



Dissertação

Mestrado em Gestão

***Influência do conflito trabalho-família na atitude
e nas emoções dos professores***

Patrícia Lopes Mamede Cecílio

Leiria, *Setembro* de 2016



Dissertação

Mestrado em Gestão

***Influência do conflito trabalho-família na atitude
e nas emoções dos professores***

Patrícia Lopes Mamede Cecílio

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Doutora Neuza Manuel Pereira Ribeiro Marcelino, Professora da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria.

Leiria, *Setembro* de 2016

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Dedicatória

À minha Matilde,

Ao Carlos

E aos meus pais.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Agradecimentos

Na conclusão desta Dissertação de Mestrado sinto que devo agradecer a colaboração e o contributo, de forma direta ou indireta:

à Professora Doutora Neuza Ribeiro, pela disponibilidade demonstrada para orientar o presente trabalho e para me ajudar, por toda a orientação em termos científicos, pelos comentários, sugestões, esclarecimentos, conselhos e motivação;

a todos os colegas professores que se disponibilizaram a preencher e reencaminhar o questionário indispensável à fundamentação desta investigação;

aos meus pais por todo o apoio, ajuda e motivação para a obtenção dos meus objetivos;

ao meu irmão Emanuel e à Leila pelos conselhos e pela disponibilidade para ajudar neste novo percurso;

ao meu esposo Carlos pelos sacrifícios, apoio incansável, paciência e encorajamento até ao final;

a todos os que sugeriram melhorias e contribuíram para a realização desta investigação.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Resumo

Os constrangimentos da atualidade exigem que os dois elementos do casal trabalhem e dividam tarefas e responsabilidades familiares. Portanto, a incompatibilidade entre os domínios do trabalho e da família é uma realidade de grande importância. A difícil articulação destes dois domínios conduz à vivência do fenómeno designado por conflito trabalho-família (CTF).

Sendo o CTF um conceito alvo de inúmeras investigações, considerou-se relevante estudá-lo no contexto da educação. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo avaliar o tipo de relação existente entre o CTF e determinadas atitudes e emoções sentidas pelos professores. Mais especificamente, pretende-se observar em que medida o CTF diminui o empenhamento afetivo (EA) e a felicidade (FEL) dos professores e proporciona o aumento dos seus níveis de stress. Neste sentido, é pretendida a análise das seguintes hipóteses de investigação: 1) O CTF relaciona-se negativamente com o EA do professor; 2) O CTF relaciona-se negativamente com a FEL do professor; 3) O CTF relaciona-se positivamente com o STRESS do professor.

A amostra desta investigação é composta por 102 professores do ensino público e privado que responderam, voluntariamente, ao questionário apresentado no Anexo 1. A análise dos respetivos resultados foi realizada com recurso a correlações e regressões.

Na generalidade, os docentes revelaram que o CTF está negativa e significativamente relacionado com o EA e com a FEL e positiva e significativamente relacionado com o STRESS. Foram confirmadas todas as hipóteses previamente formuladas.

Os resultados obtidos nesta investigação contribuem para colmatar a falta de estudos sobre a relação entre estes conceitos no contexto da profissão docente.

Além disso, a aplicabilidade deste tipo de estudos acaba por ser percebida apenas quando se percecionam os seus efeitos no desenvolvimento e implementação de estratégias que conduzam ao sucesso do equilíbrio na relação trabalho-família.

Palavras-chave: conflito trabalho-família (CTF), empenhamento afetivo (EA), felicidade (FEL), stress, professores.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Abstract

Today's life constraints require that the two elements of a couple work and divide tasks and family responsibilities. Therefore, the incompatibility between work and family domains is a reality of great importance. The difficult management of these two domains leads to the experience of the phenomenon known as work-family conflict (CTF).

As the CTF concept is the target of numerous investigations, it was considered relevant to study it in the education's context. Thus, this research aims to evaluate the type of relationship between the CTF and certain attitudes and emotions felt by teachers. More specifically, we intend to observe to what extent the CTF decreases the affective commitment (EA) and happiness (FEL) of teachers and provides an increase in their stress levels. In this way, it is intended to analyze the following research hypotheses: 1) The CTF relates negatively with the teacher's EA; 2) The CTF relates negatively with the teacher's FEL; 3) The CBC relates positively to the teacher's STRESS.

The sample of this research consists of 102 teachers of public and private education that responded voluntarily to the questionnaire presented in Appendix 1. The analysis of the respective results was carried out using correlations and regressions.

In general, teachers revealed that the CTF is negatively and significantly associated with EA and the FEL and positively and significantly associated with STRESS. All the previously formulated hypotheses were confirmed.

The results of this research contribute to address the lack of studies on the relationship between these concepts in the context of the teaching profession.

Moreover, the applicability of such studies ends up only being understood when its effects are perceived on the development and implementation of strategies that lead to success in balancing work-family relationship.

Keywords: Work- Family Conflict (CTF), affective commitment (EA), happiness (FEL), stress, teachers.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Lista de figuras

Figura 1 - Hipótese 1	14
Figura 2 - Hipótese 2.....	18
Figura 3 - Hipótese 3.....	25
Figura 4 - Modelo conceptual e respectivas hipóteses desta investigação	27
Figura 5 - Experiência na profissão	33
Figura 6 - Antiguidade na escola atual.....	33
Figura 7 - Normalidade (EA)	47
Figura 8 - Diagrama de Resíduos (EA).....	47
Figura 9 - Normalidade (FEL)	49
Figura 10 - Diagrama de Resíduos (FEL)	49
Figura 11 - Normalidade (STRESS)	52
Figura 12 - Diagrama de Resíduos (STRESS).....	52

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Lista de tabelas

Tabela 1 - Consequências do CTF	7
Tabela 2 - Fontes para a construção do questionário e escalas utilizadas.....	29
Tabela 3 - Distribuição da amostra em função do estado civil	31
Tabela 4 - Distribuição da amostra em função do número de filhos	32
Tabela 5 - Distribuição das idades dos filhos	32
Tabela 6 - Há quantos anos exerce a sua profissão.....	33
Tabela 7 - Há quantos anos exerce a sua profissão neste estabelecimento de ensino	33
Tabela 8 - Itens por cada variável	36
Tabela 9 - Qualidade da Consistência Interna segundo o Alfa de Cronbach.....	37
Tabela 10 - Alfa de Cronbach de cada uma das variáveis em estudo	38
Tabela 11 - Qualidade da Análise Fatorial segundo o teste KMO.....	39
Tabela 12 - Análise Fatorial (Método de Extração: Análise de Componente Principal. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser)	40
Tabela 13 - Médias, desvios-padrão e correlações.....	44
Tabela 14 - Correlações com variáveis demográficas.....	45
Tabela 15 - Resumo do modelo (EA)	47
Tabela 16 - ANOVA (EA).....	48
Tabela 17 - Coeficientes (EA).....	48
Tabela 18 - Resumo do modelo (FEL).....	50
Tabela 19 - ANOVA (FEL)	50
Tabela 20 - Coeficientes (FEL).....	51
Tabela 21 - Resumo do modelo (STRESS).....	52
Tabela 22 - ANOVA (STRESS)	52
Tabela 23 - Coeficientes (STRESS).....	53

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Lista de siglas

CFT: Conflito Família-Trabalho

CTF: Conflito Trabalho-Família

EA: Empenhamento Afetivo

FEL: Felicidade

S.W.I.N.G.: Survey Work-Home Interaction Nijme Gen

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Índice

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE TABELAS	XIII
LISTA DE SIGLAS	XV
ÍNDICE	XVII
1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DA LITERATURA	3
2.1. Conflito Trabalho-Família (CTF)	3
2.1.1. Conceito, antecedentes e consequências do conflito trabalho-família	3
2.1.2. Diferenças de Género no Conflito Trabalho-Família	7
2.1.3. Diferenças de Cultura no Conflito Trabalho-Família	8
2.1.4. Conflito Trabalho-Família nos Professores	10
2.2. CTF, empenhamento afetivo, stress e felicidade nos professores	11
2.2.1. Empenhamento Afetivo no trabalho	12
2.2.2. CTF e EA nos professores	14
2.2.3. Felicidade no trabalho	15
2.2.4. CTF e FEL nos professores	17
2.2.5. Stress no trabalho	19
2.2.6. CTF e STRESS nos professores	22
3. METODOLOGIA	27
3.1. Objetivo e Hipóteses de Investigação	27
3.2. Instrumentos e Métodos de recolha da informação	28
3.3. População e caracterização da amostra	30
3.4. Operacionalização das Variáveis	34
3.5. Aperfeiçoamento das escalas	36
3.5.1. Estudo preliminar com base na correlação de cada item com a totalidade da escala	36
3.5.2. Estudo da consistência interna das escalas (<i>Alfa de Cronbach</i>) e da dimensionalidade das variáveis (Análise Factorial Exploratória)	37
3.6. Síntese	41

4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
4.1.	Médias e desvio padrão	43
4.2.	Medidas de associação	43
4.2.1.	Medidas de associação entre as variáveis principais	43
4.2.2.	Algumas medidas de associação entre as variáveis principais e as variáveis demográficas	45
4.3.	Análise multivariada dos dados	45
4.3.1.	Modelo de regressão linear - Hipótese 1	46
4.3.2.	Modelo de regressão linear - Hipótese 2	49
4.3.3.	Modelo de regressão linear - Hipótese 3	51
4.4.	Discussão dos resultados	53
4.5.	Síntese	56
5.	CONCLUSÃO	57
6.	LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA	59
7.	CONTRIBUTOS	61
	BIBLIOGRAFIA	63
	ANEXOS	79
	Anexo 1 – Questionário	81
	Anexo 2 – Aperfeiçoamento das Escalas	85

1. Introdução

Nos últimos tempos têm-se verificado grandes alterações tanto no mundo do trabalho como na vida familiar. Estas são duas esferas distintas, com regras específicas e os domínios com maior importância na vida de grande parte dos indivíduos (Bhowon, 2013). A progressiva entrada da mulher no mundo do trabalho e o crescente envolvimento do homem na vida familiar foram afastando o tradicional conceito de Família (Pinto, 2012). Hoje, perante um contexto económico instável e um mercado de trabalho competitivo e exigente, na família moderna, o casal vê-se obrigado a gerir o facto de cada um ter o seu respetivo emprego e a distribuir as responsabilidades da vida familiar, tentando satisfazer as exigências de ambas as esferas (Greenhaus, Parasuraman & Collins, 2001; McElwain, Korabik & Rosin, 2005). Neste contexto, atualmente, os casais são confrontados com o complexo desafio diário de conciliar os mundos do trabalho e da família de forma a evitar o desenvolvimento de tensões provenientes da possível incompatibilidade entre os papéis e as expectativas existentes em cada um dos domínios (Eby et al., 2005; Mesmer-Magnus & Viswesvaran, 2005; Somech & Drach-Zahavy, 2007).

As organizações e, neste caso específico, as instituições escolares, vão dispensando cada vez mais alguma da sua atenção para este problema uma vez que a vivência desses conflitos acaba por afetar o desempenho dos professores e, conseqüentemente, os resultados escolares.

Vários estudos sobre o tema relatam que o CTF se relaciona com uma série de fenómenos, tais como a satisfação profissional, o comprometimento organizacional, a felicidade, o empenhamento afetivo, o *burnout*, o *turnover* e o stress profissional (Netemeyer et al, 2004).

A presente investigação está inserida no Mestrado em Gestão do Instituto Politécnico de Leiria e pretende analisar em que medida o conflito trabalho-família (CTF) se relaciona com a atitude e com a vertente emocional dos professores, nomeadamente, com o empenhamento afetivo (EA), a felicidade (FEL) e o stress. Embora estas variáveis tenham sido abordadas noutras investigações, pretende-se estudá-las inseridas num só modelo de análise com três hipóteses de investigação.

Inicia-se o enquadramento teórico com a revisão de literatura, apresenta-se o objetivo e o tipo de estudo e analisam-se os dados com procedimentos estatísticos específicos como correlações e regressões lineares. Por fim, os resultados obtidos são interpretados e contextualizados e realçam-se os contributos desta investigação assim como as suas limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2. Revisão da Literatura

2.1. Conflito Trabalho-Família (CTF)

2.1.1. Conceito, antecedentes e consequências do conflito trabalho-família

O trabalho e a família são dois domínios importantes na vida social de qualquer adulto e durante vários anos foram bem distinguidos recorrendo à diferença de género. A mulher estava intimamente ligada à família, devendo a esta dedicar a maior parte do seu tempo e no seio desta realizar o seu trabalho enquanto o homem estava associado ao trabalho na comunidade, tendo por função sustentar financeiramente a família.

Contudo, nos dias de hoje, com a emancipação da sociedade e com a mudança de mentalidades há cada vez mais a necessidade de os trabalhadores tentarem equilibrar a sua vida pessoal com a profissional, misturando um pouco os papéis até então pré-definidos.

O conflito trabalho-família (CTF) acontece frequentemente quando as responsabilidades inerentes ao trabalho do indivíduo prejudicam o bom desempenho das suas responsabilidades familiares como, por exemplo, quando certas obrigações de trabalho impedem a prestação de cuidados adequados a uma criança ou o impedimento de participar em eventos familiares previamente determinados. Pelo contrário, o conflito família-trabalho (CFT) surge quando as atividades ou acontecimentos no seio da família prejudicam o desempenho no trabalho, como é o caso da existência de problemas conjugais que impedem um bom desempenho no trabalho.

Frequentemente, vários autores abordam o estudo da relação entre o trabalho e a família considerando três perspetivas: a positiva, a negativa e a integradora (Carlson e Grzywacz, 2008).

Na maioria dos casos, a perspetiva negativa é a mais dominante, centrando-se esta na ideia de que as pessoas possuem uma quantidade reduzida e finita de recursos, como por

exemplo o tempo e a energia, que são essenciais para o desempenho de qualquer papel social. De forma a ser possível manter vários papéis, a quantidade de recursos disponível vai diminuindo, o que leva, por vezes, a que o indivíduo experiencie momentos de tensão (Carlson e Grzywacz, 2008), o que acaba por não ser benéfico para o equilíbrio entre as duas vertentes. Esta perspetiva está assente no evidente conflito entre papéis e refere-se à influência que cada um dos papéis exerce sobre o indivíduo, sentindo-se incapaz de atender todas as solicitações em simultâneo (Kahn et al, 1964).

Relativamente à perspetiva positiva, há uma ideia oposta ao que foi referido anteriormente, indo um pouco mais além da simples negatividade da relação entre o trabalho e a família uma vez que esta defende que não traz apenas consequências negativas, podendo trazer também consequências positivas ou até mesmo vantagens para o indivíduo. Aqui, os recursos que anteriormente eram considerados como o fator principal para a degradação do ambiente familiar não são vistos como limitados e o envolvimento em vários papéis é até visto como elemento que contribui para o aumento da energia disponível. Desta forma é sugerido que o acumular dos vários papéis pode ser mais gratificante para o indivíduo do que meramente uma fonte destabilizadora e de stress (Sieber, 1974). A ideia principal desta perspetiva positiva é a de que, quanto mais papéis um indivíduo desempenhar em simultâneo, maior é o seu bem-estar pois mais forte será a sua autoestima, a motivação e o estatuto social.

Em suma, a perspetiva positiva enfatiza a relação positiva que pode naturalmente existir entre os domínios do trabalho e da família, acreditando que esta não gera necessariamente conflito. Considera ainda que, quando o indivíduo ganha recursos numa das dimensões, estes novos recursos ajudam a promover a melhoria do desempenho nos seus restantes papéis (Greenhaus e Powell, 2006).

Na perspetiva integradora é considerado um equilíbrio entre o trabalho e a família no sentido em que o casal partilha e negocia a satisfação das exigências inerentes a ambos os domínios. Aqui são tidos em conta a “Teoria de equilíbrio de papéis” - na qual o equilíbrio entre os mesmos não depende da prioridade canalizada para cada um deles mas sim quando existe uma facilidade de negociação destes (Marks e MacDermid, 1996) - e a ideia de inexistência de hierarquias entre papéis sociais.

Também de acordo com Greenhaus e Beutell (1985), o CTF pode definir-se como uma forma de conflito entre dois papéis, onde as pressões vindas do domínio do trabalho são incompatíveis com as exigências decorrentes da função dos domínios da família.

Este conflito é muitas vezes visto como uma construção bidirecional uma vez que, tanto poderá ocorrer quando o trabalho interfere com a família como também no sentido inverso, quando a família, de alguma forma, acaba por interferir com o trabalho (Netemeyer et al, 1996). No entanto, muitos estudos defendem afincadamente que a influência na direção trabalho-família é muito mais forte e frequente do que na direção oposta (Geurts e Demerouti, 2003; Byron, 2005). O mesmo se verifica no caso das organizações (Keeney et al, 2013), sendo esta a mais estudada, e sobre a qual o presente estudo incidirá.

A literatura sugere dois modelos que relacionam bidireccionalmente o CTF e as suas consequências individuais: o modelo de domínio cruzado e o modelo de atribuição de fonte (Carr et al, 2008; Shockley e Singla, 2011).

O modelo de domínio cruzado propõe que a participação num dos papéis (por exemplo, o trabalho) poderá ser dificultada pela participação noutro papel (por exemplo, a família). O argumento central do modelo de domínio cruzado é que a interferência causada por pressões de um papel muitas vezes resulta num fraco desempenho e baixa satisfação com o outro papel. Este processo de domínio cruzado não depende da forma como se percebe a relação trabalho-família. Por exemplo, não importa se os trabalhadores são americanos ou chineses, quando eles passam o tempo a cuidar de crianças doentes, têm que trabalhar mais rápido ou é mais difícil cumprir uma meta de trabalho. Isto pode, por sua vez, estar relacionado com elevados níveis de sofrimento associado à função trabalho.

O modelo de atribuição de fonte sugere que um indivíduo atribui a fonte do conflito de papéis ao papel que acredita que causou o conflito. Além disso, este modelo sugere que o indivíduo vai tornar-se insatisfeito com o papel percebido como sendo a fonte do seu conflito. Ao contrário do modelo de domínio cruzado, este envolve processos de avaliação cognitivos que ocorrem com reações afetivas (Carr et al, 2008; Shockley e Singla, 2011).

Segundo Greenhaus e Beutell (1985), podem ser identificados três tipos dominantes de CTF tendo por base: (1) o TEMPO, quando os indivíduos não conseguem satisfazer as obrigações naturalmente atribuídas a cada um dos papéis por este ser insuficiente, (2) o COMPORTAMENTO, quando as aprendizagens adquiridas num dos papéis não são úteis para o desempenho de outro papel e (3) a PRESSÃO/TENSÃO associada ao exercício

simultâneo de papéis, quando a insatisfação no exercício de um papel afeta negativamente e dificulta a resposta às exigências do outro papel.

Para Frone (2003) e Greenhaus & Beutell (1985), os horários de trabalho cada vez mais longos e muitas vezes preenchidos com uma carga excessiva de trabalho são os principais geradores dos CTF uma vez que o tempo excessivo gasto nesta atividade e o esforço desenvolvido para a concretizar retiram o tempo e energia necessários para o desenvolvimento de atividades familiares. Por vezes, o domínio profissional gera situações de mau humor que o trabalhador inevitavelmente transporta consigo para casa, motivando também a degradação do ambiente familiar.

Tendo por base vários estudos realizados por Allen et al (2000) e Mesmer-Magnus e Viswesvaran (2005) pode-se concluir que os CTF e os CFT de grau mais elevado são fortemente influenciados por um variado número de antecedentes relacionados com (1) trabalho, como por exemplo, a baixa satisfação no trabalho, a redução do compromisso organizacional e fortes intenções de mudança, (2) família, como por exemplo, a menor satisfação conjugal e familiar, e (3) problemas de saúde físicos e psicológicos, como por exemplo, a depressão e problemas de saúde física.

As consequências do CTF podem ser agrupadas em três categorias distintas: trabalho, família e domínio não específico (Amstad et al, 2011). A Tabela 1 apresenta tais consequências, de acordo com os autores referidos.

Trabalho	Família	Domínio não específico (Ex.: Indicadores de bem-estar)
<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição da satisfação profissional (Allen et al, 2000; Kossek e Ozeki, 1998; Netemeyer et al, 1996); - Diminuição do empenhamento organizacional (Aryee et al, 2005; Netemeyer et al, 1996); - Intenção de turnover (Allen et al, 2000; Amstad et al, 2011; Grandey e Cropanzano, 1999; Greenhaus et al, 1997; Netemeyer et al, 1996); - Burnout (Peeters et al, 2005); 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição da satisfação marital (Greenhaus et al, 1987; Voydanoff, 2005); - Diminuição da satisfação familiar (Aryee et al, 1999; Cardenas et al, 2004; Kopelman et al, 1983); - Stress relacionado com a família (Swanson e Power, 1999); 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição da satisfação com a vida (Aryee et al, 1999; Greenhaus et al 2003; Kossek e Ozeki, 1998); - Stress psicológico (Kelloway et al, 1999); - Sintomas somáticos específicos (Ex.: dores de cabeça, privação de sono e dor no peito) (Geurts et al, 1999; Peeters et al, 2004); - Depressão (Vinokur et al, 1999);

<ul style="list-style-type: none"> - Absentismo (Kirchmeyer e Cohen, 1999); - Stress relacionado com o trabalho (Buonocore e Russo, 2013; Netemeyer et al, 2004). 		<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do consumo de substâncias como o tabaco, o café e o álcool (Allen et al, 2000); - Diminuição de hábitos saudáveis, como a prática de exercício físico (Allen et al, 2000).
---	--	---

Tabela 1 - Consequências do CTF

2.1.2. Diferenças de Género no Conflito Trabalho-Família

Uma tendência que se tem vindo a registar cada vez mais no mundo ocidental é a do aumento da representação feminina no mercado de trabalho, significando com isto que mais casais estão a tentar conjugar ambos os papéis do trabalho e da família (Gupta e Jenkins, 1985).

Contudo, continuam a existir estudos que sugerem que as mulheres ainda são as principais responsáveis pela organização do domicílio (Pleck, 1985), alimentando com isto um maior stress no seio da família. Será assim natural esperar que as mulheres, tendo esta maior responsabilidade de cuidar da família, possam ser mais afectadas e, conseqüentemente, haver para elas uma maior interferência da família no trabalho do que para os homens.

Desta forma, o género poderá ter um efeito importante sobre estes resultados, nos quais o stress familiar e o CFT parecem estar intimamente relacionados entre si.

O género é um factor de influência significativo nas intenções de mudança aquando da existência de CTF e CFT, no entanto, as mulheres são as menos propensas à intenção de deixar o trabalho, mesmo em situações bastantes desfavoráveis (Grandey e Cropanzano, 1999).

2.1.3. Diferenças de Cultura no Conflito Trabalho-Família

Quando se pesquisa sobre este assunto nos vários meios de informação disponíveis, facilmente se verifica que há uma grande quantidade de estudos emergentes relacionados com os CTF e CFT originários nos países orientais, com especial incidência para a China.

Vários autores têm observado que os trabalhadores chineses, em comparação, por exemplo, com os norte-americanos, têm uma tendência natural para colocar mais ênfase no trabalho do que no lazer e estão menos preocupados com o incómodo provocado pelo trabalho na sua vida familiar. Veem assim o trabalho como um importante complemento para a família e não como algo que compete com esta (Bu e McKeen, 2000).

Pode ser feita uma clara distinção entre dois tipos de sociedade: a sociedade individualista e a sociedade coletivista.

Na sociedade individualista, as pessoas tendem a encarar o trabalho como um meio de realização e desenvolvimento pessoal, onde a realização de esforços excessivos em atividades relacionadas com o trabalho são vistos como sendo necessários para o bem da pessoa, levando a que seja considerado como uma forma de negligenciar a família.

Por outro lado, na sociedade coletivista, onde as pessoas veem o indivíduo “englobado” na sociedade, o papel do trabalho é encarado como elemento importante para respeitar as necessidades do grupo em vez do individual. Pessoas que têm uma dedicação extra ao seu trabalho são vistos como fazendo sacrifícios para o seu grupo (por exemplo, a sua família) e têm geralmente o apoio da mesma.

Com base nestes pressupostos, os chineses argumentaram que, para os americanos e para outras sociedades claramente individualistas, o gasto excessivo de horas no trabalho é considerado como negligência familiar e visto de forma negativa podendo levar ao conflito dentro da família. Concluem que se deve produzir uma relação positiva entre o número de horas trabalhadas e a pressão trabalho-família.

De acordo com as ideias de Yang et al (2000), na sociedade individualista as pessoas irão considerar as exigências do trabalho como uma competição com a família, enquanto na sociedade coletivista não. Se as pessoas estiverem a trabalhar longas horas e voltarem para casa cansadas do trabalho, é provável que não venham com disposição para poder dispensar

tempo e energia suficientes para a família. Na sociedade individualista isto leva ao ressentimento da família e, conseqüentemente, à interferência do trabalho na família.

Na sociedade coletivista as pessoas encaram as exigências do trabalho como uma obrigatoriedade para satisfazer as necessidades da família. Como resultado, os restantes membros da família vão ser menos propensos a olhar para o trabalho como uma competição com a família. Estão assim mais disponíveis para apoiar os esforços da pessoa no trabalho e menos ressentidos com esta por ter menos tempo e energia para gastar com a família. Neste caso, considera-se que há uma reduzida interferência do trabalho na família.

Pessoas de sociedades coletivistas (Kagitcibasi, 2005; Korabik et al, 2003), nas quais se incluem os asiáticos (Ling e Powell, 2001) e latinos (Falicov, 2001), tendem a ter laços mais estreitos com a maioria dos membros do agregado familiar, mesmo com famílias alargadas, e amigos mais chegados, que contribuem para o desenvolvimento do ambiente familiar.

Uma característica da sociedade coletivista que contribui para a disponibilidade de trabalho doméstico é o tamanho do agregado familiar no qual as pessoas residem e do grau de inter-relação de cada pessoa com os restantes membros da família. Considerando que as pessoas em países individualistas tendem a residir em famílias nucleares que compreende um casal com filhos dependentes, pessoas em países coletivistas muitas vezes residem em famílias constituídas por mais do que duas gerações.

Tudo isso infere que, numa sociedade coletivista, os indivíduos que trabalham tendem a experienciar um menor impacto das exigências do trabalho no funcionamento familiar, minimizando assim esta interferência trabalho-família, uma vez que têm mais apoio doméstico da família e dos amigos chegados para a realização de tarefas que eles próprios não podem realizar.

Os coletivistas consideram a auto-estima como sinal de imaturidade, autoengrandecimento e até mesmo narcisismo (Markus e Katayama, 1998). Em vez disso, eles provavelmente veem-se a si mesmos, em termos de relações sociais com colegas de trabalho e empregador, estando claramente dispostos a sacrificar o seu interesse próprio em prol do maior interesse do coletivo. Eles permanecem leais ao empregador, mesmo que as solicitações e comportamentos do empregador sejam suscetíveis de gerar interferências do trabalho com a família. Aliás, provavelmente nunca serão capazes de desistir do seu trabalho, mesmo com a geração destas interferências, uma vez que isso iria resultar na perda dos benefícios sociais que o trabalho lhes permite obter (Spector et al, 2007).

O papel da família chinesa baseia-se no apoio à prioridade ao trabalho, uma vez que o trabalho de um indivíduo é visto como um autossacrifício feito para o benefício da família, em vez de um sacrifício da família para a busca egoísta do próprio desenvolvimento de carreira (Yang et al, 2000).

Para a maioria dos chineses, a família é a raiz da vida e promover o benefício geral da família é o objetivo final que fortalece a raiz (Aryee et al, 1999; Yang et al, 2000). Como tal, o trabalho é uma ferramenta importante que é usada para conseguir o benefício global da família. Portanto, quando o trabalho interfere com a família, é pouco provável que o indivíduo o considere a fonte do conflito. A família é mesmo capaz de apoiar comportamentos prioritários para o trabalho do indivíduo.

Os resultados de alguns estudos realizados por Aryee et al, (1999), em amostras de trabalhadores chineses constataram que tanto o CTF como o CFT estão negativamente relacionados com a felicidade. Estes autores referem ainda que o CTF está negativamente associado à satisfação com a vida.

2.1.4. Conflito Trabalho-Familia nos Professores

As alterações sociais, políticas e económicas acentuadas a que se tem assistido têm exigido mudanças tanto nos sistemas de ensino como na capacidade de resposta por parte dos professores não só em Portugal mas, também, por toda a Europa (Picado, 2009).

De acordo com Vasconcellos (2002), nos países industrializados, o trabalho dos professores é visto como um fator de grande importância para o sucesso escolar dos alunos. Atualmente, as suas funções vão além do ensinar na sala de aula cabendo-lhe, ainda, a participação na gestão e no planeamento escolar que os vai aproximando das famílias e da comunidade (Gasparini et al, 2005).

Sendo a docência uma das atividades profissionais mais exposta a conflitos e grande exigência de trabalho, encontra-se subjugada a pressões vindas dos alunos (pouca motivação, indisciplina, etc.), do próprio trabalho (tempo reduzido, trabalho excessivo, mudanças constantes, etc.) e da relação com os colegas e com a instituição escolar (conflitos profissionais, avaliação pela direção, etc.) (Reis et al, 2005 e Correia et al, 2010).

Na ótica de Picado (2009), os problemas dos professores devem ser resolvidos sendo necessária “a adoção de estratégias inovadoras: de despistagem precoce de problemas; de

identificação em tempo útil de sinais de risco; de processos e modelos e avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem; de produção crítica e criativa de recursos e metodologias de instrução; de suportes e processos de apoio e de acompanhamento enriquecido, que requerem uma visão sistêmica de bem-estar que (...) poderá ter como fundamento uma perspectiva transacional de cariz cognitivista”.

Estudos de Sorcinelli e Near (1989) sobre o CTF no contexto docente concluíram que os domínios trabalho e vida familiar além de se interrelacionarem, afetam-se mutuamente. No entanto, não existem grandes diferenças de género no que diz respeito ao tipo de interação perante a relação família/trabalho. Cerca de metade dos homens e mulheres inquiridos consideraram existir uma interdependência positiva entre o trabalho e a família enquanto os restantes cinquenta por cento justificaram a ocorrência de conflitos causados pela tentativa de conciliar as obrigações familiares com os compromissos profissionais. Contudo, quando se fala no tipo de interdependência entre o trabalho e o lazer são as mulheres que frequentemente a classificam de negativa. Também segundo Sorcinelli e Near (1989) e, de acordo com o mesmo estudo, a ideia de que as mulheres se empenham menos do que os homens no sucesso da sua carreira profissional está incorreta.

Long e Fox (1995) apresentam alguns estudos, sobre casais de professores, que revelam que continuam a ser as mulheres a canalizar grande parte do seu tempo para as atividades domésticas e para os cuidados com os filhos. Concluíram também que conceções aliadas às mulheres com crianças, como fraco empenhamento e menor disponibilidade para a carreira, podem afetar de forma negativa oportunidades de construção da sua própria carreira profissional.

Os professores são, cada vez mais, pressionados para a competência e para o atendimento das exigências da sua profissão. Cabe-lhe saber gerir e distribuir o tempo de forma a evitar o conflito trabalho-família e o stress e a propagar o empenhamento afetivo e a sua felicidade.

2.2. CTF, empenhamento afetivo, stress e felicidade nos professores

2.2.1. Empenhamento Afetivo no trabalho

O Empenhamento Afetivo (EA) também, frequentemente, designado como comprometimento, nunca foi um conceito de definição consensual porque não é simples e linear, tendo cada autor a sua visão sobre como o definir.

Por exemplo, Meyer e Allen (1997), definiram o EA como a “*ligação emocional de um funcionário para identificação e participação na organização*”. “*Um empregado afetivamente empenhado acredita nos objetivos e valores da organização e gosta de ser membro dela*” (Allen e Meyer, 2000).

O EA é um constructo caracterizado por uma identificação e envolvimento do indivíduo com a organização (Allen e Meyer, 2000). A importância de estudar os antecedentes do EA centra-se na ideia de que as pessoas afetivamente comprometidas tendem a executar melhor o seu trabalho e a serem mais produtivas (Allen e Meyer, 2000; Jaramillo et al, 2005; Meyer et al, 2002). Além disso, à medida que o trabalhador vai conseguindo atingir os seus próprios objetivos também vai alcançando as expectativas da organização onde se insere e são vivenciadas importantes experiências psicológicas compensadoras. Meyer e Allen (1997) classificam este processo como o princípio de troca.

De acordo com Bergman (2006), a tomada de consciência de valores e o esforço propositado por parte do indivíduo e da organização são muito importantes para o desenvolvimento da componente afetiva.

Portanto, existem vários fatores que contribuem para o crescimento do desejo do indivíduo querer permanecer numa organização: o indivíduo deve rever-se nos objetivos e valores da organização, tem que sentir que os seus objetivos e as suas expectativas são alcançados e, além disso, tem que ser verificado um esforço intencional de ambas as partes.

A literatura sugere uma vasta gama de antecedentes para o EA (Meyer e Allen, 1991; Meyer et al, 2002), apresentando-se essencialmente classificados em quatro categorias: características pessoais, características da função, experiências de trabalho e características estruturais.

Nas características pessoais são analisadas as variáveis demográficas: género, idade, antiguidade, estado civil e nível de escolaridade. No entanto, de acordo com a revisão da literatura, o género, o estado civil e a antiguidade são considerados pouco determinantes no

estudo do grau de EA (Mathieu e Zajac, 1990; Meyer e Allen, 1997; Meyer, Stanley, Herscovitch, e Topolnytsky, 2002) e a idade relaciona-se de forma positiva com o EA. Quanto mais idade têm os trabalhadores mais propício é o desenvolvimento do seu EA (Meyer et al, 2002). No que diz respeito ao nível de escolaridade considera-se que à medida que este aumenta, os indivíduos apresentam expectativas e objetivos mais elevados que, caso não sejam alcançados, acabam por contribuir para uma redução do vínculo afetivo mantido com a organização. Daí a relação entre o nível de escolaridade e o EA não ser positiva (Mathieu e Zajac, 1990).

Segundo Alpander (1990) devem ser analisadas como características da função a autonomia, a diversidade de tarefas e o enriquecimento da função. Contudo, poderão juntar-se a estas características os desafios profissionais e a variedade de competências (Meyer e Allen, 1997; Meyer et al, 1998).

Quando existe uma identificação com os objetivos e com os valores da organização, um relacionamento saudável com os superiores, uma participação ativa na tomada de decisões e um sentimento de emprego seguro, também se verifica um forte vínculo afetivo com a organização (Meyer e Allen, 1997). Em contrapartida, as más experiência e as expectativas falhadas conduzem, sem dúvida, a uma diminuição do EA (Beck e Wilson, 2000).

No que diz respeito às características estruturais são analisadas a descentralização dos processos de decisão, a formalização dos procedimentos, a dependência funcional, a posição hierárquica e a constatação de apoio organizacional (Mathieu e Zajac, 1990; Meyer e Allen, 1997).

O EA é o componente mais estudado do empenhamento organizacional (Meyer et al, 2002) e o seu aumento conduz, por exemplo, a menores intenções de saída da organização (Allen e Meyer, 1996; Vandenberghe e Tremblay, 2008), redução do absentismo (Allen e Meyer, 1996; Eby et al, 1999) e mais comportamentos orientados para o cliente (Chang e Lin, 2008). Partindo destes pressupostos, para que consigam uma melhoria significativa do seu desempenho global, as organizações modernas devem ser capazes de conseguir desenvolver o EA dos seus funcionários (Meyer e Herscovitch, 2001).

2.2.2. CTF e EA nos professores

Balmforth e Garden (2006) estudaram o CTF no sentido de determinar o grau de associação deste com variáveis como o EA. As conclusões obtidas permitiram assegurar que este tipo de conflito traduz-se, regularmente, num aumento do stress, depressão, ansiedade, infelicidade e fraco EA (Frone et al, 1992). Evidencia-se, portanto, uma relação negativa entre o CTF e o EA dos indivíduos enquanto inseridos numa determinada organização. Também Allen e Meyer (1990) referem que os trabalhadores que apresentam dificuldades na gestão das suas obrigações profissionais e exigências familiares afiguram-se pouco empenhados afetivamente para com a organização de que fazem parte. Segundo Allen et al, (2000), tanto o CTF como o EA estão negativamente associados ao EA.

No que diz respeito aos docentes, em particular, nos estudos de Bouzada et al (2012) a maioria dos docentes aponta o facto de gostar de dar aulas como fator preponderante para o exercício da profissão docente. Neste sentido, o empenhamento afetivo pela organização escolar pode ser desenvolvido pela existência de uma ligação emocional que é expressa pela vontade de lá estar, não por obrigação nem por necessidade, mas porque se quer (Allen e Meyer, 1990).

Rowe (2008) reforça que o empenhamento afetivo com a instituição escolar é bastante importante para a obtenção de um maior desempenho do professor, ou seja, quanto maior é o empenhamento afetivo para com a escola mais significativo é o desempenho do professor.

Face ao exposto, o presente estudo pretende investigar em que medida o CTF se relaciona com o EA, no caso da profissão docente, sendo expectável que quanto maior for o nível de EA pela instituição escolar, menor será a aptidão para o desenvolvimento do CTF. Portanto, pretende-se testar a seguinte hipótese de investigação 1 (H1):

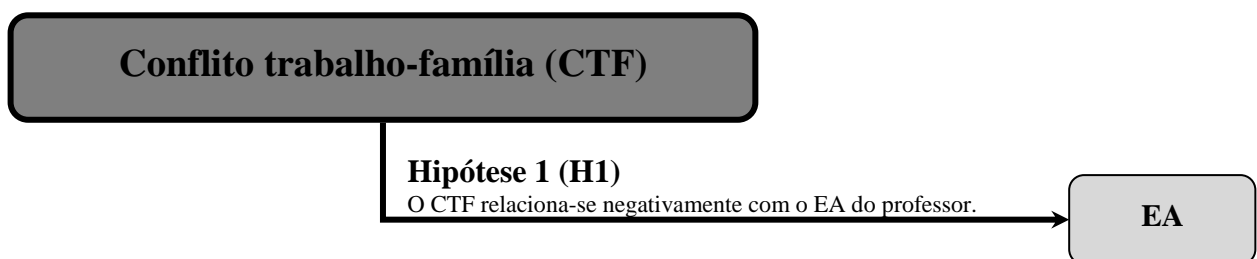


Figura 1 - Hipótese 1

2.2.3. Felicidade no trabalho

A felicidade é uma experiência subjetiva, ou seja, as pessoas estão felizes na medida em que elas acreditam que são felizes.

Alguns autores dedicados a este assunto tendem a fazer equivaler a felicidade ao Bem-Estar Psicológico (BEP), um constructo multidimensional composto por vários componentes, nos quais se inclui o Bem-Estar Afectivo (BEA) (isto é, a experiência frequente de afetos positivos e a experiência rara de afetos negativos), a competência, a aspiração, a autonomia, o funcionamento integrativo e a satisfação (Daniels, 2000; Lyubomirsky et al, 2005).

Também Daniels, (2000) e Grant et al, (2007) consideram que o BEA é um dos componentes mais importantes do BEP, ou da felicidade. O estudo da felicidade é importante e valioso por várias razões: (1) a felicidade é valiosa por si só (Cameron et al, 2003); (2) a felicidade está geralmente associada a um maior desempenho e melhor funcionamento organizacional (Fredrickson, 2003; Wright e Cropanzano, 2004); (3) A felicidade é um ingrediente fundamental da "*boa vida e boa sociedade*" (Diener et al, 2003).

A felicidade no trabalho é uma noção bastante abrangente que envolve os domínios de satisfação profissional no trabalho e envolvimento profissional (Fisher, 2010). Três conceitos distintos mas relacionados entre si e que, frequentemente, são confundidos na literatura sobre esta temática.

De acordo com os estudos de Scott (2008), Tillman e Tillman (2008) e Malik et al (2011), o salário, as condições de trabalho e os benefícios podem ser considerados fatores que conduzem à satisfação no local de trabalho. Na ótica de Muchinsky (2004), o envolvimento profissional relaciona-se com "*o grau de identificação psicológica do indivíduo com o seu trabalho e a importância do trabalho para a autoimagem*". Contudo, a felicidade no trabalho é fortemente influenciada pelo controlo e pela autonomia sentidos pelos próprios trabalhadores no seu local de trabalho (Scott, 2008).

A "Teoria dos eventos afetivos", desenvolvida por Weiss e Cropanzano (1996), ajuda a suportar a relação de mediação. Esta teoria vem sugerir que ambientes de trabalho mais estáveis tendem a influenciar a ocorrência de eventos afetivos positivos ou negativos. O experienciar estes eventos faz com que os funcionários apresentem diferentes estados afetivos que, por sua vez, podem levar a diversas atitudes para com o trabalho que desenvolvem. As características do ambiente de trabalho também influenciam diretamente as atitudes para com

o trabalho. Em coerência com esta teoria, trabalhar num contexto virtuoso pode ser considerado um evento afetivo importante, contribuindo assim para um maior BEA, o que levará as pessoas a experimentar maior EA (Rego et al, 2010).

Segundo Daniels (2000), pode ser definido um construto para o BEA no trabalho compreendendo cinco dimensões bipolares: ansiedade-conforto, depressão-prazer, aborrecimento-entusiasmo, cansaço-vigor e irritação-calma. Este mesmo autor relata esta evidência de forma empírica apoiando-se num modelo com estes cinco fatores. A mesma evidência empírica é retratada por Rego e Cunha (2008, 2009a) e Rego et al (2009), suportando este modelo, embora apenas após a remoção de vários itens.

Considerando-se que o EA é uma ligação de base afetiva com a organização, o BEA no trabalho é, possivelmente, um bom indicador desta atitude (Weiss e Cropanzano, 1996). Ou seja, se os indivíduos experimentam o BEA no trabalho, tendem a desenvolver um vínculo afetivo mais forte com o local de trabalho.

A evidência empírica demonstrada por Fisher (2002), Wegge et al (2006) e Mignonac Herrbach (2004) permite suportar uma previsão desta ordem. Também Lilius et al (2008) sugerem que as experiências frequentes de emoção positiva no trabalho podem levar a associações emocionais agradáveis com o local de trabalho e acumulam-se ao longo do tempo fortalecendo o EA para com a organização (Fisher, 2002; Weiss e Cropanzano, 1996). Fredrickson (2003) e Wright e Cropanzano (2004), sugeriram um modelo no qual o BEA pode levar as pessoas a desenvolver uma experiência de trabalho com significado, assumindo-se assim mais como uma missão e não apenas como um "trabalho". Isto, por sua vez, torna os indivíduos afetivamente mais ligados às suas organizações e mais comprometidos com a melhoria do desempenho organizacional. As emoções positivas no trabalho podem também tornar o trabalho intrinsecamente gratificante, promovendo o EA (Eby et al, 1999; Kuvaas, 2006).

Também Rego et al (2010), como já referido anteriormente, suportam esta teoria concluindo que, os indivíduos que experimentam maior BEA no trabalho desenvolvem maior EA.

A felicidade dos colaboradores é, portanto, um fator crítico para o sucesso de qualquer organização. Neste sentido, as organizações que têm em consideração a felicidade e o bem-estar dos seus colaboradores apresentam melhorias na qualidade e no desempenho, resultados

económicos relativamente estáveis, menores índices de rotatividade e maior colaboração entre os seus funcionários (Coutinho, 2014).

Também neste contexto existem vários estudos sobre a relação entre a obtenção de felicidade e a conciliação entre o trabalho e a família. O conflito entre estas duas partes predispõe os trabalhadores a situações de stress, infelicidade, desinteresse e baixa produtividade. Por outro lado, a conciliação traduz-se num sentimento de apoio por parte da organização e num maior “encaixe” com os seus papéis profissionais. Os trabalhadores apresentam-se mais competentes, com maior autoestima e valorizam o seu trabalho e a organização propriamente dita (Rego e Cunha, 2009b).

2.2.4. CTF e FEL nos professores

O sucesso no desempenho simultâneo de papéis profissionais e familiares impulsiona o bem-estar e a saúde psicológica e emocional dos indivíduos (Eddleston e Powell, 2012). De acordo com as investigações de Ergeneli et al (2010), o nível de felicidade é uma das consequências diretas do CTF. Além disso, estes autores concluíram que a felicidade das mulheres, em comparação com a dos homens, apresenta uma maior probabilidade de ser negativamente influenciada por este tipo de conflito.

Allen et al. (2000) reforçam que existe uma relação negativa significativa entre o CTF e a felicidade. Em seu entender, neste tipo de investigações, é também bastante relevante considerar o modo como os indivíduos conseguem lidar com esse conflito. Neste sentido, mesmo que o conflito seja resultante da gestão conjunta de múltiplos papéis profissionais e familiares, o modo como os indivíduos lidam com ele é decisivo no apuramento dos níveis de felicidade.

A felicidade de um professor relativamente ao exercício da sua função é percebida como resultante de um conjunto de fatores interrelacionados (Skaalvik e Skaalvik, 2011). De acordo com Cordeiro e Pereira (2006), esta felicidade é determinada tendo em consideração variáveis individuais (sexo, idade, experiência profissional) e variáveis situacionais (ensino público ou privado, contratado ou efetivo, carga horária, expectativa de aposentação e vencimento). Por outro lado, vários autores sugerem a definição da felicidade dos professores como sendo um estado geral positivo que se determina de forma emocional pela observação

das recompensas obtidas pelo seu trabalho em ambiente escolar (Cordeiro-Alves, 1991; Evans, 1998; Pedro e Peixoto, 2006).

A insatisfação profissional é um sentimento comum na classe profissional docente. São vários os estudos que revelam a existência de baixos índices de satisfação profissional e felicidade, desconforto e mal-estar no seio dos professores portugueses (Jesus, 1998, 2005; Pedro e Peixoto, 2006).

Assiste-se a um contexto crescentemente preocupante quando é tida em conta a relação entre esta problemática e as suas possíveis consequências no desempenho profissional: o bem-estar físico e psicológico, a motivação, o desenvolvimento profissional e o profissionalismo (Jesus et al, 2002; Pearson e Mooman, 2005; Sharma e Jyoti, 2006).

Pesquisas mais recentes revelam que a felicidade no trabalho tem um peso significativo na continuidade dos professores nesta profissão (Howard e Johnson, 2004; Maele e Houtte, 2012) e na eficácia do ensino (Mehdinezhad, 2012) e, em contrapartida, a infelicidade no trabalho pesa bastante na decisão de abandono da profissão (Kyriacou, 1987; Hadi et al, 2009).

Ainda, de acordo com Bembenutty (2006), a auto-eficácia docente afeta de forma significativa o modo como o professor ajuda os alunos nas suas realizações, a motivação com que lhes incute as aprendizagens, o rumo que confere ao seu desenvolvimento profissional, o seu grau de satisfação e o modo como relaciona as tarefas familiares e profissionais.

Deste modo, o presente estudo visa também testar se realmente o CTF se relaciona com a FEL dos professores. Será, portanto, testada a hipótese 2 (H2) ilustrada de seguida.

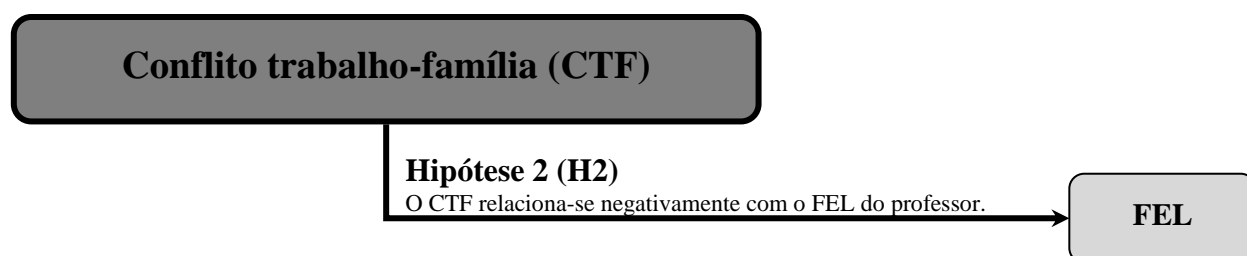


Figura 2 - Hipótese 2

2.2.5. Stress no trabalho

Pode-se definir o stress como sendo um evento ou uma situação que é percebida pelo indivíduo como uma ameaça à sua estabilidade (Hardie et al, 2005).

Também Lazarus e Folkman (1984), definiram o stress como a relação que existe entre uma pessoa e o seu ambiente, que é avaliada como obrigatória e põe em causa o seu bem-estar pessoal.

Estes mesmos autores postularam três fases de avaliação cognitiva que ocorrem durante situações de stress que tenham impacto sobre o bem-estar: (1) a avaliação primária ou preliminar, (2) a avaliação secundária e (3) a avaliação de reavaliação.

A avaliação primária ou preliminar refere-se ao processo cognitivo perceptivo pelo qual um indivíduo se apercebe de algo stressante, neutro ou positivo; A avaliação secundária envolve a avaliação do que poderia ser feito sobre a situação stressante e a partir daí o indivíduo deverá decidir se tem ou não os recursos para poder enfrentar a situação e lidar com o percussor da situação; A avaliação de reavaliação envolve uma nova perceção sobre a situação que provoca o stress, baseada em novas informações a partir do ambiente que rodeia o trabalhador. É no fundo, uma nova análise ao meio e à situação.

Segundo Schuler (1982), o processo de stress tem dois elementos: o intercâmbio real entre a pessoa e o ambiente; e as respostas da pessoa ao longo do tempo para o stress experimentado. Também segundo este mesmo autor, situações de stress a longo prazo causam problemas de saúde mais graves do que situações de stress a curto prazo.

Da mesma forma, estudos biológicos demonstram que o stress de longo prazo pode debilitar o ser humano, eliminando a função imune e reduzindo as defesas naturais do organismo, enquanto o stress de curto prazo, por vezes, reage de forma oposta aumentando a imunidade (Dhabhar et al, 2010).

Convém, no entanto, realçar que o stress é claramente um fenómeno extremamente complexo e que os resultados dos estudos relativos à influência do stress na saúde dos indivíduos são dependentes de cada indivíduo e da forma como eles lidam com o stress durante os diferentes períodos de tempo. Certo é que está provado que as consequências para a saúde são reais tanto a nível psicológico como fisiológico (Stanton et al, 2001).

O stress no trabalho/ profissional pode ser definido como algo existente no ambiente de trabalho e que é percebido como ameaçador ou exigente, dando a cada indivíduo uma sensação de desconforto (Stanton et al, 2001).

Para Blackburn et al (1986) e Skakon et al (2010), o stress profissional representa um grande custo emocional para o bem-estar dos funcionários e coloca um encargo financeiro considerável no desempenho organizacional.

O stress causado pela própria organização pode variar de acordo com seis categorias e estratégias de controlo: relações no trabalho (superiores, subordinados ou colegas), relações entre o trabalho e o mundo envolvente (família), estrutura organizativa e ambiente de trabalho (pouca participação e comunicação, fraca identificação com o grupo, supervisão reduzida e falta de apoio por parte da direção), fatores inerentes ao próprio trabalho (tempo e prazos a cumprir, carga horária e condições de trabalho), papel na organização (tipo de responsabilidade e fraca participação na tomada de decisões) e carreira (promoção profissional) (Cooper e Marshall, 1978).

Ainda segundo Kinman e Jones (2003), o stress profissional tem sido amplamente associado a efeitos adversos sobre o bem-estar psicológico e físico dos trabalhadores em muitas profissões, incluindo os académicos.

Os antecedentes e as consequências do stress profissional são objeto de estudo por parte de vários autores. Vagg et al (2002) consideram que o nível de stress dos trabalhadores e os seus efeitos no comportamento e na saúde são determinados pela análise da interação entre as características individuais e as variáveis ambientais. French (1973) desenvolveram o modelo de ajustamento pessoa-ambiente baseado na ideia de que caso o indivíduo não possua competências ou recursos indispensáveis à satisfação das exigências do seu trabalho, o stress ocorrerá. No modelo transaccional de Lazarus (1999) o stress profissional é analisado numa perspetiva cognitivo-comportamental. Tal como o nome indica, neste modelo é considerada uma “transação” entre o indivíduo e o seu ambiente de trabalho, que é influenciada pelo seu esforço e pelas suas próprias estratégias de superação (“*coping*”). Estes dois últimos modelos são semelhantes no que diz respeito à importância direcionada para a conjugação dos atributos do indivíduo com as exigências ambientais, contudo, o modelo transaccional de Lazarus valoriza mais a avaliação feita pela pessoa dos condicionantes ambientais (“stressores”) assim como a forma como esta tenta lidar com fontes específicas de stress (Vagg et al, 2002). O modelo estado-traço de ansiedade de Spielberger (1972) conjuga os dois modelos anteriores

com a personalidade de cada trabalhador, que acaba por influenciar a sua própria reação emocional ao stress profissional.

O modelo de Conservação de Recursos (COR) engloba várias teorias de stress (Hobfoll, 1989) e propõe que os indivíduos procurem adquirir e manter recursos. O stress é uma reação a um ambiente em que há a ameaça de uma perda de recursos, uma perda real de recursos ou a falta de um ganho esperado em recursos. Os recursos incluem objetos, condições, características pessoais e energias. Especialmente relevante para este corpo de pesquisa estão as últimas três categorias. As condições relacionadas com o estado civil de casado e com o vínculo efetivo de emprego são exemplos de ambos os recursos familiares e profissionais que são valorizados e procurados. As características pessoais são consideradas recursos “tampão” contra o stress e a autoestima é considerada como sendo um destes recursos (Rosenberg, 1979). As Energias incluem recursos como tempo, dinheiro e conhecimento. A perda destes recursos, ou a ameaça de uma tal perda, pode causar stress.

Variáveis de diferença individual estão incluídas como uma componente do modelo COR. De acordo com o COR, as diferenças individuais podem ser tratadas como recursos. Estas diferenças nos níveis de recursos podem afetar a forma como as pessoas reagem ao stress (ou à perda de recursos). Algumas pessoas podem ter mais facilidade em minimizar as suas perdas como por exemplo, aqueles que têm autoestima elevada podem ter uma "reserva" de autoestima e confiança que lhes permita enfrentar melhor situações problemáticas. Assim, as pessoas com alta autoestima podem não ser tão incomodadas com a potencial perda de tempo e energia, porque sabem que conseguirão lidar com essa perda.

De um modo geral, o stress no trabalho acarreta repercussões tanto a nível individual como organizacional. São constatados não só problemas de saúde (doenças físicas, psicossomáticas e psicológicas, como depressão e *burnout*), baixa produtividade, pouca criatividade, reduzida motivação, satisfação e bem-estar e estagnação do desenvolvimento pessoal, mas também fraca cooperação, pouca qualidade de trabalho, conflitos internos, ambiente de trabalho débil, *turnover* e absentismo (Schabracq et al, 2003).

Cabe às organizações encontrar políticas apropriadas à identificação e convivência com os “stressores” existentes no local de trabalho. Além disso, é necessário descobrir fatores que permitam moderar e/ou medir os seus efeitos no sentido de se conseguir uma gestão eficaz do stress (Faragher et al, 2004).

2.2.6. CTF e STRESS nos professores

Como resultado do aumento da necessidade do fomento de iniciativas de conciliação entre a vida e o trabalho dos empregados, estes conflitos têm sido cada vez mais estudados nas duas últimas décadas. Isto leva a que, segundo Skakon et al (2010), o stress no local de trabalho tenha sido identificado como um dos maiores problemas considerados pela União Europeia.

Tendo como base a teoria de *Spillover* (Zedeck, 1992), foi realizado um estudo que investiga a percepção de stress no trabalho, prevendo o aumento dos níveis de conflito trabalho-vida e diminuição dos níveis de equilíbrio trabalho-vida. Baseado no modelo de stress e saúde de Lazarus e Folkman (1984), a influência do stress no trabalho e no bem-estar foi também investigada no meio académico.

A teoria *Spillover* afirma que as atitudes, emoções, habilidades e comportamentos de uma pessoa, produzidos num domínio (ou trabalho ou família), fluem para o outro (Balmforth e Gardner, 2006; Frone, 2003; Zedeck, 1992). Este fluir pode ter efeitos positivos ou negativos e pode ocorrer em ambos os sentidos - trabalho-família e família-trabalho (Balmforth e Gardner, 2006; Hanson et al, 2006; Hill et al, 2001).

Analistas do CTF fazem três recomendações para estudar esta fonte de stress:

a) Primeiro, recomendam que tanto o domínio stress no trabalho como a família (ou seja, conflito de papéis de trabalho e conflito de papéis da família) sejam incluídos nos modelos de como o trabalho e a família interferem uns com os outros (Burke, 1989; Kopelman et al, 1983);

b) Em segundo lugar, recomendam que os investigadores meçam ambos os sentidos do conflito trabalho-família: como o trabalho interfere com a família e como a família interfere com o trabalho (Frone et al, 1992; Gutek et al, 1991; Netemeyer et al, 1996);

c) Em terceiro lugar, recomendam estudos prospetivos longitudinais porque a pesquisa sobre o stress tem sido limitada por dados transversais (Kahn e Byosiere, 1991; Zedeck e Mosier, 1990).

Muitas vezes, os analistas da relação CTF e stress não baseiam as suas previsões em fortes estruturas conceptuais (Hobfoll, 1989). Quando uma teoria é mencionada constantemente, os analistas acabam por basear o CTF essencialmente na teoria do papel (Kahn et al, 1964). A teoria do papel afirma que experimentando a ambiguidade e/ou conflito

dentro de um papel (intrapapel) obteremos um estado indesejável. Esta teoria também propõe que múltiplos papéis levam a um conflito pessoal (interpapel), uma vez que se torna mais difícil de executar cada função com sucesso, devido a pressões sobre o tempo, a falta de energia ou comportamentos incompatíveis entre papéis (Greenhaus e Beutell, 1986; Kahn et al, 1964).

A teoria do papel tem algumas limitações uma vez que dispensou menos atenção aos papéis da família, o que é, por definição, essencial para a compreensão do CTF. Além disso, a teoria do papel não especifica diretamente variáveis moderadoras que possam amortecer os relacionamentos entre o stress no trabalho, o stress na família e os resultados de stress (Jackson e Schuler, 1985).

A existência de elevados níveis de stress no trabalho tem vindo a ser cada vez maior, para as mais variadas profissões, associados à diminuição da conciliação da vida profissional com a pessoal, aumentando o conflito entre estas duas vertentes (Wallace, 2005; Wong e Lin, 2007).

As primeiras indicações da existência de alguma relação entre o stress profissional e o CTF surgem nos anos 80 (Kopelman et al, 1983). Mais recentemente, Netemeyer et al (2004), apresentaram um estudo internacional no setor do retalho onde a hipótese de investigação pretendia analisar se as consequências do CTF, conflito família-trabalho e conflito num mesmo papel seriam iguais nos Estados Unidos da América, Roménia e Porto Rico. Estes autores afirmam a existência de uma relação positiva significativa entre o CTF e o stress profissional. Tal relação foi também deduzida num estudo com amostras constituídas por funcionários de serviço ao cliente e em empresas de revenda de equipamentos (Netemeyer et al, 2005) e noutro estudo com professores (Grandey e Cropanzano, 1999). Também a meta-análise de Amstad et al (2011), corroborada por uma amostra numa cultura oriental (Tziner e Sharoni, 2014), confirma haver uma relação positiva entre estas duas variáveis. Além disso, o Instituto Nacional para a Segurança e Saúde Ocupacional considerou o CTF como sendo um dos dez maiores “stressores” no local de trabalho (Geurts e Demerouti, 2003).

No contexto da educação, a fraca motivação dos alunos, indisciplina, trabalho excessivo, mudança, avaliação pelos outros; autoestima, administração, gestão, conflito de papéis e condições de trabalho são os principais “stressores” indicados pelos professores (Benmansour, 1998; Kyriacou, 2001; Travers e Cooper, 1996).

No panorama nacional verifica-se que, em cada três professores, um afirma que a profissão docente é stressante e, em cada seis professores, um apresenta exaustão emocional (Cardoso et al, 2002).

Segundo Pinto (2000), de entre uma amostra de professores portugueses, 54% consideraram a profissão docente como sendo uma atividade muito ou extremamente geradora de stress e justificam as suas resposta com base nos problemas de indisciplina e desmotivação por parte dos alunos e na falta de tempo para a realização do seu próprio trabalho.

O conflito entre as obrigações familiares e os compromissos profissionais é também referido, frequentemente, como um fator explicativo do stress nesta profissão. É fácil entender que nesta profissão a distribuição do tempo ou a separação das condicionantes do trabalho e da família não podem ser geridas de forma isolada (Long e Fox, 1995).

O stress na profissão docente faz-se acompanhar de sérios problemas que, a curto prazo, se manifestam através da alteração de hábitos, baixo entusiasmo e criatividade, desconcentração, irritabilidade e perda de autocontrolo na sala de aula mas que, a longo prazo, passam pela depressão, fraca satisfação profissional, *burnout*, reduzido desempenho, absentismo e mesmo um possível abandono da docência (Betoret, 2006; Jepson e Forrest, 2006; Klassen et al, 2010). Existem estudos que defendem que a cada nível de ensino está associado um determinado tipo de stress do professor. Nos níveis escolares inferiores o stress relaciona-se com as relações profissionais enquanto, nos superiores, o nível de stress é mais elevado devido à relação com os alunos e às expetativas sociais perante o seu papel (Buunk et al, 2007).

No que diz respeito à própria instituição escolar, os efeitos do stress profissional são visíveis, principalmente, pela baixa qualidade educacional, pela falta de eficiência e pela sua indesejável repercussão no desempenho escolar dos alunos (Yong e Yue, 2007).

Dados estes factos, este estudo pretende investigar em que medida o stress dos professores se relaciona com o CTF, sendo de esperar que os professores mais stressados apresentam maior tendência para o desenvolvimento deste tipo de conflito. Assim, será testada a terceira hipótese de investigação (H3), abaixo representada.

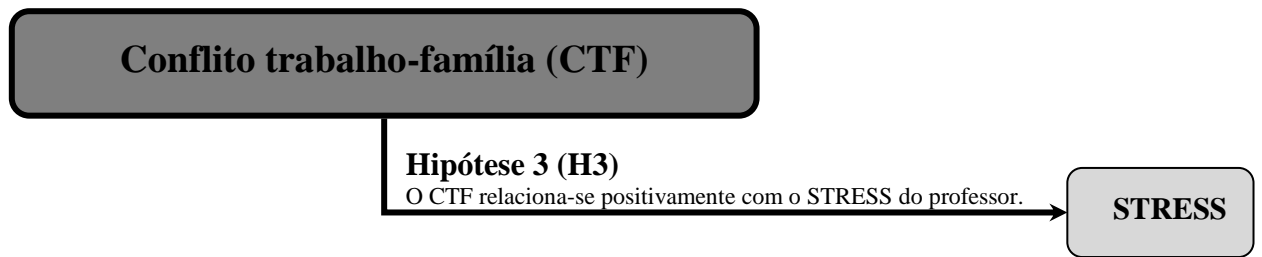


Figura 3 - Hipótese 3

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

3. Metodologia

3.1. Objetivo e Hipóteses de Investigação

Na atualidade, a necessidade do saber conciliar as exigências do trabalho com as exigências familiares é cada vez mais um verdadeiro jogo desafiante. Neste contexto, assiste-se constantemente a uma procura de estratégias diversificadas que auxiliem a gestão de todas as dificuldades que lhes estão associadas (Matias et al, 2010).

Embora, esta pesquisa seja de carácter exploratório considerou-se pertinente perceber o tipo de relação existente entre o CTF e determinadas atitudes e emoções sentidas pelos professores. Formula-se, portanto, a seguinte questão de investigação: O CTF relaciona-se com a atitude e as emoções dos professores?

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em avaliar em que medida o CTF se relaciona com a atitude e com a vertente emocional dos professores, nomeadamente, com o EA, a FEL e o STRESS.

Considerando que o CTF é a variável independente deste estudo e o EA, a FEL e o STRESS são as variáveis dependentes e tendo em conta toda a revisão da literatura, esquematiza-se o seguinte:

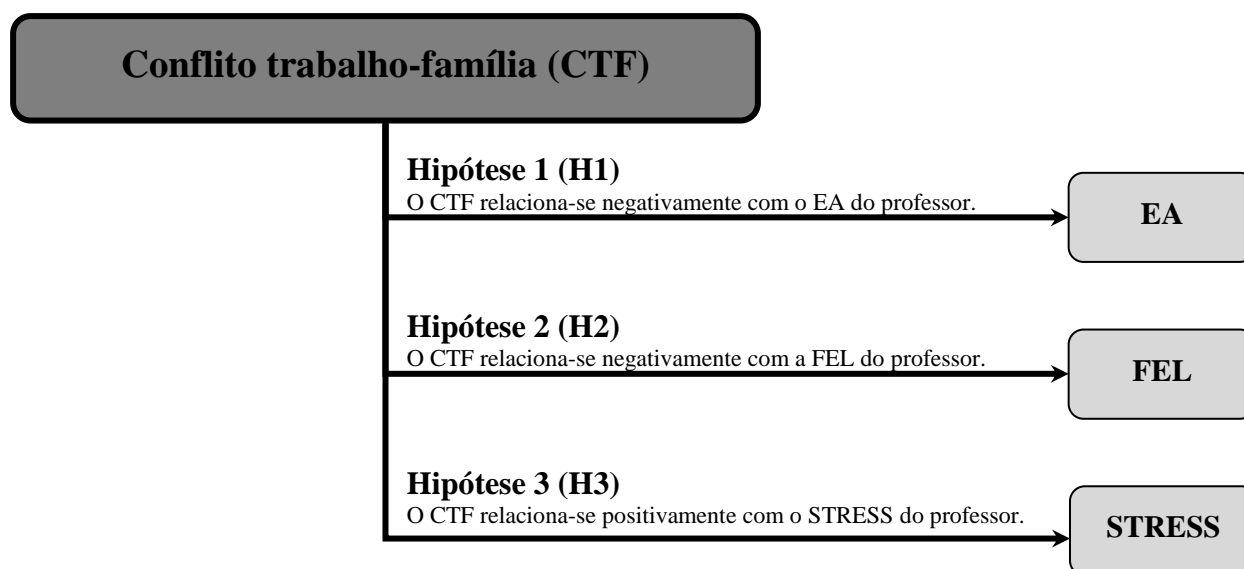


Figura 4 - Modelo conceptual e respetivas hipóteses desta investigação

3.2. Instrumentos e Métodos de recolha da informação

Para conseguir os objetivos desta investigação construiu-se um questionário composto por vários itens que medem cada uma das variáveis em estudo (CTF, EA, FEL e STRESS), de autopreenchimento, que permitiu a recolha de dados.

Este questionário é de carater anónimo e confidencial e é constituído por perguntas fechadas subdivididas em cinco grupos distintos (Anexo 1).

Inicia-se com a contextualização do estudo, indicando a instituição, a identificação da orientadora, a natureza da investigação bem como a duração prevista de preenchimento.

O Grupo I está relacionado com a medição da variável CTF e é composto por parte do questionário S.W.I.N.G. (*Survey Work-Home Interaction Nijme Gen*) de Geurts et al (2005), na sua versão traduzida e adaptada por Pereira (2009).

As respetivas respostas estão formuladas numa escala de *Likert* de quatro pontos discriminada da seguinte forma: 0 (“Nunca”); 1 (“Algumas vezes”); 2 (“Muitas vezes”) e 3 (“Sempre”). Deste modo, os 9 itens agrupados na subescala do conflito trabalho-família negativo, permitem a obtenção de um valor total situado entre 0 e 27 pontos e os 6 itens agrupados na subescala do conflito trabalho-família positivo apresentam um valor mínimo de 0 pontos e um máximo de 18 pontos. Estes 15 itens apresentam-se distribuídos de forma aleatória.

Os grupos II, III e IV foram construídos a partir de algumas traduções adaptadas, cujas fontes são apresentadas de seguida.

Grupo	Variável em estudo	Fonte
II	Empenhamento Afetivo	Rego, A., Ribeiro, N., Cunha, M. P. e Jesuino, J. C. (2011), “How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship”, <i>Journal of Business Research</i> , 64(5), 524-532.
		Composto por 3 itens respondidos através de uma escala de <i>Likert</i> de 7 pontos discriminada da seguinte forma: 0 (“A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim”); 1 (“Não se aplica”); 2 (“Aplica-se muito pouco”); 3 (“Aplica-se alguma coisa”); 4 (“Aplica-se bastante”); 5 (“Aplica-se muito”) e 6 (“A afirmação aplica-se completamente a mim”).

III	Felicidade	Daniels K. (2000), “Measures of five aspects of affective well-being at work”, <i>Human Relations</i> , Vol.53 No.2, pp. 275–94.
		Rego A. e Cunha M.P. (2008), “Perceptions of authentizotic climates and employee happiness: pathways to individual performance?”, <i>Journal of Business Research</i> , Vol.61 No.7, pp.739–752.
		Rego A. e Cunha M.P. (2009a), “How individualism–collectivism orientations predict happiness in a collectivistic context”, <i>Journal of Happiness Studies</i> , Vol.10, pp.19–35.
Composto por 15 itens respondidos através de uma escala de <i>Likert</i> de 5 pontos discriminada da seguinte forma: 0 (“Nunca”); 1 (“Uma vez ou outra”); 2 (“Por vezes”); 3 (“Com alguma frequência”) e 4 (“Frequentemente, senão sempre”).		
IV	Stress	Cohen, S., Kamarck, T. e Mermelstein, R. (1983), ” A global measure of perceived stress”, <i>Journal of Health and Social Behavior</i> , 24, 386-396.
		Composto por 10 itens respondidos através de uma escala de <i>Likert</i> de 5 pontos discriminada da seguinte forma: 0 (“Nunca”); 1 (“Uma vez ou outra”); 2 (“Por vezes”); 3 (“Com alguma frequência”) e 4 (“Frequentemente, senão sempre”).

Tabela 2 - Fontes para a construção do questionário e escalas utilizadas

O grupo V é constituído pelas variáveis sociodemográficas. É questionado o tipo de instituição, género, idade, estado civil, se tem filhos, quantos tem e respetivas idades, antiguidade na profissão e antiguidade no atual estabelecimento de ensino.

No sentido de serem corrigidos eventuais erros, imprimiu-se o questionário, fotocopiou-se e realizou-se um pré-teste junto de cinco professores do Agrupamento de Escolas Joaquim Inácio da Cruz Sobral, no Sobral de Monte Agraço. No entanto, não foi necessário realizar quaisquer alterações.

O questionário é assim constituído por medidas que já foram utilizadas e validadas na população portuguesa.

Procedeu-se à inserção das questões na plataforma de inquéritos online “*LimeSurvey*”, versão 2.00+ Build 130423, disponibilizada pelo IPLeiria e à respetiva distribuição, via e-mail, por contactos de docentes. De referir que, em simultâneo, foi adicionada uma nota com

o pedido de divulgação e distribuição deste questionário pelos contactos docentes dos recetores, de forma a alargar a amostra do estudo.

Segundo Hill e Hill (2000), ao aplicar um questionário é comum existirem casos (pessoas ou instituições) que não respondem ou que não dão a informação requerida, o que também se foi verificando neste contexto. Contudo, por questões de cumprimento de datas, houve necessidade de se proceder ao tratamento dos dados recolhidos e à respetiva análise dos resultados.

De todos os vários questionários enviados foram recebidos 115. Este processo de distribuição dos questionários e de receção das respostas decorreu entre novembro de 2015 e maio de 2016.

O tratamento e a análise dos dados (estatística descritiva, correlação e regressão linear) que serviram de base a este estudo foram realizados com o apoio do *software* estatístico *IBM SPSS Statistics* (v. 22).

3.3. População e caracterização da amostra

Embora a revisão de literatura evidencie a existência de relações entre as variáveis em estudo, a par com o método científico dedutivo, pretende-se verificar se o CTF se relaciona de forma positiva ou negativa com a atitude e as emoções dos professores. Este é um estudo quantitativo uma vez que os dados recolhidos através dos questionários são primários e descritivos.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), as técnicas de amostragem podem ser classificadas em probabilísticas e não probabilísticas. Quando o investigador se foca no objetivo do trabalho de investigação que está a ser realizado, as amostras não probabilísticas são escolhidas tendo em conta os critérios que lhe parecem de maior importância. Normalmente, na fase em que se explora se um determinado problema é ou não relevante esta é uma técnica de amostragem bastante útil. Portanto, perante a investigação exploratória que se está a elaborar, a amostra do presente estudo é de caráter não probabilística.

A população alvo do estudo são os profissionais da educação, mais especificamente, os professores. A amostra foi recolhida numa amostragem por conveniência tendo sido enviados

e-mails solicitando a participação voluntária tanto de professores de escolas da rede pública de ensino como do ensino privado.

O Grupo V do questionário apresenta os dados sociodemográficos dos inquiridos que permitem caracterizar a amostra em estudo. Para tal é elaborada uma análise de frequências exposta por meio de tabelas e gráficos onde se observam percentagens, média, valor mínimo, valor máximo e desvio padrão.

Dos 115 questionários recebidos, 13 foram excluídos por não se apresentarem totalmente preenchidos podendo influenciar negativamente os resultados, o que conduziu à obtenção de uma amostra final de 102 professores. Destes, 91, ou seja, 89,2% fazem parte do ensino público e 11, correspondente a 10,8%, do ensino privado.

Quanto ao género, é verificada uma predominância de elementos do sexo feminino, representando 92,2% da amostra total, a que se contrapõem 7,8% de elementos do sexo masculino.

A idade dos professores inquiridos está compreendida entre os 20 e os 60 anos, a maioria (49%) tem idade entre os 31 e os 40 anos e não houve nenhum inquirido com mais de 61 anos.

Como se observa na Tabela 3, a maioria dos professores inquiridos (52,9%) é casada, sendo 20,6% dos respondentes solteiros, enquanto 13,7% vivem em união de facto e 12,7% são divorciados.

Estado Civil					
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada	
Válido Solteiro/a	21	20,6	20,6	20,6	
Casado/a	54	52,9	52,9	73,5	
União de facto	14	13,7	13,7	87,3	
Divorciado/a	13	12,7	12,7	100,0	
Total	102	100,0	100,0		

Tabela 3 - Distribuição da amostra em função do estado civil

No que diz respeito ao facto de terem ou não filhos, a grande maioria (72,5%) tem filhos. Apenas 27,5% dos inquiridos refere não ter filhos.

Dos professores que dizem ter filhos (Tabela 4), 37 (36,3%) possuem apenas um filho, 32 (31,4%) têm dois filhos, e 5 (4,9%) têm três.

		Número de filhos			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válido	1	37	36,3	50,0	50,0
	2	32	31,4	43,2	93,2
	3	5	4,9	6,8	100,0
	Total	74	72,5	100,0	

Tabela 4 - Distribuição da amostra em função do número de filhos

A idade do 1º filho varia entre 1 e 33 anos, com média de 12,73 anos. A idade do 2º filho oscila entre os 4 meses e os 28 anos, com uma média de 12,62 anos. E, a idade do 3º filho situa-se entre os 10 meses e os 12 anos, com uma média de 4,97 anos (Tabela 5).

		Idades dos filhos		
		Idade 1º filho	Idade 2º filho	Idade 3º filho
N	Válido	74	36	5
Média		12,73	12,62	4,97
Desvio Padrão		9,16	7,71	4,67
Mínimo		1	,33	,83
Máximo		33	28	12

Tabela 5 - Distribuição das idades dos filhos

Em média, os professores inquiridos exercem a sua profissão há cerca de 16,61 anos, com um desvio padrão de 8,41 anos. Como se pode verificar na Figura 5 e na Tabela 6, o professor menos experiente exerce esta profissão há menos de um ano e o mais experiente há 38 anos. Pode-se afirmar que a maior parte dos professores inquiridos apresenta entre 13 e 18 anos de experiência na profissão (28%). Contudo, este valor está muito próximo do número de professores que apresenta entre 7 e 12 anos de experiência nesta profissão, cerca de 25%. Deste modo, mais de metade dos professores em estudo possui entre 7 e 18 anos de experiência na profissão docente. Apenas 11% dos professores apresenta menos de 6 anos de experiência na profissão.



Figura 5 - Experiência na profissão

N	Válido	102
Média		16,61
Desvio Padrão		8,41
Mínimo		0
Máximo		38

Tabela 6 - Há quantos anos exerce a sua profissão

Por fim, como se pode observar na Figura 6 e na Tabela 7, em média, os professores inquiridos estão a exercer a sua profissão no atual estabelecimento de ensino há cerca de 8,08 anos, com um desvio padrão de 8,34 anos. Existem professores que estão a trabalhar na atual escola há menos de um ano e, no máximo, trabalham na mesma escola há 28 anos. A maior parte dos professores em estudo trabalham na escola atual há menos de 5 anos (49%). Pode-se ainda verificar que existem muito poucos professores que trabalham na escola atual há mais de 16 anos.



Figura 6 - Antiguidade na escola atual

N	Válido	102
Média		8,08
Desvio Padrão		8,34
Mínimo		0
Máximo		28

Tabela 7 - Há quantos anos exerce a sua profissão neste estabelecimento de ensino

3.4. Operacionalização das Variáveis

A variável independente CTF foi medida por uma escala baseada no questionário S.W.I.N.G. de Geurts et al (2005) adaptado para a população portuguesa por Pereira (2009). A variável dependente EA foi medida por uma escala baseada na investigação de Rego et al (2011). Para medir a variável dependente FEL foi utilizada a medida desenvolvida por Daniels (2000); Rego e Cunha (2008) e Rego e Cunha (2009a). Para medir a variável dependente STRESS foi utilizada a medida de Cohen et al (1983).

Na Tabela 8, podem ser observados os itens relativos a cada variável latente desta investigação, bem como, as respetivas fontes.

Variável	Item	
CTF	Negativo	<p>Frequência com que lhe acontecem cada uma das situações...</p> <p>Ter dificuldade em desfrutar da companhia da sua família, amigos ou cônjuge por estar preocupado com o trabalho.</p> <p>Ter de trabalhar tanto, que não tem tempo para nenhum dos seus hobbies.</p> <p>Ter dificuldade em cumprir as tarefas domésticas por estar constantemente a pensar no trabalho.</p> <p>Ter de cancelar “programas” com a família, amigos, cônjuge devido a compromissos de trabalho.</p> <p>As obrigações do seu trabalho não lhe permitem sentir-se relaxado em casa.</p> <p>Ter pouca energia para se envolver em atividades de lazer com a sua família, amigos, cônjuge por causa do trabalho.</p> <p>Sentir-se irritado em casa, por causa das exigências no trabalho.</p> <p>O trabalho tira-lhe o tempo que gostaria de passar com a família, amigos, cônjuge.</p> <p>Ter dificuldade em cumprir as tarefas domésticas por causa do horário de trabalho.</p>
	Positivo	<p>Frequência com que lhe acontecem cada uma das situações...</p> <p>Desempenhar melhor as tarefas domésticas por causa do que aprendeu no trabalho.</p> <p>Ser mais capaz de manter “programas” em casa porque o trabalho o ensinou a isso.</p> <p>Vir para casa animado após um dia bem-sucedido no trabalho, influenciando positivamente o ambiente em casa.</p> <p>Após um dia ou semana de trabalho agradável, ter vontade de se envolver em atividades com a família, amigos, cônjuge.</p> <p>Gerir melhor o tempo em casa, por causa do modo como o faz no trabalho.</p> <p>Ser mais capaz de interagir com a família, amigos, cônjuge por causa do que aprendeu no trabalho.</p> <p>Fonte: A partir do questionário S.W.I.N.G. de Geurts et al (2005) Adaptado para a população portuguesa por Pereira (2009).</p>

EA	<p>Pensando em mim...</p> <p>Orgulho-me de dizer aos outros que faço parte deste estabelecimento de ensino. Sinto um grande afeto por este estabelecimento de ensino. Sinto que “faço parte da família” que é este estabelecimento de ensino.</p> <p>Fonte: Rego, A., Ribeiro, N., Cunha, M. P. e Jesuino, J. C. (2011), “How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship”, <i>Journal of Business Research</i>, 64(5), 524-532.</p>
FEL	<p>Nos últimos três meses, no estabelecimento de ensino onde leciona, tem-se sentido...</p> <p>Molestado/incomodado Cheio de energia Motivado Ativo Feliz Agressivo Entusiasmado Tenso Otimista Deprimido/abatido Alerta Preocupado Bem-disposto Irritado Ansioso/inquieto</p> <p>Fonte: Daniels K. (2000), “Measures of five aspects of affective well-being at work”, <i>Human Relations</i>, Vol.53 No.2, pp. 275–94; Rego A. e Cunha MP. (2008), “Perceptions of authentic climates and employee happiness: pathways to individual performance?”, <i>Journal of Business Research</i>, Vol.61 No.7, pp.739–752; Rego A. e Cunha MP. (2009a), “How individualism–collectivism orientations predict happiness in a collectivistic context”, <i>Journal of Happiness Studies</i>, Vol.10, pp.19–35.</p>
STRESS	<p>No último mês, no estabelecimento de ensino onde leciona, pensou ou sentiu...</p> <p>Quantas vezes se chateou por algo que aconteceu inesperadamente? Quantas vezes sentiu que foi incapaz de controlar as coisas importantes da sua vida? Quantas vezes se sentiu nervoso e stressado? Quantas vezes se sentiu confiante sobre a sua capacidade de lidar com os seus problemas pessoais? Quantas vezes sentiu que as coisas estavam indo à sua maneira? Quantas vezes achou que não conseguia lidar com todas as coisas que tinha para fazer? Quantas vezes conseguiu controlar as irritações pessoais?</p>

	<p>Quantas vezes sentiu que tinha tudo controlado?</p> <p>Quantas vezes foi irritado por coisas que estavam fora do seu controlo?</p> <p>Quantas vezes sentiu que as suas dificuldades se estavam a acumular de forma a não conseguir superá-las?</p> <p>Fonte: Cohen, S., Kamarck, T., e Mermelstein, R. (1983), "A global measure of perceived stress", <i>Journal of Health and Social Behavior</i>, 24, 386-396.</p>
--	---

Tabela 8 - Itens por cada variável

3.5. Aperfeiçoamento das escalas

Depois de exportar os dados recolhidos pelo questionário para o SPSS *Statistics*, procedeu-se à construção da base de dados e ao aperfeiçoamento das escalas de forma a garantir a dimensionalidade e a fiabilidade, de acordo com as suas próprias propriedades, das escalas e das respetivas variáveis.

Foi, ainda, verificada a inexistência de *missing values* (valores em falta).

3.5.1. Estudo preliminar com base na correlação de cada item com a totalidade da escala

Começou-se por analisar a correlação de cada item com os restantes itens da escala.

De acordo com Marôco et al (2014), se algum item apresentar uma correlação cujo valor absoluto seja inferior a 0,25 é aconselhada a extração do respetivo item da escala de forma a evitar a distorção da análise fatorial realizada de seguida.

Deste modo, ao observar os resultados relativos ao CTF, foram detetados alguns itens com uma correlação bastante baixa com os restantes itens da escala da variável que se pretende medir. Entendendo-se que não estavam a contribuir para a medida de valor foram extraídos os itens 1, 3, 5, 11 e 15.

Na escala relativa ao EA todos os itens apresentaram uma correlação com a totalidade da escala superior a 0,25 mantendo-se, portanto, todos os itens.

No que diz respeito à escala da variável FEL, os itens 1, 6, 8, 10 e 11 também foram extraídos por apresentarem uma correlação muito baixa com os restantes itens da escala da variável que se pretende medir, não contribuindo para a medida de valor.

Por último, e pela mesma razão que nos anteriores, na escala da variável STRESS foram extraídos os itens 4, 5, 7 e 8.

Os resultados obtidos são apresentados no Anexo 2.

3.5.2. Estudo da consistência interna das escalas (*Alfa de Cronbach*) e da dimensionalidade das variáveis (Análise Factorial Exploratória)

A análise da consistência interna de uma escala permite-nos aferir a fiabilidade dos itens utilizados na medição de determinado fator da variável que se propõe medir. De todas as diferentes medidas que fornecem estimativas do grau de consistência de uma escala salienta-se o *Alfa de Cronbach*. Esta medida é tida por muitos dos seus utilizadores como conservadora em particular nos casos em que os itens da escala são heterogéneos, dicotómicos ou definem estruturas multifatoriais: o *Alfa de Cronbach* apresenta uma subestimativa da verdadeira fiabilidade da medida (Marôco, 2014)

Os valores do *Alfa de Cronbach* devem ser analisados de acordo com a Tabela 9 abaixo indicada, segundo Pereira e Patrício (2013).

<i>Alfa de Cronbach</i>	Consistência Interna
1 – 0,90	Muito boa
0,70 – 0,90	Boa
0,60 – 0,70	Aceitável
0,50 – 0,60	Fraca
< 0,50	Inaceitável

Tabela 9 - Qualidade da Consistência Interna segundo o Alfa de Cronbach

De acordo com a Tabela 10 apresentada de seguida, pode-se considerar que a maior parte das medidas exibem uma forte consistência interna, pois $\alpha \geq 0,70$ (Nunnally, 1978). Contudo, a variável FEL revela um *Alfa de Cronbach* de 0,619. No entanto, a consistência

interna desta medida não pode ser considerada fraca uma vez que só será insatisfatória se se apresentar abaixo de 0,60 (Hair et al, 1998; Malhotra, 2006).

CTF		EA		FEL		STRESS	
Alfa de Cronbach	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Nº de itens
,716	10	,928	3	,619	10	,804	6

Tabela 10 - Alfa de Cronbach de cada uma das variáveis em estudo

No sentido de se aferir a dimensionalidade das variáveis procedeu-se à análise fatorial exploratória (AFE). Observando as correlações entre itens consegue-se perceber se um determinado conjunto de itens mede apenas um variável ou se mede duas ou mais (isto é, se a variável é unidimensional). O objetivo final é a redução da dimensão dos dados, sem perda significativa de informação, ou seja, estudam-se as relações entre as variáveis de forma a selecionar um conjunto de fatores que traduzam o que as variáveis originais têm em comum (Marôco, 2014).

Em suma, esta técnica estatística, com recurso ao método de extração das componentes principais, reduz o número inicial de variáveis, resume a informação subjacente a estas e agrupa os itens fortemente correlacionados. As variáveis que apresentarem baixos *loadings* e *crossloadings* serão eliminadas.

De acordo com a literatura revista, começou-se por estabelecer cinco fatores fixos (o número total de variáveis em estudo) e, utilizando o método de rotação *varimax*, iniciou-se a análise com a introdução dos 29 itens restantes de cada variável correspondente.

O método de rotação *varimax* “minimiza o número de variáveis com elevados *loadings* num fator, obtendo uma solução na qual cada componente principal se aproxima de ± 1 , no caso de associação entre ambas, ou de zero, no caso de ausência de associação” (Pestana e Gageiro, 2005).

Em simultâneo, avaliou-se a qualidade da análise fatorial com o auxílio da estatística de KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*). Este teste varia entre 0 e 1 e é útil para avaliar em que medida a variação das variáveis se deve a fatores comuns. Os valores do teste KMO devem ser analisados de acordo com a Tabela 11 abaixo indicada, segundo Pereira e Patrício (2013).

KMO	Análise Fatorial
1 – 0,90	Muito boa
0,80 – 0,90	Boa
0,70 – 0,80	Média
0,60 – 0,70	Razoável
0,50 – 0,60	Má
< 0,50	Inaceitável

Tabela 11 - Qualidade da Análise Fatorial segundo o teste KMO

A partir dos resultados obtidos na matriz de componente rotativa e, de acordo com o que foi mencionado acima, foram-se eliminando as variáveis (itens) que revelavam baixos *loadings* e *crossloadings* ($\geq 0,50$ na ótica de Pestana e Gageiro (2005)).

Esta seleção cessou quando se obteve o maior valor para o teste de KMO (0,83), revelando uma boa qualidade, e as cinco componentes principais explicaram a maior percentagem da variância total explicada pelos fatores, 72,55% ($\geq 60\%$ na ótica de Pereira e Patrício (2013)). Todas as comunalidades (h^2) são superiores a 0,50 e todas as variáveis são unidimensionais uma vez que medem apenas uma dimensão.

A Tabela 12 apresenta as variáveis (itens) que constituem a base de dados final, terminado este processo.

Item	Descrição	F1	F2	F3	F4	h^2
FEL	FEL2: Cheio de energia	,782	-,351	-,154	-,047	,780
	FEL3: Motivado	,888	-,130	-,123	,202	,867
	FEL4: Ativo	,834	-,178	-,188	,057	,774
	FEL5: Feliz	,788	-,178	-,245	,246	,774
	FEL7: Entusiasmado	,879	-,230	-,064	,213	,880
	FEL9: Otimista	,809	-,178	-,060	,195	,730
	FEL13: Bem-disposto	,601	-,048	-,342	,365	,614
CTF	CTF2: Ter dificuldade em desfrutar da companhia da sua família, amigos ou cônjuge por estar preocupado com o trabalho.	-,141	,652	-,006	,263	,522
	CTF4: Ter de trabalhar tanto, que não tem tempo para nenhum dos seus <i>hobbies</i> .	-,134	,785	,065	-,024	,638
	CTF6: Ter dificuldade em cumprir as tarefas domésticas por estar constantemente a pensar no trabalho.	-,241	,695	,116	,123	,586
	CTF8: As obrigações do seu trabalho não lhe permitem sentir-se relaxado em casa.	-,308	,667	-,006	,097	,549

	CTF9: Ter pouca energia para se envolver em atividades de lazer com a sua família, amigos, cônjuge por causa do trabalho.	-,144	,735	,010	,341	,679
	CTF12: Sentir-se irritado em casa, por causa das exigências no trabalho.	-,141	,620	,369	-,243	,601
	CTF13: O trabalho tira-lhe o tempo que gostaria de passar com a família, amigos, cônjuge.	-,014	,879	,080	-,087	,787
	CTF14: Ter dificuldade em cumprir as tarefas domésticas por causa do horário de trabalho.	-,117	,803	,188	,101	,706
STRES S	STRESS1: Quantas vezes se chateou por algo que aconteceu inesperadamente?	-,042	-,100	,811	-,061	,676
	STRESS2: Quantas vezes sentiu que foi incapaz de controlar as coisas importantes da sua vida?	-,069	,436	,649	-,022	,625
	STRESS3: Quantas vezes se sentiu nervoso e stressado?	-,169	,204	,715	,036	,585
	STRESS9: Quantas vezes foi irritado por coisas que estavam fora do seu controlo?	-,431	,028	,656	-,019	,618
	STRESS10: Quantas vezes sentiu que as suas dificuldades se estavam a acumular de forma a não conseguir superá-las?	-,418	,240	,570	,250	,624
EA	EA1: Orgulho-me de dizer aos outros que faço parte deste estabelecimento de ensino.	,306	,156	,018	,826	,840
	EA2: Sinto um grande afeto por este estabelecimento de ensino.	,285	,161	-,012	,811	,873
	EA3: Sinto que “faço parte da família” que é este estabelecimento de ensino.	,372	,185	,044	,757	,819

Tabela 12 - Análise Fatorial (Método de Extração: Análise de Componente Principal. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser)

Numa fase seguinte, obtiveram-se as variáveis globais que são calculadas a partir da média das respostas aos seus respetivos itens. Nomeadamente:

$$CTF = \frac{CTF_2 + CTF_4 + CTF_6 + CTF_8 + CTF_9 + CTF_{12} + CTF_{13} + CTF_{14}}{8},$$

$$EA = \frac{EA_1 + EA_2 + EA_3}{3},$$

$$FEL = \frac{FEL_2 + FEL_3 + FEL_4 + FEL_5 + FEL_7 + FEL_9 + FEL_{13}}{7},$$

$$STRESS = \frac{STRESS_1 + STRESS_2 + STRESS_3 + STRESS_9 + STRESS_{10}}{5}.$$

Uma vez que estas são variáveis que se expressam através de um número, estamos perante quatro variáveis quantitativas.

3.6. Síntese

Depois de se expor o objetivo geral do presente estudo, as hipóteses a testar e a metodologia adotada, passou-se para a caracterização da amostra e explicaram-se as medidas das variáveis utilizadas.

Analisou-se a consistência interna e a dimensionalidade das escalas utilizadas com o aperfeiçoamento das mesmas, nomeadamente, através da Análise Fatorial Exploratória.

De seguida, realizar-se-á a análise das variáveis globais por intermédio da Estatística Descritiva.

Além disso, proceder-se-á ao teste das hipóteses de investigação através do estudo de medidas de associação e da regressão linear.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

4. Apresentação e análise dos resultados

No sentido de se analisar a influência relativa do conflito trabalho-família na atitude e nas emoções dos professores serão testadas as hipóteses definidas anteriormente.

Começa-se por analisar as médias, os desvios-padrão e os coeficientes de correlação, com recurso ao coeficiente de correlação de *Pearson*, e procede-se ao estudo crítico dos resultados obtidos a partir de modelos de regressão linear múltipla.

4.1. Médias e desvio padrão

Em termos médios, os professores inquiridos revelam níveis de Empenhamento Afetivo relativamente satisfatórios (média = 3,59). Salienta-se, também, que estes professores manifestam uma felicidade mediana (média = 2,55).

De acordo com Marôco (2014), uma menor dispersão de valores em relação à média conduz a um menor desvio padrão e o contrário também é verdade. Neste contexto, a maioria das variáveis em estudo apresentam um desvio padrão baixo: Conflito trabalho-família (0,55), Felicidade (0,80) e Stress (0,73). Apenas o Empenhamento Afetivo (1,51) consegue ultrapassar a unidade (Tabela 17).

4.2. Medidas de associação

4.2.1. Medidas de associação entre as variáveis principais

O coeficiente de correlação de *Pearson* permite determinar o grau de associação entre as diferentes variáveis e devolve um valor que deve pertencer ao intervalo $]-1, 1[$. Ao

observar o seu valor absoluto deve-se concluir que quanto maior for este coeficiente, maior é a correlação existente entre as variáveis, ou seja, se o valor for positivo e próximo de 1, à medida que a variável independente aumenta, a variável dependente também tende a aumentar; se o valor for próximo de -1, à medida que a variável independente aumenta, a variável dependente tende a diminuir. Se o coeficiente for 0, a relação entre as variáveis é praticamente nula. Se o coeficiente estiver muito próximo de 1 ou de -1, as variáveis estão fortemente relacionadas.

De acordo com a Tabela 13, observa-se que a variável EA está aparentemente fraca, mas negativamente associada à variável CTF, sendo o coeficiente de *Pearson* de -0,183. Ou seja, apesar de existir evidência para afirmar que à medida que o CTF nos professores aumenta, o EA tende a diminuir, este relacionamento não parece ser forte e negativamente correlacionado. Constata-se a existência de uma correlação negativa e relativamente significativa entre o CTF e a FEL (-0,386), o que indica que quando o CTF nos professores aumenta, a sua felicidade tende a diminuir. Existe, ainda, uma correlação positiva e relativamente significativa entre o CTF e o STRESS (0,395), subentendendo-se que quando o CTF aumenta, existe uma tendência para o aumento do stress nos professores.

Pode, também, constatar-se que existe uma relação positiva e relativamente significativa entre o EA e a FEL (0,449), havendo evidência estatística suficiente para afirmar que, aparentemente, à medida que a felicidade dos professores aumenta, o seu EA também tende a aumentar. Além disso, observa-se que o valor mais alto do coeficiente de *Pearson* (-0,464) refere-se à correlação entre a FEL e o STRESS. Esta correlação é negativa e relativamente significativa, pelo que existe evidência estatística para prever que quanto maior for o grau de felicidade dos professores, menor será o seu nível de stress.

	Média	Desvio Padrão	Correlações			
			CTF	EA	FEL	STRESS
CTF	1,64	,55	1	-,183	-,386**	,395**
EA	3,59	1,51	-,183	1	,449**	-,026
FEL	2,55	,80	-,386**	,449**	1	-,464**
STRESS	1,83	,73	,395**	-,026	-,464**	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Tabela 13 - Médias, desvios-padrão e correlações

4.2.2. Algumas medidas de associação entre as variáveis principais e as variáveis demográficas

Considerou-se pertinente observar qual a relação entre o CTF, o EA, a FEL e o STRESS e as variáveis sociodemográficas: idade, estado civil, existência de filhos, tempo de serviço e tempo de serviço na escola atual. Foram escolhidas estas variáveis porque, de acordo com a literatura, são algumas das que frequentemente se apresentam associadas ao CTF (Brandão, 2011; Netemeyer et al, 1996).

No entanto, a Tabela 14, revela que, no caso dos professores, estas não revelam correlações significativas. Salienta-se a variável EA que está aparentemente fraca, mas positivamente associada ao tempo de serviço na atual escola, sendo o coeficiente de *Pearson* de 0,277. Ou seja, apesar de existir evidência para afirmar que à medida que aumentar o número de anos que o professor exerce a sua profissão na escola onde se encontra atualmente, o EA tende a aumentar, este relacionamento aparenta ser fraco e positivamente correlacionado. Além disso, existe uma correlação positiva mas aparentemente fraca entre o CTF e o facto de os professores terem ou não filhos (0,166). O que indica que quando o professor tem filhos é mais propício o desenvolvimento do CTF.

Correlações					
	Idade	Estado Civil	Existência de Filhos	Tempo de serviço	Tempo de serviço na escola atual
CTF	,037	-,134	,166	,050	,098
EA	,014	,063	,062	,031	,277*
FEL	-,116	,118	-,011	-,174	-,057
STRESS	-,102	-,122	-,039	,076	,044

Tabela 14 - Correlações com variáveis demográficas

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

4.3. Análise multivariada dos dados

Uma vez que se propõe prever o comportamento de uma variável dependente (Y) a partir de uma ou mais variáveis independentes (X's), apresentando a margem de erro dessas

previsões (resíduos), o modelo de regressão linear será o modelo estatístico mais apropriado a aplicar (Pestana e Gageiro, 2008).

Este tipo de modelos além de permitir que se verifique se as variáveis independentes explicam uma variação significativa na variável dependente, se existe relação entre ambas, determina a intensidade dessa relação, obtém a equação matemática que relaciona variáveis independentes e dependentes e prevê os valores da variável dependente.

No presente estudo, como existe apenas uma variável independente, o modelo de previsão da regressão linear simples será do tipo: $\hat{Y}_j = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_j$, sendo β_0 a constante do modelo, β_1 o coeficiente da variável “ x_1 ” (declive).

De acordo com Pestana e Gageiro (2008), a inferência e a estimação a partir de um destes modelos de regressão linear requer a verificação dos seguintes pressupostos:

- 1) Relação linear entre Y e as variáveis independentes;
- 2) Resíduos com distribuição normal;
- 3) Homocedasticidade dos resíduos (resíduos aleatórios de média nula e variância constante);
- 4) Ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes (ausência de associação entre elas);
- 5) Ausência de observações influentes (que tornem o estudo enviesado);
- 6) Resíduos linearmente independentes ao longo da série temporal (apenas para dados recolhidos conforme uma periodicidade temporal).

Portanto, de acordo com as três hipóteses de investigação em estudo, não será necessário verificar os pontos 4 e 6. Tal como referido anteriormente, existe apenas uma variável independente e, além disso, os dados atuais não foram recolhidos de acordo com uma determinada periodicidade temporal.

4.3.1. Modelo de regressão linear - Hipótese 1

Na tentativa de se testar a primeira hipótese de investigação - O CTF relaciona-se negativamente com o EA do professor – procedeu-se à verificação da validade dos pressupostos exigidos.

Ao analisar a Figura 7, verifica-se que não existem desvios consideráveis em relação à curva normal e que o histograma apresenta uma forma razoavelmente simétrica. Pelo que, pode concluir-se que a distribuição dos resíduos é normal (pressuposto 2).

No que diz respeito ao diagrama de resíduos (Figura 8) não é exibido qualquer padrão, portanto, os resíduos estão distribuídos aleatoriamente e existe uma relação linear entre Y e a variável independente (pressuposto 1). Além disso, os resíduos aparentam estar distribuídos aleatoriamente no interior de uma banda simétrica em torno do eixo horizontal (Ox) e a sua variância é aproximadamente constante ao longo deste eixo (pressuposto 3).

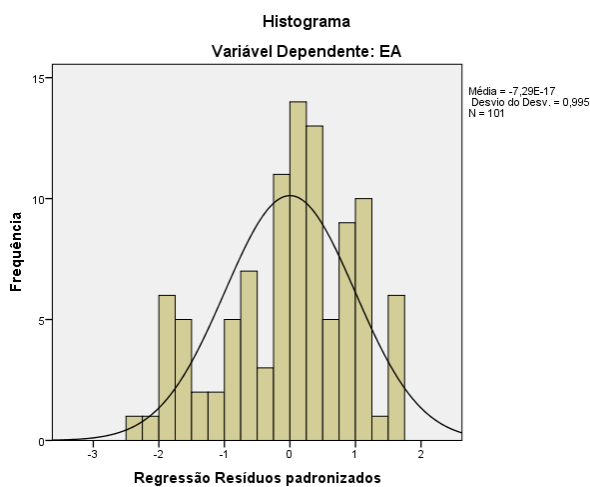


Figura 7 - Normalidade (EA)

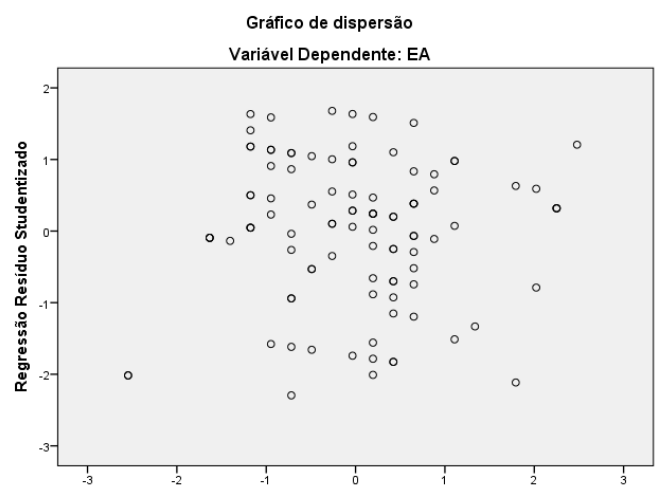


Figura 8 - Diagrama de Resíduos (EA)

A Tabela 15 permite avaliar a qualidade do ajustamento do modelo, podendo verificar-se que apenas 3,3% (R^2) da variação do modelo do EA é explicada pela variável explicativa CTF.

Resumo do modelo ^b				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,183 ^a	,033	,024	1,48849

a. Preditores: (Constante), CTF

b. Variável Dependente: EA

Tabela 15 - Resumo do modelo (EA)

Em simultâneo, com o intuito de se obterem conclusões mais sólidas, realizou-se o teste F da tabela ANOVA (Tabela 16). Na verdade, o valor do *p-value* deste teste é 0,067 e é

inferior aos habituais níveis de significância, pelo que se pode afirmar que o modelo é adequado para qualquer nível de significância (α).

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	7,578	1	7,578	3,420	,067 ^b
	Resíduo	219,344	99	2,216		
	Total	226,922	100			

a. Variável Dependente: EA

b. Preditores: (Constante), CTF

Tabela 16 - ANOVA (EA)

Validados o modelo e a qualidade do ajustamento, procedeu-se à análise dos seus coeficientes (Tabela 17). Como os coeficientes apresentam um valor de *p-value* inferior a α ($p\text{-value} = 0,000$ e $p\text{-value} = 0,067$), são estatisticamente significativos, pelo que o modelo é adequado. Além disso, o coeficiente da variável independente CTF apresenta um $\beta = -0,183$, negativo e estatisticamente significativo, o que indica que à medida que o nível de CTF aumenta, o EA tende a diminuir.

Portanto, a hipótese 1 (H1) está confirmada e pode-se afirmar que o CTF está negativamente relacionado com o EA do professor.

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	2,761	,471		5,862	,000
	CTF	-,503	,272	-,183		

a. Variável Dependente: EA

Tabela 17 - Coeficientes (EA)

Deste modo, é possível estimar o crescimento do EA a partir do grau do CTF através da equação: $EA = 2,761 - 0,503CTF$.

De facto, como revisto na literatura consultada, o EA está inversamente relacionado com o CTF. Ou seja, a presente investigação permite concluir que quanto maior for a tendência para o desenvolvimento do CTF na profissão docente, menor será a predisposição para o EA dos professores.

Pode verificar-se que, por exemplo, se o nível de CTF for zero (ausência de CTF), o seu nível de EA está estimado em 2,761, no entanto, se o nível de CTF for três (CTF predominante), o nível de EA prevê-se que seja de 1,252.

4.3.2. Modelo de regressão linear - Hipótese 2

De forma a ser possível testar a segunda hipótese de investigação - O CTF relaciona-se negativamente com a felicidade do professor – também se procedeu à verificação da validade dos pressupostos exigidos.

Consultando a Figura 9, observa-se que as barras do histograma vão acompanhando a evolução da curva normal sem grandes desvios, a sua forma é aproximadamente simétrica e pode concluir-se que os resíduos apresentam uma distribuição normal (pressuposto 2).

O diagrama de resíduos deste modelo de regressão (Figura 10) apresenta uma distribuição aleatória dos resíduos ao longo do gráfico (pressuposto 1). À semelhança do modelo de regressão anterior, consegue delinear-se uma banda simétrica em torno do eixo das abcissas que os envolve, não é exibido qualquer padrão e valida-se o pressuposto 3.

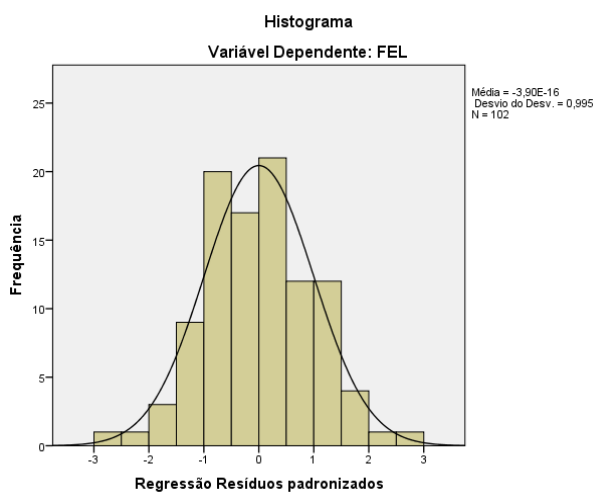


Figura 9 - Normalidade (FEL)

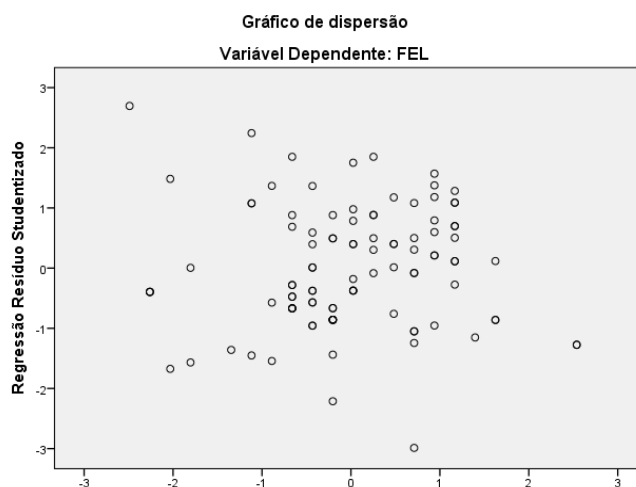


Figura 10 - Diagrama de Resíduos (FEL)

Por outro lado, no que diz respeito à avaliação da qualidade do ajustamento deste modelo verifica-se, através do valor do R^2 , que 14,9% da FEL é explicada pelo CTF (Tabela 18).

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,386 ^a	,149	,140	,74276

a. Preditores: (Constante), CTF

b. Variável Dependente: FEL

Tabela 18 - Resumo do modelo (FEL)

De facto, ao observar a Tabela 19, constata-se que o valor do *p-value* do teste F da tabela ANOVA é inferior a qualquer nível de significância, pelo que existe evidência estatística para concluir que o presente modelo de regressão é adequado para os usuais níveis de significância.

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	9,659	1	9,659	17,509	,000 ^b
	Resíduo	55,169	100	,552		
	Total	64,828	101			

a. Variável Dependente: FEL

b. Preditores: (Constante), CTF

Tabela 19 - ANOVA (FEL)

De seguida, foi analisada a tabela dos coeficientes (Tabela 20) e verificou-se, pelos respetivos valores do *p-value* (0,000 e 0,000), que são diferentes de zero e estatisticamente significativos. Neste sentido, o coeficiente $\beta = -0,386$ para a variável independente CTF é negativo e estatisticamente significativo, o que indica que à medida que o nível de CTF aumenta, a FEL dos professores tende a diminuir. Ou seja, o CTF está negativamente relacionado com a FEL e, confirma-se, portanto, a hipótese 2 (H2).

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
1 (Constante)	3,481	,233		14,921	,000
CTF	-,565	,135	-,386	-4,184	,000

a. Variável Dependente: FEL

Tabela 20 - Coeficientes (FEL)

É possível, portanto, estimar o crescimento da FEL a partir do grau do CTF através da equação: $FEL = 3,481 - 0,565CTF$.

Assim, pode afirmar-se que, tal como previsto na literatura revista, a FEL está inversamente relacionada com o CTF. Ou seja, a presente investigação permite concluir que quanto maior for a tendência para o desenvolvimento do CTF na profissão docente, menor será o grau de FEL dos professores.

Pode verificar-se que, por exemplo, se o nível de CTF for zero (ausência de CTF), o seu nível de FEL está estimado em 3,481, no entanto, se o nível de CTF for três (CTF predominante), o nível de FEL prevê-se que seja de 1,786.

4.3.3. Modelo de regressão linear - Hipótese 3

Tal como nos casos anteriores, de forma a testar a terceira hipótese de investigação - O CTF relaciona-se positivamente com o stress do professor – procedeu-se novamente à verificação da validade dos pressupostos exigidos.

As barras do histograma apresentado (Figura 11) não se observam simétricas contudo, de um modo geral acompanham suficientemente bem a evolução da curva normal, validando o pressuposto da normalidade.

Em relação ao diagrama de resíduos (Figura 12), estes aparentam estar aleatoriamente distribuídos não sendo exibido qualquer padrão, pelo que se supõe que o pressuposto da relação linear entre Y e a variável independente também esteja confirmado.

Mais uma vez, os resíduos apresentam-se distribuídos de uma forma aleatória no interior de uma banda sensivelmente simétrica em torno do eixo horizontal (Ox) e a sua variância é aproximadamente constante ao longo deste mesmo eixo (pressuposto 3).

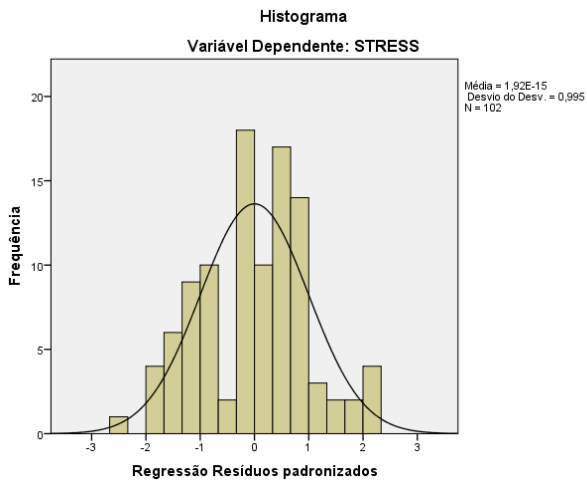


Figura 11 - Normalidade (STRESS)

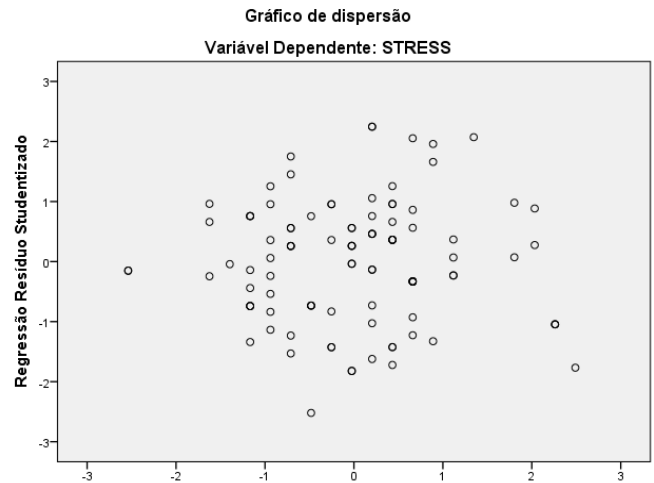


Figura 12 - Diagrama de Resíduos (STRESS)

De seguida, avaliando-se a qualidade do ajustamento do modelo (Tabela 21), verifica-se que o presente modelo revela um R^2 relativamente superior, com um valor de 0,156. Quer isto dizer que 15,6% da variação da variável dependente (STRESS) é explicada pela variação da variável explicativa CTF.

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,395 ^a	,156	,147	,67552

a. Preditores: (Constante), CTF

b. Variável Dependente: STRESS

Tabela 21 - Resumo do modelo (STRESS)

Ao recorrer-se ao teste F da tabela ANOVA (Tabela 22), verifica-se que o p -value (0,000) é sempre inferior aos habituais níveis de significância concluindo-se, deste modo, que o modelo é adequado para qualquer valor de α .

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	8,427	1	8,427	18,466	,000 ^b
	Resíduo	45,633	100	,456		
	Total	54,060	101			

a. Variável Dependente: STRESS

b. Preditores: (Constante), CTF

Tabela 22 - ANOVA (STRESS)

No que respeita aos coeficientes deste modelo (Tabela 23) repara-se, novamente, que os valores do p -value são ambos nulos (0,000), isto é, são sempre inferiores aos habituais níveis de significância (α). Donde se pode afirmar que os coeficientes são significativos e diferentes de zero, sendo o modelo adequado. Na verdade, o coeficiente $\beta = 0,395$ da variável independente CTF é positivo e significativo, ou seja, a cada aumento do CTF, aumenta o STRESS, pelo que o CTF está positivamente relacionado com o STRESS do professor.

Assim, a hipótese 3 (H3) também está confirmada e pode-se afirmar que o CTF está positivamente relacionado com o STRESS do professor.

Coeficientes ^a							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.		
	B	Erro Padrão	Beta				
1	(Constante)	,966	,212		4,553	,000	
	CTF	,528	,123		,395	4,297	,000

a. Variável Dependente: STRESS

Tabela 23 - Coeficientes (STRESS)

Estima-se, portanto, o aumento do STRESS a partir do grau do CTF através da equação: $STRESS = 0,966 + 0,528CTF$.

Com efeito, tal como previsto pela revisão literária, o STRESS está positivamente relacionado com o CTF. Deste modo, a presente investigação conclui que, efetivamente, quanto maior for o nível do CTF, maior será a tendência para o crescimento do STRESS nos professores.

Posto isto, se, por exemplo, o nível de CTF for zero (ausência de CTF), o seu nível de STRESS está estimado em 0,966, por outro lado, se o nível de CTF for três (CTF predominante), o nível de STRESS prevê-se que aumente para 2,55.

4.4. Discussão dos resultados

Uma vez que os resultados deste estudo foram obtidos a partir da participação voluntária de professores, as conclusões obtidas não deverão ser generalizadas à população docente (Hill e Hill, 2000).

Procurou-se confirmar a existência de uma relação entre o CTF e o EA, a FEL e o stress dos professores. A escolha recaiu sobre os professores porque é a profissão da autora deste estudo, é uma atividade repleta de especificidade e exigências e, além disso, verifica-se alguma escassez de estudos sobre estas temáticas nesta mesma profissão. Tal como esperado, os resultados obtidos confirmam as três hipóteses formuladas.

De facto, o EA e a FEL estão relacionados com o CTF. A profissão docente tem vindo a perder o prestígio social que adquiriu nas décadas passadas essencialmente porque o excesso de oferta de licenciados levou a que ocorresse uma redução salarial e a existência de outras condicionantes como a mobilidade geográfica e a falta de segurança no emprego refletem-se, frequentemente, em situações de infelicidade por parte dos docentes. (Ramos, 2004). Não é de todo difícil entender que todas estas situações acabam por condicionar de alguma forma a vida familiar dos professores e, conseqüentemente, estes acabarão por se mostrar menos felizes e pouco disponíveis para se empenharem afetivamente.

As análises de correlação e de regressão permitiram identificar que o EA e a FEL se relacionam de forma negativa com o CTF. Mais uma vez, o presente estudo vai de encontro à investigação de Allen et al (2000), mencionada na revisão de literatura, que fundamenta isso mesmo. De facto, quando os trabalhadores não conseguem conciliar as suas obrigações profissionais com as responsabilidades familiares, afiguram-se pouco empenhados afetivamente para com a organização onde se encontram inseridos (Allen e Meyer, 1990).

É uma realidade presente, por exemplo, a mobilidade geográfica a que os professores se condicionam quase anualmente para exercerem a sua profissão. Se aliado a este fator existirem conflitos no âmbito trabalho-família, o EA à escola e, por conseguinte, também a felicidade do professor, serão com certeza bastante reduzidos.

Na verdade, tal como previsto, o CTF está negativamente relacionado com a FEL, o que corrobora as conclusões obtidas em estudos anteriores (por exemplo, Eddleston e Powell, 2012; Ergeneli et al, 2010). A constatação da vivência de conflitos no âmbito da relação trabalho-família e o modo como os indivíduos lidam com eles são determinantes no apuramento dos níveis de felicidade (Allen et al, 2000).

Segundo Huberman (1992), citado em Jesus e Santos (2004), quando um docente possui entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de experiência profissional ou acaba por se mostrar mais conservador e rígido no sentido em que aumenta as suas lamentações sobre os alunos e sobre a política educativa ou, por outro lado, autoaceita-se demonstrando grande

distanciamento afetivo perante os alunos e as tarefas escolares. Desinveste-se na profissão porque não há nada a provar nem aos outros, nem a si mesmos.

De acordo com os resultados do estudo de Tavares et al (2007), quanto maior é o grau de identificação organizacional maior é a interferência do trabalho na vida familiar uma vez que acaba por se trabalhar mais do que realmente é necessário, desenvolvendo-se uma dedicação excessiva ao trabalho. No entanto, segundo o estudo de Vinha (2012), existem grandes diferenças entre a ligação à instituição por parte dos professores do ensino público e do ensino privado, devido sobretudo à instabilidade da colocação dos mesmos e à sua efetivação na escola. Constatou-se uma menor motivação da docência no ensino da rede pública.

A necessidade de cumprir uma variedade enorme de tarefas e a sobrecarga horária tem contribuído imenso para o mal-estar dos professores e tem causado diferentes problemas de saúde, mesmo ao nível psicossomático (Ramos, 2004; Stobaus et al, 2007). Além de administrar, programar, organizar, avaliar, orientar alunos, atender pais, estar presente em reuniões e vigiar recreios, os professores ensinam e leccionam aulas (Ramos, 2004). Na verdade, todos estes factos contribuem para a falta de tempo para realizar os seus *hobbies* e para os momentos com a família (Ramos, 2004). Acresce ainda o facto de o trabalho do docente não se limitar às horas efetivas passadas nas escolas mas a toda a carga de trabalho realizada em casa, promovendo o CTF.

Como é notório, a conclusão obtida nesta investigação, que indica que existe uma relação positiva e significativa entre o CTF e o stress, é suportada pela literatura existente, sendo fundamentada a evidência de uma forte relação positiva entre o grau de CTF e o nível de stress (por exemplo, Netemeyer et al, 2004; Grandey e Cropanzano, 1999; Tziner e Sharoni, 2014).

Se um docente apresentar bastante tendência para o desenvolvimento de conflitos na direção trabalho-família, conseqüentemente também revelará elevados níveis de stress, sendo o recíproco igualmente verdadeiro. Tal como referiram Long e Fox (1995), e de acordo com a revisão de literatura, os domínios do trabalho e da família nunca poderão ser geridos separadamente.

No estudo de Gomes et al (2006) é indicado que cerca de 40% dos professores já experienciou elevados níveis de stress relacionados com esta profissão aliados, sobretudo, a pressões externas ao desempenho profissional, à falta de tempo para cumprir os programas

disciplinares, a um trabalho burocrático exagerado e, conseqüentemente, à dificuldade de conseguir gerir tudo isto com as obrigações familiares.

Deste modo, salienta-se a criação e a aplicação de medidas que incentivem a coexistência de uma relação salutar entre o trabalho e a família. São conhecidos alguns programas focados na gestão do stress (por exemplo, o de Jesus et al, 2004) que demonstram um aumento da consciencialização de bem-estar profissional dos docentes, no entanto, o número deste tipo de intervenções é bastante reduzido.

4.5. Síntese

Ao longo deste capítulo foram apresentados os resultados obtidos no presente estudo.

Inicialmente analisaram-se as médias e os desvios padrão e, de seguida, foi observado o grau de associação entre as variáveis em estudo com recurso ao coeficiente de correlação de *Pearson*.

Numa fase seguinte procedeu-se à análise multivariada dos dados no sentido de se procurarem modelos de regressão linear adequados e/ou ajustados a cada uma das hipóteses previstas.

As hipóteses em estudo foram testadas e verificou-se que os resultados estatísticos obtidos as suportam.

Por fim, também com o auxílio da literatura revista, foram criticamente analisados e discutidos os resultados apresentados.

5. Conclusão

Na atualidade o CTF é um fenómeno que persiste no seio de grande parte das famílias onde, cada vez mais, os casais tentam superar o desafio diário de corresponder às expectativas de duas esferas importantíssimas da sua vida, o trabalho e a família. Uma vez que esta tarefa é caracterizada por uma exigência crescente, nem sempre é possível desempenhar corretamente ambos os papéis, tornando-se evidente a existência do conflito.

Quando o casal, ou um dos elementos do casal, exerce a profissão docente esta é também uma realidade dominante.

No presente estudo são corroboradas as três hipóteses de investigação levantadas a partir da revisão de literatura: o CTF relaciona-se negativamente com o EA dos professores; O CTF relaciona-se negativamente com a FEL dos professores; e o CTF relaciona-se positivamente com o stress dos professores.

Deste modo, pode referir-se que a definição e/ou implementação de estratégias, por parte das escolas, que permitam equilibrar as exigências profissionais e as responsabilidades familiares dos professores contribuirá para um maior investimento na carreira docente e para a promoção da imagem da própria instituição escolar, uma vez que existirá uma maior relação afetiva para com esta, promoverá a felicidade dos professores e evitará o desenvolvimento de stress no seio desta profissão.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

6. Limitações e Sugestões para Investigação futura

No que diz respeito às dificuldades sentidas na elaboração do presente estudo salientam-se:

- o número reduzido de respostas. O número de questionários recebidos foi bastante inferior ao esperado não sendo, portanto, possível extrapolar generalizações. Uma amostra mais significativa possibilitaria uma abordagem mais aprofundada do tema;

- a sinceridade das respostas. Neste tipo de respostas é sempre possível duvidar da sinceridade e dos fatores influentes que poderão comprometer ou não o estudo;

- o momento temporal. O estudo é limitado uma vez que os dados foram recolhidos num único momento temporal. Seria interessante, de acordo com a mesma temática, abordar os professores no final de cada um dos três períodos através de uma análise longitudinal;

- a escassez de estudos. Na revisão de literatura constata-se a existência de poucos estudos sobre estas temáticas nos professores.

Neste contexto, como sugestões de investigação futura, considera-se interessante o estudo das relações entre as mesmas variáveis em diferentes contextos culturais (pois seria ambicioso perceber as diferentes perceções destes conceitos de acordo com a cultura própria de cada sociedade), das relações entre as mesmas variáveis acrescentando a satisfação profissional e o *burnout* (sendo que todos são consequências do CTF e, nesta investigação, não houve oportunidade de alargar o estudo a estas variáveis), das relações entre o CFT e o EA, a FEL e o stress nos professores (uma vez que se estudariam as mesmas variáveis na direção contrária e, além disso, seria proveitoso perceber se as relações entre estas variáveis se manteriam) e das relações entre as mesmas variáveis mas de acordo com o género (sendo perceptível que tanto as atitudes como as emoções diferem de género para género).

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

7. Contributos

Em termos literários, o presente estudo reforça a investigação teórica sobre a influência do CTF na atitude e nas emoções dos professores, nomeadamente, no que diz respeito ao EA, à FEL e ao stress. Ou seja, acrescenta valor à literatura atual sobre esta temática. Contribui, ainda, para colmatar a falta de estudos sobre a relação entre estes conceitos no contexto da profissão docente.

Embora as variáveis referidas já tenham sido alvo de vários estudos, neste encontram-se inseridas em três hipóteses de investigação que são analisadas num só modelo de investigação.

Considera-se importante referir a necessidade de implementação de políticas ou de estratégias, por parte das instituições escolares, para identificação e convivência com elementos causadores de conflitos entre os domínios da família e do trabalho de forma a minimizá-los e a possibilitar o equilíbrio entre ambos, nomeadamente, evitar a grande mobilidade geográfica a que muitos professores se vêem obrigados a cada ano letivo, atenuar a instabilidade das colocações, ajustar a carga horária tendo em atenção fatores pessoais como o facto de se ter filhos pequenos a frequentar outras escolas e dividir tarefas entre professores de forma a evitar a sobrecarga e a necessidade de ter que levar trabalho para casa. Deste modo, poderia assitir-se a um fortalecimento da ligação do professor à escola, desenvolvendo o seu empenhamento afetivo para com a instituição, os professores seriam mais felizes no seu ambiente de trabalho e as situações de stress tenderiam a diminuir.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Bibliografia

- Allen, T., David, E., Herst, C., Bruck, C., & Sutton, M. (2000). "Consequences associated with work-to-family conflict: a review and agenda for future research". *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (2), 278-308. doi: 10.1037//1076-8998.5.2.278.
- Allen, N. J.; Meyer, J. P. (2000). "Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment". In: GOFFIN, R. D.; HELMES, E. (Eds.) *Problems and Solutions in Human Assessment: Honoring Douglas N. Jackson at Seventy*. Norwell, MA: Kluwer Academic, p. 285-314.
- Allen, N. J.; Meyer, J. P. (1996). "Affective, continuance, and normative commitment to the organization: an examination of construct validity". *Journal of Vocational Behavior*, n. 49, p. 252-276
- Allen, N.J.; Meyer, J.P. (1990). "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization". *Journal of Occupational Psychology*, v. 63, p. 1-18
- Alpander, G.G. 1990, "Relationship between commitment to hospital goals and job satisfaction: a case study of a nursing department", *Health care management review*, vol. 15, no. 4, pp. 51-62.
- Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A. & Semmer, N. K. (2011). "A metaanalysis of work-family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations". *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(2), 151-169
- Aryee S, Luk V, Leung A, Lo S. (1999). "Role stressors, interrole conflict, and well-being: The moderating influence of spousal support and coping behaviors among employed parents in Hong Kong". *Journal of Vocational Behavior*, 54, 259–278.
- Aryee, S., Srinivas, E. S. & Tan, H. H. (2005). "Rhythms of life: Antecedents and outcomes of work–family balance in employed parents". *Journal of Applied Psychology*, 90, 132–146.
- Balmforth, K., & Gardner, D. (2006). "Conflict and facilitation between work and family: realizing the outcomes for organizations". *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 69-76.

- Beck, K., & Wilson, C. (2000). "Development of Affective Organizational Commitment: A Cross-Sequential Examination of Change with Tenure". *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 114-136.
- Bembenuitty, H. (2006). "Teacher's self-efficacy beliefs, self-regulation of learning and academic performance". *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, New Orleans.
- Benmansour, N. (1998). "Job satisfaction, stress and coping strategies among moroccan high school teachers". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13-33.
- Bergman, M. (2006). "The relationship between affective and normative commitment: review and research agenda". *Journal of Organizational Behavior*, 27, 645–663.
- Betoret, F. D. (2006). "Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain". *Educational Psychology*, 26, 519–539.
- Bhowon, U. (2013). "Role salience, work-family conflict and satisfaction of dual-earner couples". *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(2), p.78.
- Blackburn, R. T., Horowitz, S. M., Edington, D. W., & Klos, D. M. (1986). "University faculty and administrator responses to job strains". *Research in Higher Education*, 25(1), 31-41. doi: 0.1007/BF00991876
- Bouzada, V. C. P. C., Kilimnik, Z. M., Oliveira, L. C. V. (2012). "Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho". *Revista de Carreiras e Pessoas – ReCaPe*, v. 2, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2012.
- Brandão, A. (2011). "Práticas Amigas da Família: Contributos para a compreensão da sua adesão e eficácia", Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bu N, McKeen CA. (2000). "Work and family expectations of the future managers and professionals of Canada and China". *Journal of Managerial Psychology*, 15, 771–794.
- Buonocore, F., & Russo, M. (2013). "Reducing the effects of work-family conflict on job satisfaction: the kind of commitment matters". *Human Resource Management Journal*, 23(1), 91-108.
- Burke, R. J. (1989). "Some antecedents and consequences of work-family conflict". In E. B. Goldsmith (Ed.), *Work and family: theory, research and applications* (pp. 287–302). Newbury Park, CA: Sage.

- Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I. & Bravo, M. J. (2007). "A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout". *European Journal of Personality*, 21, 471-485.
- Byron, K. (2005). "A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents". *Journal of Vocational Behavior*, 67, 169-198
- Cameron, K. S. (2003). "OV and Performance". in K. S. Cameron, J. E. Dutton and R. E. Quinn (eds.), *Positive Organizational Scholarship* (Berrett-Koehler, San Francisco), pp. 48–65.
- Cardenas, R. A., Major, D. A. & Bernas, K. H. (2004). "Exploring work and family distractions: Antecedents and outcomes". *International Journal of Stress Management*, 11, 346–365
- Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). "O stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000". Porto: Porto Editora.
- Carlson, D. S. & Grywacz, J. G. (2008). "Reflections and Future Directions on Measurement in work-family research". In K. Korabik, D. S. Lero & D. L. Whitehead (Eds.), *Handbook of work-family integration: research, theory and best practices* (pp. 57-73). London: Academic Press.
- Carmo, H.; Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa. ISBN: 9789726742319
- Carr, John C., Boyar, Scott L. and Gregory, Brian T., (2008). "The Moderating Effect of Work--Family Centrality on Work--Family Conflict, Organizational Attitudes, and Turnover Behavior". *Journal of Management*, 34, (2), 244—262, DOI: 10.1177/0149206307309262
- Chang, H. & Lin G. (2008) "Effect of personal values transformation on leadership behavior". *Total Quality Management*, 2008; 19 (1–2), 67–77.
- Cohen, S., Kamarck, T., and Mermelstein, R. (1983). "A global measure of perceived stress". *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.
- Cooper, C.L. & Marshall, J. (1978). "Sources of managerial and white-collar stress". In C.L. Cooper & R. Payne (Eds), *Stress at Work* (pp. 81-106). Chichester, UK: Wiley.

- Cordeiro, S., & Pereira, F. (2006). “Características do trabalho, variáveis sócio-demográficas como determinantes da satisfação no trabalho na marinha Portuguesa”. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 10(1), 68-78.
- Cordeiro-Alves, F. (1991). “Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança”. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: FCEP-UL.
- Correia, T., Gomes, A.R., & Moreira, S. (2010). “Stress ocupacional em professores do ensino Básico: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais”. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho*.
- Coutinho, M. R.C.P. (2014). “A felicidade no trabalho: implicações no valor da empresa e no indivíduo”. Tese de Doutoramento. Instituto Superior de Gestão, 2014..
- Daniels, K. (2000). “Measures of Five Aspects of Affective Well-Being at Work”. *Human Relations* 53, 275–294.
- Dhabhar, F. S., Saul, A. N., Daugherty, C., Holmes, T. H., Bouley, D. M., & Oberyszyn, T. M. (2010). “Short-term stress enhances cellular immunity and increases early resistance to squamous cell carcinoma”. *Brain, Behavior, and Immunity*, 24(1), 127-137. doi: 10.1016/j.bbi.2009.09.004.
- Diener E, Oishi S, Lucas R.E., (2003). “Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life”. *Annual Rev Psychology* ;54:403–25.
- Eby, L. T., Casper, W. J., Lockwood, A., Bordeaux, C., & Brinley, A. (2005). “Work and family research in IO/OB: Content analysis and review of the literature (1980–2002)”. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 124-197. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.003
- Eby L.T., Freeman D.M., Rush M.C., Lance C.E. (1999). “Motivational bases of affective organizational commitment: a partial test of an integrative theoretical model”. *Journal of Occupational Organ Psychology*; 72:463–83.
- Eddleston, K., & Powell, G. (2012). “Nurturing Entrepreneurs' Work-Family Balance: A Gendered Perspective”. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 36(3), 513-541. doi:10.1111/j.1540-6520.2012.00506.x

- Ergeneli, A., Ilsev, A., & Karapınar, P. (2010). "Work-family Conflict and Job Satisfaction Relationship: The Roles of Gender and Interpretive Habits". *Gender, Work & Organization*, 17(6), 679-695. doi:10.1111/j.1468-0432.2009.00487.x
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: SAGE Publications.
- Falicov CJ. (2001). "The cultural meanings of money: The case of Latinos and Anglo-Americans". *American Behavioral Scientist*, 45, 313–328.
- Faragher, E. B., Cooper, C. L. & Cartwright, S. (2004). "A shortened stress evaluation tool (ASSET)". *Stress and Health*, 20, 189-201. doi 10.1002/smi.1010
- Fisher, C. D. (2010). "Happiness at Work". *International Journal of Management Reviews*, 12:384-412.
- Fisher, C. D. (2002). "Antecedents and Consequences of Real-Time Affective Reactions at Work". *Motivation and Emotion* 26, 3–30.
- Frone, Michael R. (2003). *Handbook of Occupational Health Psychology*. Edition: 1st, Chapter: Work-Family Balance, Publisher: American Psychological Association, Editors: J.C. Quick, L.E. Tetrick, pp.143-162, DOI: 10.1037/10474-007
- Frone, M., Russell, M. & Cooper, M. (1992). "Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict: Testing a Model of the Work-Family Interface". *Journal of Applied Psychology*, 77,(1), 65-78.
- Fredrickson, B. L. (2003). "Positive Emotions and Upward Spirals in Organizational Settings". in K. Cameron. J. Dutton and R. Quinn (eds.), *Positive Organizational Scholarship* (Berrett-Koehler, San Francisco), pp. 163–175.
- French, J. R. P., Jr. (1973). "Person-role fit". *Occupational Mental Health*, 3, 15-20.
- Gasparini, S.M., Barreto, S.M., & Assunção, A.A. (2005). "O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde". *Educação e Pesquisa*, 2, 189-199.
- Geurts, S. A. E. & Demerouti, E. (2003). "Work/non-work interface: A review of theories and findings". In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (p. 279 –312). Chichester, England: Wiley.
- Geurts, S., Taris, T., Kompier, M., Dijkers, J., Hoof, M., & Kinnunnen, U. (2005). "Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation

- of a new questionnaire, the SWING”. *Work & Stress*, 19(4), 319-339. doi: 10.1080/02678370500410208
- Geurts, S. A. E., Rutte, C. & Peeters, M. (1999). “Antecedents and consequences of work–home interference among medical residents”. *Social Science & Medicine*, 48, 1135–1148
- Gomes, A. R., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). “Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário”. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Grandey, Alicia A. and Russell Cropanzano (1999). “The Conservation of Resources Model Applied to Work–Family Conflict and Strain”. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 350–370 DOI: 10.1006/jvbe.1998.1666
- Grant, A.M., Christianson M. K. and Price R. H. (2007). “Happiness, Health, or Relationships? Managerial Practices and Employee Well-Being Tradeoffs”. *Academy of Management Perspectives*, 21, 51–63.
- Greenhaus, J. H., Bedeian, A. G. & Mossholder, K. W. (1987). “Work experiences, job performance, and feelings of personal and family well-being”. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 200-215
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M. & Shaw, J. D. (2003). “The relation between work– family balance and quality of life”. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510–531.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Collins, K. M. (2001). “Career involvement and family involvement as moderators of relationships between work–family conflict and withdrawal from a profession”. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(2), 91. doi:10.1037//1076-8998.6.2.91
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., Singh, R. & Parasuraman, S. (1997). “Work and family influences on departure from public accounting”. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 249-270
- Beutell, N. & Greenhaus, J. (1986). “Balancing acts: work–family conflict and the dual career couple”. In L.L. Moore (Ed.) , *Not as far as you think: The realities of working women* (pp 149-162). Lexington Books

- Grennhaus, J. & Beutell, N. (1985). "Sources of Conflict Between Work and Family Roles". *Academy of Management Review*, 10, (1), 76-88.
- Greenhaus, J., & Powell, G. (2006). "When work and family are allies: A theory of work-family enrichment". *Academy of Management Journal*, 31 (1), 72-92. doi: 10.5465/AMR.2006.19379625.
- Grzywacz J.G. & Carlson DS (2007). "Conceptualizing work–family balance: Implications for practice and research". *Advances in Developing Human Resources*, 9:455–71.
- Gupta, N., & Jenkins, G. D. (1985). "Dual-career couples: Stress, stressors, strain, and strategies". In T. A. Beehr & R. S. Bhaghat, (Eds.), *Human stress and cognition in organizations: An integrated perspective*. New York: Wiley–Interscience.
- Gutek, B. A., Searle, S., & Klepa, L. (1991). "Rational versus gender role explanations for workfamily conflict". *Journal of Applied Psychology*, 76(4), 560–568.
- Hadi, A. A.; Naing, N. N.; Daud, A.; Nordim, R.; Sulong, M. R. (2009). "Prevalence and factors associated with stress among secondary school teachers in Kota Bharu, Kelantan, Malaysia". *The Southeast Asian Journal of Tropical Medicine and Public Health*, v. 40, n. 6, p. 1359-1370,
- Hair, J.F. Jr. , Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*, (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hanson, G. C., Hammer, L. B., & Colton, C. L. (2006). "Development and validation of a multidimensional scale of perceived work-family positive spillover". *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 249-265. doi: 10.1037/1076-8998.11.3.249.
- Hardie, E., Kashima, E. S., & Pridmore, P. (2005). "The influence of relational, individual and collective self-Aspects on stress, uplifts and health". *Self and Identity*, 4(1), 1-24. doi: 10.1080/13576500444000146.
- Hill, M.M. e Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Hill, E. J., Hawkins, A. J., Ferris, M., & Weitzman, M. (2001). "Finding an extra day a week: The positive influence of perceived job flexibility on work and family life balance". *Family Relations*, 50(1), 49-54. doi: 10.1111/j.1741-3729.2001.00049.x.
- Hobfoll, S. E. (1989). "Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress". *American Psychologist*, 44, 513–524

- Howard, S.; Johnson, B. (2004). "Resilient teachers: resisting stress and burnout". *Social Psychology of Education*, v. 7, n. 4, p. 399-420,
- Huberman, M. (1992). "O ciclo de vida profissional dos professores". In: NÖVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Ed.
- Jackson SE, Schuler RS. (1985). "A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 16–78.
- Jaramillo, F., Mulki, J. and Marshall, G. (2005). "A meta-analysis of the relationship between organization commitment and salesperson job performance: 25 years of research". *Journal of Business Research*, Vol. 58 No. 6, pp. 128-705.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). "Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment". *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183–197.
- Jesus, S. N. (2005). "Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores". In A. L. Silva & A. M. Pinto (Eds.), *Stress e bem-estar* (pp.167-184). Lisboa: Climepsi Editores.
- Jesus, S. N. (1998). "Stress nos professores: sintomas, factores e estratégias de "coping" ". In J. M. Alves (Org.), *Professor, stress e indisciplina* (pp. 11-14). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. e Santos, J.C.V. (2004). "Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. Educação". *Revista da Faculdade de Educação, Porto Alegre: PUCRS*, v. 27, n. 52, p. 39-58.
- Jesus, S. N., Pereira, A., Esteve, J. M., Lens, W., Mosquera, J. & Stobaus, C. (2002). "Teachers well being by a training programme: A longitudinal approach". In I. Leal, T. Botelho, J. P. Ribeiro. *The 16th Conference of the European health psychology society* (pp.413-420). Lisbon: High Institute of Applied Psychology.
- Jesus, S. N., Santos, J. C. V., Stobäus, C. D., Mosquera, J. J. M., & Esteve, J. M. (2004). "Formação em gestão do stress". *Mal-Estar e Subjectividade*, 4, 358-371.
- Kagitcibasi, C. (2005). "Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 4, 403-422

- Kahn, R. L., & Byosiere, P. (1991). "Stress in organizations". In M. D. Dunnette & L. M. Hough, (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 571–650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Kahn RL, Wolfe DM, Quinn RP, Snoek JD, Rosenthal RA. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Keeney, J., Boyd, E. M., Sinha, R., Westring, A. F. & Ryan, A. (2013)- "From "WorkFamily" to "Work-Life": Broadening Our Conceptualization and Measurement". *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 221-237
- Kinman, G., Jones, F. (2003). "Running up the down escalator: Stressors and strains in UK academics". *Quality in Higher Education*, 9, 22-37
- Kirchmeyer, C. & Cohen, A. (1999). "Different strategies for managing the work/nonwork interface: A test for unique pathways to work outcomes". *Work & Stress*, 13, 59– 73.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). "Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context". *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486. doi: 10.1080/00220970903292975
- Kopelman, R. E., Greenhaus, J. H., & Connolly, T. F. (1983). "A model of work, family and interrole conflict: A construct validation study". *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 198–215.
- Korabik, K., Lero, D.S., & Ayman, R. (2003). "A Multi-level Approach to Cross Cultural Work-Family Research A Micro and Macro Perspective". *International Journal of Cross Cultural Management*, 3 (3), 289-303. DOI:10.1177/1470595803003003003
- Kossek, E. E. & Ozeki, C. (1998). "Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior-human resources research". *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 139-149.
- Kuvaas B, (2006). "Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: mediating and moderating roles of work motivation". *International Journal Human Resources Management*; 17(3):504–22.
- Kyriacou, C. (2001). "Teacher stress: directions for future research". *Educational Review*, 53(1). doi: 10.1080/0013191012003362 8

- Kyriacou, C. (1987). "Teacher stress and burnout: an international review". *Educational Research*, v. 29, n. 2, p. 146-152
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company Inc.
- Lilius, J. M., M. C. Worline, S. Maitlis, J. Kanov, J. E. Dutton and P. Frost (2008). "The Contours and Consequences of Compassion at Work". *Journal of Organizational Behavior* 29, 193–218.
- Ling, Y., & Powell, G. N. (2001). "Work-family conflict in contemporary China: Beyond an American-based model". *International Journal of Cross Cultural Management*, 1, 357-373
- Long, J. S. e Fox, M. F. (1995). "Scientific careers: Universalism and particularism". *Annual Review of Sociology*, 21: 45-71.
- Lyubomirsky, S., L. King and E. Diener (2005). "The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?". *Psychological Bulletin* 131(6), 803–855.
- Maele, D. V.; Houtte, M. V. (2012). "The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?". *Teaching and Teacher Education*, v. 28, n. 6, p. 879-889,
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Malik M. I., Ahmad A., Gomez S.F., and Ali M.,(2011). "A study of work environment and employees' performance in Pakistan". *African Journal of Business Management* Vol. 5(34), pp. 13227-13232, DOI: 10.5897/AJBM11.1502
- Marks, S. R., & MacDermid, S. M. (1996). "Multiple Roles and the Self: A Theory of Role Balance". *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 417-432.
- Markus, H. R., & Katayama, S. (1998). "The cultural psychology of personality". *Journal of crosscultural psychology*, 29(1), 63-87.
- Marôco, J. (2014) . *Análise Estatística com SPSS Statistics*, 6ª Edição, ReportNumber, ISBN: 9789899676343

- Mathieu, J. E., & Zajac, D. (1990). "A review and meta-analysis of the antecedentes, correlates, and consequences of organizational commitment". *Psychological Bulletin*, 108(2), pp. 171-194.
- Matias, M., Fontaine, A., Simão, C. Oliveira, E., & Mendonça, M. (2010). "A conciliação trabalho-família em casais de duplo emprego". *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, p. 963-977. Universidade do Minho,
- Mehdinezhad, V. (2012). "Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy". *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 233-241,
- Mesmer-Magnus, Jessica and Viswesvaran, Chockalingam (2005). "Whistleblowing in Organizations: An Examination of Correlates of Whistleblowing Intentions, Actions and Retaliation". *Journal of Business Ethics*, 62, 277-297. DOI: 10.1007/s10551-005-0849-1
- Meyer, J.P. Allen, N. J. (1997). "Commitment in the workplace; Theory, research and application". Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). "A three - component conceptualization of organizational commitment". *Human Resources Management Review*, Vol. 1, 61-89.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). "Commitment in the workplace: Toward a general model". *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Meyer, J. P. Stanley, D. J., Herscovitch, L. e Topolnytsky, L. (2002). "Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences". *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52
- Meyer, J. P., Irving, P. G., & Allen, N. J. (1998). "Examination of the combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment". *Journal of Organizational Behavior*, 19, 29-52.
- Mignonac K, Herrbach O. (2004), "Linking work events, affective states, and attitudes: an empirical study of managers emotions". *Journal of Business Psychology*; 19(2):221-40.
- Muchinsky, P.M. (2004). *Psicologia organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Netemeyer, Richard G., James G. Maxham & Pullig, C. (2005), "Conflicts in the Work - Family Interface: Links to Job Stress, Service Employee Performance and Customers Purchase Intent," *Journal of Marketing*, 69, 130-143.

- Netemeyer, R., Boles, J. & McMurrian, R. (1996). "Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales". *Journal of Applied Psychology*, 81, (4), 400-410
- Netemeyer, R. G., Brashear-Alejandro, T. & Boles, J. S. (2004). "A cross-national model of job-related outcomes of work role and family role variables: A retail sales context". *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32, 49–60
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pearson, L.C., & Mooman, W. (2005). "The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism". *Educational Research Quarterly*, 29, 1, 37-53.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). "A satisfação profissional e auto-estima dos professores". *Análise Psicológica*, 24, 2, 247-262.
- Peeters, M. C. W., de Jonge, J., Janssen, P. P. M. & van der Linden, S. (2004). "Work– home interference, job stressors, and employee health in a longitudinal perspective". *International Journal of Stress Management*, 11, 305–322.
- Peeters, M. C. W., Montgomery, A. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2005). "Balancing work and home: How job and home demands are related to burnout". *International Journal of Stress Management*, 12, 43–61.
- Pereira, A.P.S., (2009). "Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre Práticas Profissionais". Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Especialização em Educação Especial, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *SPSS: guia prático de utilização: análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. (8^a ed.). (Sílabo, Ed.) Lisboa.
- Pestana, M.H., Gageiro J. N., (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementariedade do SPSS*, EDIÇÕES SÍLABO, LDA., ISBN: 978-972-618-775-2
- Picado, L. (2009). "Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente". Acedido a 12 de Setembro de 2016 de www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf
- Pinto, V. S. A. (2012). "Interferência trabalho-família (ITF) e facilitação trabalho-família (FTF): Estudo da invariância da medida entre géneros".

- Pinto, A. M. (2000). “Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores”. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pleck, J. (1985). *Working wives/working husbands*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ramos, S. (2004). “(In)satisfação e stress docente.” *Interações*, 6, 87-130.
- Rego, A., Ribeiro, N., Cunha, M. P. & Jesuino, J. C. (2011). “How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship”. *Journal of Business Research*, 64(5), 524-532.
- Rego A., Ribeiro N. e Cunha M.P. (2010). “Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors”. *Journal of Business Ethics*; 93(2):215–35.
- Rego A., Souto S. e Cunha M.P. (2009). “Does the need to belong moderate the relationship between perceptions of spirit of camaraderie and employees' happiness?”. *Journal of Occupational Health Psychology*; 14(2):148–64.
- Rego, A. and Cunha, M.P. (2009a). “How Individualism-Collectivism Orientations Predict Happiness in a Collectivistic Context”, *Journal of Happiness Studies* 10, 19–35
- Rego, A. and Cunha, M.P. (2009b). “Do the opportunities for learning and personal development lead to happiness? It depends on work-family conciliation”. *Journal of Occupational Health Psychology* 2009; 14 (3), p. 334,
- Rego, A. and M. P. Cunha (2008). “Perceptions of Authenticity and Employee Happiness: Pathways to Individual Performance?”. *Journal of Business Research* 61(7), 739–752.
- Reis, E. J. F. B., Carvalho, F. M.m Araújo, T.M., Porto, L.A. & Neto, A. M. S. (2005). “Trabalhos e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória. Da Conquista, Bahia, Brasil”. *Cadernos de Saúde Pública*, 5, 1480-1490.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- ROWE, D. E. (2008). “Múltiplos comprometimentos e suas relações com o desempenho: um estudo entre docentes do ensino superior brasileiro em IES públicas e privadas. 2008. 242p”. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

- Schabracq M.J., Winnubst J.A.M. and Cooper C.L. (2003), *The Handbook of Work and Health Psychology*. Edited by John Wiley & Sons, Ltd. ISBN: 0-471-89276-9
- Schuler, R. S. (1982). "An integrative transactional process model of stress in organizations". *Journal of Occupational Behavior*, 3(1), 5-19. doi: 10.1002/job.4030030103.
- Scott, D. E. (2008), *Happiness at work*. Paper developed towards the career coaching program, launched by the Center for American Nurses.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). "Job satisfaction among school teachers". *IIMB Management Review*, December, 349-363.
- Shockley, K.M. and Singla, N. (2011). "Reconsidering Work—Family Interactions and Satisfaction: A Meta-Analysis". *Journal of Management*, 37: 861, DOI: 10.1177/0149206310394864
- Sieber, S. D. (1974). Toward a Theory of Role Accumulation. *American Sociological Review*, 39(4), 567-578.
- Skaalvik, E., & 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.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., & Guzman, J. (2010). "Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research". *Work & Stress*, 24(2), 107-139. doi: 10.1080/02678373.2010.495262.
- Sorcinelli, M. D. e Near, J. P. (1989). "Relations between work and life away from work among university faculty". *Journal of Higher Education*, 60 (1): 59-81.
- Spector, P. E., Allen, T. D., Poelmans, S. A. Y., Lapierre, L. M., Cooper, C. L., O'Driscoll, M., Widarszal-Bazyl, M. (2007). "Cross-national differences in relationships of work demands, job satisfaction, and turnover intentions with work-family conflict". *Personnel Psychology*, 60(4), 805-835. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00092.x
- Spielberger, C. D. (1972). "Anxiety as an emotional state". In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 23-49). New York: Academic Press.

- Stanton, J. M., Balzer, W. K., Smith, P. C., Parra, L. F., & Ironson, G. (2001). "A general measure of work stress: The Stress in General Scale". *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 866-888. doi: 10.1177/00131640121971455.
- Stobaus, C.D., Mosquera, J.J.M. e Santos, B.S. (2007). "Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem Estar na Docência". *Educação, Porto Alegre, ano XXX*, n. especial, p. 259-272.
- Swanson, V. & Power, K. G. (1999). "Stress, satisfaction and role conflict in dual-doctor partnerships". *Community, Work & Family*, 2, 67 – 88.
- Tavares, S., Caetano, A., & Silva, S. (2007). "Não há bela sem senão: A identificação organizacional, os comportamentos de dedicação ao trabalho e o conflito trabalho-família". *Psicologia*, 21(1), 133-149.
- Tillman, W. R., Tillman, C. J. (2008). "And you thought it was the apple: a study of job satisfaction among teachers". *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(3):1-18.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Tziner, A. & Sharoni, G. (2014). "Organizational citizenship behavior, organizational justice, job stress, and workfamily conflict: Examination of their interrelationships with respondents from a non-Western culture", *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 35-42
- Vagg, P. R., Spielberger, C. D., & Wasala, C. F. (2002). "Effects of organizational level and gender on stress in the workplace". *International Journal of Stress Management*, 9(4), 243-261.
- Vandenberghe, C. & Tremblay, M.,(2008). "The Role of Pay Satisfaction and Organizational Commitment in Turnover Intentions: A Two-Sample Study". *Journal of Business Psychology*, 22: 275. Doi:10.1007/s10869-008-9063-3
- Vasconcellos, M. D. (2002). "O trabalho dos professores em questão". *Educação & Sociedade*, 23, 307-311.
- Vinha, S. A. R. A. (2012). *Entre o público e o privado. A escolha da escola pelos pais*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Vinokur, A. D., Pierce, P. F., & Buck, C. L. (1999). "Work – family conflicts of women in the Air Force: Their influence on mental health and functioning". *Journal of Organizational Behavior*, 20, 865 – 878.
- Voydanoff, P. (2005). "Social integration, work – family conflict and facilitation, and job and marital quality". *Journal of Marriage and Family*, 67, 666 – 679.
- Wallace, J. E. (2005). "Job stress, depression and work-to-family conflict: a test of the strain and buffer hypotheses". *Relations industrielles*, 60(3), 510-539. doi: 10.7202/012157ar
- Wegge J, van Dick R, Fisher GK, West MA, Dawson JF. (2006). "A test of basic assumptions of affective events theory (AET) in call centre work". *British Journal of Management* ;17:237–54.
- Weiss H.M., Cropanzano R., 1996. "Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work". In: Staw BM, Cummings LL, editors. *Research in organizational behavior*, vol. 18. NewYork: Elsevier; p. 1-74.
- Wong, J., & Lin, J. (2007). "The role of job control and job support in adjusting service employee's work-to-leisure conflict". *Tourism Management*, 28(3), 726-735. doi: 10.1016/j.tourman.2006.05.003.
- Wright, T. A. and Cropanzano, R. (2004). "The Role of Psychological Well-Being in Job Performance: A Fresh Look at an Age-Old Quest". *Organizational Dynamics* 33(4), 338–351.
- Yang N, Chen CC, Choi J, Zou Y. (2000). "Sources of work-family conflict: A Sino-U.S. comparison of the effects of work and family demands". *Academy of Management Journal*, 43, 113–123.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). "Causes for Burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies". *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85. doi: 10.2753/CED1061-1932400508
- Zedeck, S. (1992). "Exploring the domain of work and family concerns". In S. Zedeck (Ed.), *Work, Families and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zedeck, S., & Mosier, K. L. (1990). "Work in the family and employing organization". *American Psychologist*, 45(2), 240–251.

Anexos

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Anexo 1 – Questionário



Questionário

Sou Mestranda em Gestão na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria e, sob orientação da Professora Doutora Neuza Ribeiro, estou a realizar um estudo sobre o conflito trabalho-família na profissão docente.

Ficaria muito grata se pudesse colaborar comigo, concedendo **5 a 10 minutos** do seu tempo para responder a este questionário com total sinceridade. Note que **não há respostas certas nem erradas** e serão completamente **anónimas e confidenciais**, destinadas apenas a tratamento estatístico. Desde já agradeço a sua colaboração.

Grupo I

Assinale com um X a frequência com que lhe acontecem cada uma das situações apresentadas, de acordo com a seguinte escala.

Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
0	1	2	3

1. Desempenhar melhor as tarefas domésticas por causa do que aprendeu no trabalho.	0	1	2	3
2. Ter dificuldade em desfrutar da companhia da sua família, amigos ou cônjuge por estar preocupado com o trabalho.	0	1	2	3
3. Ser mais capaz de manter “programas” em casa porque o trabalho o ensinou a isso.	0	1	2	3
4. Ter de trabalhar tanto, que não tem tempo para nenhum dos seus hobbies.	0	1	2	3
5. Gerir melhor o tempo em casa, por causa do modo como o faz no trabalho.	0	1	2	3
6. Ter dificuldade em cumprir as tarefas domésticas por estar constantemente a pensar no trabalho.	0	1	2	3
7. Ter de cancelar “programas” com a família, amigos, cônjuge devido a compromissos de trabalho.	0	1	2	3
8. As obrigações do seu trabalho não lhe permitem sentir-se relaxado em casa.	0	1	2	3
9. Ter pouca energia para se envolver em atividades de lazer com a sua família, amigos, cônjuge por causa do trabalho.	0	1	2	3
10. Ser mais capaz de interagir com a família, amigos, cônjuge por causa do que aprendeu no trabalho.	0	1	2	3
11. Após um dia ou semana de trabalho agradável, ter vontade de se envolver em atividades com a família, amigos, cônjuge.	0	1	2	3
12. Sentir-se irritado em casa, por causa das exigências no trabalho.	0	1	2	3
13. O trabalho tira-lhe o tempo que gostaria de passar com a família, amigos, cônjuge.	0	1	2	3
14. Ter dificuldade em cumprir as tarefas domésticas por causa do horário de trabalho.	0	1	2	3
15. Vir para casa animado após um dia bem-sucedido no trabalho, influenciando positivamente o ambiente em casa.	0	1	2	3

Grupo II

Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao que **realmente sente**, de acordo com a seguinte escala.

A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	Não se aplica	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	Aplica-se muito	A afirmação aplica-se completamente a mim
0	1	2	3	4	5	6

Pensando em mim...							
1. Orgulho-me de dizer aos outros que faço parte deste estabelecimento de ensino.	0	1	2	3	4	5	6
2. Sinto um grande afeto por este estabelecimento de ensino.	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto que "faço parte da família" que é este estabelecimento de ensino.	0	1	2	3	4	5	6

Grupo III

Assinale com um X a forma como se tem sentido nos últimos três meses, no **estabelecimento de ensino onde leciona**, de acordo com a seguinte escala.

Nunca	Uma vez ou outra	Por vezes	Com alguma frequência	Frequentemente, senão sempre
0	1	2	3	4

1. Molestado/incomodado	0	1	2	3	4
2. Cheio de energia	0	1	2	3	4
3. Motivado	0	1	2	3	4
4. Ativo	0	1	2	3	4
5. Feliz	0	1	2	3	4
6. Agressivo	0	1	2	3	4
7. Entusiasmado	0	1	2	3	4
8. Tenso	0	1	2	3	4
9. Otimista	0	1	2	3	4
10. Deprimido/abatido	0	1	2	3	4
11. Alerta	0	1	2	3	4
12. Preocupado	0	1	2	3	4
13. Bem-disposto	0	1	2	3	4
14. Irritado	0	1	2	3	4
15. Ansioso/inquieto	0	1	2	3	4

Grupo IV

Assinale com um X a forma como pensou ou se tem sentido no último mês, no **estabelecimento de ensino onde leciona**, de acordo com a seguinte escala.

Nunca	Uma vez ou outra	Por vezes	Com alguma frequência	Frequentemente, senão sempre
0	1	2	3	4

1. Quantas vezes se chateou por algo que aconteceu inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. Quantas vezes sentiu que foi incapaz de controlar as coisas importantes da sua vida?	0	1	2	3	4
3. Quantas vezes se sentiu nervoso e stressado?	0	1	2	3	4
4. Quantas vezes se sentiu confiante sobre a sua capacidade de lidar com os seus problemas pessoais?	0	1	2	3	4
5. Quantas vezes sentiu que as coisas estavam indo à sua maneira?	0	1	2	3	4
6. Quantas vezes achou que não conseguia lidar com todas as coisas que tinha para fazer?	0	1	2	3	4
7. Quantas vezes conseguiu controlar as irritações pessoais?	0	1	2	3	4
8. Quantas vezes sentiu que tinha tudo controlado?	0	1	2	3	4
9. Quantas vezes foi irritado por coisas que estavam fora do seu controlo?	0	1	2	3	4
10. Quantas vezes sentiu que as suas dificuldades se estavam a acumular de forma a não conseguir superá-las?	0	1	2	3	4

Grupo V

Assinale com X a opção que melhor se adequa ao seu caso.

1. Escola do Ensino: Público ____ Privado ____
2. Sexo: Masculino ____ Feminino ____
3. Idade: 20 – 30 anos ____ 31 – 40 anos ____ 41 – 50 anos ____
51 – 60 anos ____ + 61 anos ____
4. Estado Civil: Solteiro/a ____ Casado/a ____ União de facto ____
Divorciado/a ____ Viúvo/a ____
5. Tem filhos? Sim ____ Quantos? ____ Idades: _____
Não ____
6. Há quantos anos exerce a sua profissão? ____
7. Há quantos anos exerce a sua profissão neste estabelecimento de ensino? ____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Anexo 2 – Aperfeiçoamento das Escalas

Análise da correlação de cada item com os restantes

Estatísticas de item-total			
	Média	Desvio Padrão	Correlação item total
CTF2	15,225	11,840	,527
CTF4	15,275	10,934	,651
CTF6	15,569	11,020	,664
CTF7	15,441	17,754	-,602
CTF8	15,529	11,063	,639
CTF9	15,608	10,855	,687
CTF10	14,755	16,009	-,335
CTF12	15,471	11,658	,555
CTF13	15,402	10,381	,714
CTF14	15,520	10,450	,675

Médias, desvios-padrão, correlações item-total dos itens das subescalas do CTF

Estatísticas de item-total			
	Média	Desvio Padrão	Correlação item total
EA1	7,08	11,014	,828
EA2	7,10	8,350	,900
EA3	7,35	8,849	,860

Médias, desvios-padrão, correlações item-total dos itens das subescalas do EA

Estatísticas de item-total			
	Média	Desvio Padrão	Correlação item total
FEL2	19,696	15,441	,632
FEL3	19,696	14,431	,777
FEL4	19,402	14,896	,694
FEL5	19,618	15,050	,662
FEL7	19,843	14,114	,774
FEL9	20,010	14,426	,711
FEL10	21,078	23,301	-,377
FEL13	19,706	16,744	,429
FEL14	20,873	23,182	-,356
FEL15	20,461	23,102	-,353

Médias, desvios-padrão, correlações item-total dos itens das subescalas da FEL

Estadísticas de item-total

	Média	Desvio Padrão	Correlação item total
STRESS1	9,614	12,939	,505
STRESS2	9,574	12,407	,594
STRESS3	9,248	13,168	,557
STRESS6	9,198	13,340	,458
STRESS9	9,693	12,875	,610
STRESS10	9,950	11,788	,650

Médias, desvios-padrão, correlações item-total dos itens das subescalas do STRESS