organizational and personnel changes on a college-school partnership vision. *Teacher Development*. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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, 49*(2), 200–215. <https://doi.org/10.1108/09578231111116734>
- 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, 49*(2), 200–230. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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, 20*(1), 15–37. <https://doi.org/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*(4), 478–490. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw093>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143–150, <https://doi.org/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*. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2017). Leadership development programs: investing in school principals. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382332>
- Torres, D. G. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration, 56*(1), 127–142. <https://doi.org/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.
- 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*, 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*. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Verrett, S. L. (2012). Gender Perceptions of Administrative Team Members regarding Secondary Principals' Leadership Actions and Behaviors in Managing Change (Publication No. 1542) [Doctoral dissertation, University of New Orleans]. <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.*, 27(64), 96–127. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>
- Wang, K.; Li, Y.; Luo, W., & Zhang, S. (2019). Selected Factors Contributing to Teacher Job Satisfaction: A Quantitative Investigation Using 2013 TALIS Data. *Leadership and Policy in Schools*, (), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963>
- Wang, L., & Yao, N. (2020). Relationship between remuneration differences, job satisfaction, and psychological health of preschool teachers under the pressure of low salary. *Revista Argentina De Clinica Psicologica*, 29(2), 772–778. doi:10.24205/03276716.2020.309
- You, S., Kim, A. Y., & Lim, S. A. (2016). Job satisfaction among secondary teachers in Korea. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 284–297. <https://doi.org/10.1177/1741143215587311>