

A Importância dos Valores Pessoais e da Motivação para a Atividade Letiva no Bem-Estar Psicológico dos Professores

Carla Cordeiro¹, Vítor Gamboa² e Olímpio Paixão³

Resumo

Neste estudo foi analisada a relação entre os valores pessoais e o comportamento motivacional dos professores no desempenho de duas tarefas específicas da atividade docente, bem como os efeitos destas duas variáveis nos níveis de bem-estar psicológico, à luz da Teoria da Autodeterminação (SDT) e da Teoria dos Valores Humanos de Schwartz. Participaram 345 professores (80.3% mulheres) do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com uma média de idades de 49.41 anos ($DP = 7.17$) e com uma média de 25.07 anos ($DP = 7.37$) de experiência profissional na atividade docente. Os resultados obtidos parecem estar de acordo com os pressupostos da SDT de que os valores intrínsecos facilitam um comportamento motivacional mais autodeterminado, enquanto os valores extrínsecos promovem os tipos menos autodeterminados de motivação. Os resultados sugerem ainda que os valores pessoais e o funcionamento motivacional produzem efeitos independentes no bem-estar psicológico dos professores.

Palavras-chave: valores pessoais; funcionamento motivacional; bem-estar dos professores; Teoria da Autodeterminação

1 Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Faro, Portugal. Email: carlapprcordeiro@gmail.com

2 Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Faro, Portugal. Email: vgamboa@ualg.pt

3 Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Faro, Portugal. Email: a38861@ualg.pt

The Importance of Personal Values and Motivation to Curricular Activities in Teachers' Psychological Well-Being

Abstract

This study analyses the relationship between personal values and the motivational behaviour of teachers among two specific tasks of teaching activity. Also, based on the Self-Determination Theory (SDT) and the Theory of Basic Human Values of Schwartz, it examines the effects of these variables in well-being levels. The sample consisted of 345 teachers (80.3% female) from basic and secondary education of Portugal. Participants mean age was 49.41 years old ($SD = 7.71$), and the mean value for professional experience as teacher was 25.07 years ($SD = 7.37$). The results seem to support the SDT assumptions, namely that intrinsic values facilitate a more self-determined motivational behaviour while extrinsic values promote the less self-determined types of motivation. In addition, the results suggest that personal values and motivational functioning produce independent effects on teachers' psychological well-being.

Keywords: personal values; motivational functioning; teacher's well-being; Self-Determination Theory

La Importancia de los Valores Personales y de la Motivación para Actividades Curriculares en el Bien-Estar Psicológico de los Profesores

Resumen

Este estudio analiza la relación entre valores personales y comportamiento motivacional de los profesores en la realización de dos tareas específicas de la actividad docente, y los efectos de estas dos variables en el bien-estar psicológico a la luz de la Teoría de la Autodeterminación (SDT) y de la Teoría de los Valores Humanos de Schwartz. Participaron 345 profesores (80.3% mujeres) de la Enseñanza Básica y Secundaria de Portugal. La edad media fue 49.41 años ($SD = 7.17$) y la media de años de experiencia profesional como profesor fue 25.07 años ($DP = 7.37$). Los resultados parecen estar de acuerdo con las premisas de la SDT de que los valores intrínsecos facilitan el comportamiento motivacional más auto determinado, mientras que los valores extrínsecos promueven las formas menos auto determinadas de motivación. Además, los resultados sugieren que los valores personales y el funcionamiento motivacional producen efectos independientes en el bien-estar psicológico de los profesores.

Palabras Clave: valores personales; funcionamiento motivacional; bien-estar de los profesores; Teoría de la Autodeterminación

Introdução

Vários estudos apontam para o facto de os professores apresentarem níveis muito baixos de motivação no trabalho, os quais são acompanhados por elevados níveis de stresse e baixos níveis de bem-estar, quando comparados com outros grupos profissionais (e.g., Bizarro & Braga, 2005; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Fernet, Trépanier, Austin, & Levesque-Côté, 2016; Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Gomes, Silva, Mourisco, Mota, & Montenegro, 2006; Jesus & Lens, 2005; Timm, Mosquera, & Stobäus, 2010; Zacharias et al., 2011).

Neste domínio, a investigação tem vindo a demonstrar que quando os professores estão intrinsecamente motivados na sua profissão, e quando se propõem a desenvolver as tarefas profissionais pelo seu valor intrínseco, tendem a apresentar um funcionamento motivacional mais autodeterminado, com efeitos positivos na concretização de metas ou objetivos, no envolvimento profissional e no bem-estar (Gagné & Deci, 2005; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Jesus & Lens, 2005; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Por outro lado, quando as tarefas são desenvolvidas por razões controladas externamente, o funcionamento motivacional é menos autodeterminado, podendo traduzir-se num menor envolvimento nas tarefas e num menor empenhamento na concretização das mesmas. Assim, a importância atribuída à tarefa, pelo seu grau de concordância com os valores intrínsecos do indivíduo, pode regular a qualidade do comportamento motivacional empregado na sua concretização e o grau de satisfação com ela obtido (Deci & Ryan, 2000; Gangé & Deci, 2005; Milyavskaya, Nadolny, & Koestner, 2014; Perlman, 2013; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

Na literatura, parece ser consensual que os sistemas de valores são estruturas cognitivas, organizadoras e estáveis, que caracterizam cada indivíduo e que este utiliza para atribuir significado à realidade, conferindo-lhe coerência na seleção de objetivos e de metas significativas a atingir, nos vários contextos da vida (Brown & Kelly, 1996; Eccles & Wigfield, 2002; Sagiv & Schwartz, 2000). Apesar de os efeitos positivos que a investigação parece aportar ao desempenho profissional dos professores por razões intrínsecas, concordantes com o *self* (e.g., Fernet et al., 2016; Li, Wang, You, & Gao, 2015; Thomson & Palermo, 2014), designadamente nos níveis de satisfação com a escolha profissional realizada (Borges, 1996; Lin, Shi, Wang, Zhang, & Hui, 2012; Watt & Richardson, 2007), tanto quanto nos foi possível concluir pela revisão da literatura, são escassos os estudos que tenham analisado as relações entre os processos motivacionais e os sistemas de valores pessoais, no exercício da atividade docente. Por conseguinte, se os valores atribuem coerência às escolhas de metas valorizadas pelos indivíduos (Fernet et al., 2012; Jesus & Lens, 2005; Rheinberg,

Vollmeyer, & Rollett, 2000), parece-nos que seria da maior relevância analisar esta relação, de modo a podermos prever os seus efeitos no funcionamento motivacional, em tarefas como a atividade letiva, e no bem-estar dos professores.

Num primeiro momento, procurámos analisar as relações entre as variáveis motivacionais e os valores pessoais, no sentido de esclarecer que tipo de valores pessoais encontram expressão nas tarefas docentes e se estes se associam a um tipo de funcionamento motivacional mais ou menos autodeterminado, em função do valor extrínseco ou intrínseco atribuído à tarefa. Num segundo momento, quisemos avaliar o efeito preditivo das variáveis valores e motivação nos níveis de bem-estar e de satisfação com a vida dos professores.

Para tal, e no que respeita à investigação dos valores pessoais, este estudo suporta-se na Teoria dos Valores Humanos de Schwartz (1992), a qual nos permite interpretar o carácter mais intrínseco ou extrínseco dos valores dos professores. Schwartz propõe uma das teorias mais consistentes sobre os valores, na qual sugere um sistema de organização em dez tipos: Poder, Realização, Hedonismo, Estimulação, Autodeterminação, Universalismo, Benevolência, Tradição, Conformidade e Segurança (Savig & Schwartz, 2000). Este sistema de dez valores básicos está organizado num esquema circular de relações de conflito e concordância, num *continuum* motivacional dinâmico, distribuindo-se ainda por quatro dimensões de valores de ordem superior, ou de segunda ordem: Abertura à mudança, Autotranscendência, Conservação e Autopromoção. Neste esquema circular de representação dos valores, a proximidade indica também o nível de concordância da motivação que lhe é subjacente. Assim sendo, podemos considerar que os quadrantes Autopromoção e Autotranscendência se opõem, uma vez que os valores Poder e Realização, associados ao primeiro, estão em oposição com os valores Universalismo e Benevolência, incluídos no segundo. Por sua vez, os quadrantes Abertura à mudança e Conservação também se encontram em posição oposta, na medida em que se considera que os valores Autodeterminação e Estimulação se opõem aos valores Segurança, Tradição e Conformidade. Os primeiros assentam na independência de pensamento e na inovação, enquanto os últimos se baseiam na limitação da individualidade e na resistência à mudança. Segundo os proponentes desta teoria, a estrutura do sistema de valores é universal, pelo que as diferenças individuais decorrem apenas do modo como cada indivíduo prioriza o seu sistema de valores. Nesta linha de pensamento, o modelo circular ajuda-nos a compreender e a prever as relações que ocorrem entre comportamentos e valores, em função da prioridade relativa que as pessoas atribuem a cada um dos valores específicos (Schwartz, 1992, 2006).

No estudo do funcionamento motivacional, por sua vez, recorreremos à Teoria da Autodeterminação (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002), enquanto teoria abrangente e integradora dos fenómenos motivacionais, na medida em que a mesma

se debruça sobre o carácter universal dos fenómenos psicológicos da motivação, com aplicação em diferentes campos da vida pessoal e profissional, entre eles o vasto campo da educação (e.g., Fernet, Guay, & Senécal, 2004; Jesus & Lens, 2005; Sheldon & Krieger, 2007). A SDT qualifica o comportamento motivacional num *continuum* de autodeterminação, dependendo a sua regulação do grau de internalização no *self* de valor atribuído à tarefa ou objetivo a atingir, com diferentes efeitos no bem-estar.

Na avaliação dos efeitos dos valores e do funcionamento motivacional no bem-estar dos professores, tivemos em consideração os constructos de bem-estar psicológico e satisfação com a vida. O primeiro permite-nos discriminar os níveis de bem-estar em dimensões específicas, mais internas e autónomas ou mais dependentes da relação com os outros e com o meio (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), enquanto o segundo nos oferece uma leitura mais abrangente do bem-estar individual, traduzida numa medida global de satisfação com a vida (Diener, 2009; Diener & Lucas, 2000). Assim sendo, e embora estejamos na presença de referenciais teóricos distintos, consideramos que os modelos de suporte a esta investigação têm em comum, à semelhança de outros modelos encontrados na literatura (e.g., Feather, 1991), uma conceção de valores como forças motivacionais do comportamento individual, em resposta aos desafios impostos pelo ambiente, e como meio de satisfação de necessidades básicas do ser humano, essenciais ao seu desenvolvimento e bem-estar (e.g., Deci & Ryan, 2000, 2008; Ehrlich, 2012; Feather, 1991; Ryan & Deci, 2000, 2002).

A revisão da literatura sustenta que a relação entre os constructos valores pessoais, motivação e bem-estar é conceptualmente relevante. Neste pressuposto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar, num primeiro momento, o impacto dos valores individuais no funcionamento motivacional dos professores numa atividade central à sua profissão, a atividade letiva, e, num segundo momento, o efeito conjunto dos valores e das variáveis motivacionais no bem-estar e na satisfação com a vida.

Neste sentido, a organização do estudo baseou-se na expectativa de que os valores pessoais dos professores predizem o funcionamento motivacional nas tarefas de trabalho (atividade letiva) (H1), mais concretamente, os valores intrínsecos surgem positivamente associados aos tipos de funcionamento motivacional mais autodeterminado, enquanto os valores extrínsecos se associam positivamente aos tipos de funcionamento motivacional mais controlado. Nesta linha de pensamento, podemos então esperar que os objetivos de vida com valor intrínseco são aqueles que estão associados mais diretamente à satisfação das necessidades psicológicas básicas e ao funcionamento motivacional mais autodeterminado (e.g., Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2000; 2002). Por sua vez, as aspirações de carácter mais extrínseco prendem-se com a procura de sinais externos de aprovação ou de reforço de terceiros, e estão mais associadas à frustração das necessidades básicas e a um

funcionamento motivacional com regulação controlada (Kasser & Ryan, 1996; King & Napa, 1998). A segunda hipótese, por seu turno, postula que os valores pessoais dos professores predizem os níveis de bem-estar e de satisfação na vida (H2), sendo que os valores Abertura à mudança e Autotranscendência (intrínsecos) surgem positivamente associados aos níveis de bem-estar e de satisfação, enquanto os valores Conservação e Autopromoção (materialistas) se relacionam negativamente com aquelas variáveis (Brown & Kelly, 1996; Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005). Efetivamente, na compreensão da complexa relação que certamente existirá entre valores pessoais e bem-estar psicológico (e.g., Robbins & Kliewer, 2000; Schwartz, 2006; Vansteenkiste et al., 2007), não podemos deixar de lembrar que a profissão de professor está muito orientada para a relação com os outros (Borges, 1996; Vieira, 2007). Neste sentido, a relação que se observa entre os valores mais intrínsecos, como a Abertura à mudança e Autotranscendência, e os níveis de bem-estar, pode estar a ser moderada pelo ajustamento que o professor experimenta com o seu contexto profissional (e.g., Schwartz, 2011).

Por último, o funcionamento motivacional dos professores prediz o bem-estar individual e a satisfação na vida, mesmo depois de controlado o efeito dos valores pessoais (H3). Os tipos mais autorregulados (motivação intrínseca e regulação identificada) surgem positivamente associados ao bem-estar e à satisfação, observando-se a situação inversa com os tipos menos autorregulados (regulação introjetada e regulação externa) e com a Amotivação (e.g., Deci & Ryan, 2000; Fernet et al., 2004). De referir ainda que foram consideradas como variáveis de controlo: o sexo, a idade, a experiência profissional e o grau académico, uma vez que estas variáveis surgem na literatura como correlatos de diferentes facetas do funcionamento motivacional e do bem-estar dos professores (e.g., Collie & Martin, 2017; Fernet et al., 2004; Watt & Richardson, 2008).

Método

Participantes

A amostra é constituída por 345 professores do Ensino Básico e Secundário de Portugal Continental, dos quais 277 são mulheres (80.3%), com idades entre os 31 e os 65 anos ($M = 49.41$, $DP = 7.17$). A experiência profissional dos professores, traduzida em anos de serviço docente, varia entre os 4 e os 42 anos, sendo o valor

médio de 25.07 anos ($DP = 7.37$). Relativamente ao grau académico, 231 dos professores possuem bacharelato ou licenciatura (67%), enquanto os restantes possuem pós-graduação, mestrado ou doutoramento.

Medidas

Foi utilizado um *Questionário de Dados Sociodemográficos* para a recolha de informação sobre idade, sexo, grau académico e experiência profissional (anos) dos participantes.

Escala de Valores Humanos de Schwartz (Schwartz, 2003; adaptação de Vala, Torres, & Ramos, 2006) - Esta escala apresenta 21 itens, os quais traduzem diversas preferências relacionadas com os valores (e.g., Item 12 - "Um homem/mulher para quem é importante ajudar os que o/a rodeiam. Preocupa-se com o bem-estar dos outros"), sendo a resposta dada numa escala de tipo *Likert* (1 = Não tem nada a ver comigo; 6 = Exatamente como eu). A pontuação de cada valor resulta da média das respostas aos itens que o avaliam. Por sua vez, as dimensões de valores de segunda ordem são avaliadas pela média resultante das pontuações obtidas nas respostas aos itens referentes aos valores que compõem a cada dimensão. No que diz respeito à precisão da medida, no estudo de validação de Granjo e Peixoto (2013), obtiveram-se os seguintes valores de consistência interna para os valores de segunda ordem: Autotranscendência (.80); Conservação (.73); Autopromoção (.73) e Abertura a mudança (.79). Os procedimentos de Análise Fatorial Confirmatória (AFC) revelaram um bom ajustamento ao modelo teórico, com uma estrutura em quatro fatores, $\chi^2/df = 2.913$; CFI = .90; GFI = .91; PCFI = .73; PGFI = .66; RMSEA = .065. No presente estudo, os valores de alfa encontrados, apesar de ligeiramente mais baixos, mantêm um nível aceitável, a saber: Autotranscendência (.73), Conservação (.70), Autopromoção (.72) e Abertura a mudança (.73).

Foi utilizada a Escala de Motivação para Tarefas de Trabalho para Professores (Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008; adapt. Gamboa, Cordeiro, & Paixão, em preparação) no sentido de avaliar a motivação subjacente à atividade docente. Trata-se de uma escala com 90 itens, distribuídos equitativamente por seis tarefas, desenvolvida para avaliar cinco tipos de motivação: Motivação Intrínseca, Regulação Identificada, Regulação Introjetada, Regulação Externa, e Amotivação. As seis tarefas referem-se a atividades desempenhadas pelos professores, a saber: Preparação das Aulas, Atividade Letiva, Avaliação dos Alunos, Gestão da Sala de Aula, Tarefas Administrativas, e Tarefas Complementares. Tendo como base a SDT, cada item remete para as razões subjacentes ao envolvimento do docente numa determinada

tarefa (e.g., item 4 - “Porque o meu trabalho o exige”; item 8 - “Porque é importante para mim realizar esta tarefa”). No estudo relativo à sua versão original (Fernet et al., 2008), os valores de consistência interna variam entre .96 (Motivação Intrínseca) e .81 (Amotivação), sendo que no presente estudo, que considerou apenas a tarefa atividade letiva, os valores de consistência interna variam entre .91 (Motivação Intrínseca) e .68 para a Regulação Externa.

Foi utilizada a Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP - Ryff, 1989; adapt. Ferreira & Simões, 1999) para avaliar o bem-estar dos participantes enquanto constructo multidimensional, e que se organiza nas facetas: Aceitação de Si, Crescimento Pessoal, Objetivos de Vida, Relacionamento Positivo com os outros, Domínio do Ambiente e Autonomia. No presente estudo apenas foram considerados 42 itens relativos às dimensões Autonomia (e.g., “Não tenho medo de exprimir as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às opiniões da maioria das pessoas”, $\alpha = .79$), Domínio do Ambiente (e.g., “Sou bastante competente a gerir as diversas responsabilidades da minha vida quotidiana”, $\alpha = .84$) e Relações Positivas com os outros (e.g., “Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades”, $\alpha = .85$), por avaliarem os domínios mais diretamente associados à satisfação das necessidades psicológicas básicas propostas no modelo da SDT.

A Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction With Life Scale* - SWLS - Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; adapt. Simões, 1992) foi utilizada para avaliar a componente cognitiva do bem-estar subjetivo (e.g., Item 3 - “Estou satisfeito com a minha vida”). A escala é composta por cinco itens e as respostas devem ser dadas através de uma escala de tipo Likert (1 = Discordo muito; 5 = Concordo muito). Os resultados podem variar entre um mínimo de 5 (baixa satisfação) e um máximo de 25 (elevada satisfação). No estudo de validação para a população portuguesa (Simões, 1992), confirmou-se a unidimensionalidade da escala, com um bom nível de precisão ($\alpha = .77$), sendo que o presente estudo apresenta valores de consistência interna também adequados ($\alpha = .88$).

Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

O procedimento utilizado para a recolha de dados da amostra compreendeu a construção de um formulário online (Google Docs.) para preenchimento dos instrumentos apresentados anteriormente. Seguidamente, o formulário foi enviado por correio eletrónico a todas as escolas secundárias do ensino público de Portugal Continental. Após a recolha, todos os questionários foram numerados e as suas respostas foram introduzidas numa base de dados previamente preparada para o

efeito. Foram realizadas análises de estatística descritiva, calculadas correlações entre as variáveis em estudo e estimados os coeficientes de determinação, através de equações de regressão hierárquicas e lineares.

Resultados

Pela análise da Tabela 1, e tendo por referência o ponto intermédio da escala de resposta, na variável Valores (*Likert* 1-6), podemos verificar que o valor médio mais elevado surge na Autotranscendência ($M = 5.28$; $DP = .58$) e que a pontuação média mais baixa ocorre na Autopromoção ($M = 3.32$; $DP = .92$). Nas variáveis de motivação para a atividade letiva, avaliadas com recurso a uma escala de resposta tipo *Likert* (1-7), podemos observar que os valores médios mais elevados surgem na Regulação Identificada ($M = 6.28$; $DP = 1.06$) e na Motivação Intrínseca ($M = 5.99$; $DP = 1.23$). Por sua vez, no que diz respeito à variável Bem-estar, é a dimensão Relações Positivas com os outros que apresenta o valor médio de resposta mais elevado ($M = 4.66$; $DP = .77$).

Tabela 1
Correlações entre as variáveis em estudo (N = 345)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Abertura Mudança																	
2. Auto transcendência	.37**																
3. Conservação	.09	.34**															
4. Autopromoção	.33**	.03	.33**														
5. Regulação Intrínseca	.01	.15**	-.05	-.07													
6. Regulação Identificada	.03	.21**	.04	-.04	.83**												
7. Regulação Introjogada	.04	.02	.19**	.14*	.09	.14**											
8. Regulação Externa	.06	-.01	.20**	.22**	-.02	.00	.45**										
9. Amotivação	.01	-.11*	.15**	.22**	-.43**	-.47**	.16**	.23**									
10. Autonomia	.22**	.30**	-.17**	-.20**	.15**	.17**	-.16**	-.17**	-.23**								
11. Relações Positivas	.17**	.21**	.04	-.09	.27**	.28**	-.18**	-.19**	-.28**	.44**							
12. Domínio Ambiente	.25**	.11*	-.06	-.06	.17**	.18**	-.20**	-.15**	-.28**	.48**	.46**						
13. Satisfação vida	.12*	.05	.05	-.02	.12*	.12*	-.12*	-.14**	-.13*	-.08	-.26**	.13*					
14. Idade	.01	.15**	-.03	-.13*	-.05	-.05	-.05	.00	.01	.11*	.14**	.07	.06				
15. Sexo	-.10	.05	.03	-.02	.13*	.10	-.05	-.05	.05	.01	.11*	.18**	.09	-.08			
16. Exp. Profissional	-.01	.16**	-.04	-.11	-.01	-.03	-.04	-.01	.00	-.01	-.07	-.09	.09	.90**	-.04		
17. Grau acadêmico	.07	-.11*	-.06	.14**	-.11*	-.01	-.07	.11*	.13*	.11*	.10	.10	.05	-.02	-.02	-.01	
Média	4.26	5.28	3.99	3.32	5.99	6.28	3.76	3.68	1.85	4.29	4.66	4.36	3.52	49.41	Mas.	BL	25.07
/ DP	/ .74	/ .58	/ .87	/ .92	/ 1.23	/ 1.06	/ 2.11	/ 1.57	/ 1.34	/ .62	/ .77	/ .73	/ .89	/ 7.17	19.7%	67%	7.37
Min. / Máx.	2/5	3/6	1/6	1/5	1/7	1/7	1/7	1/7	1/7	1/5	2/6	2/6	1/5	31/65	Fem.	MD	4/42
α	.73	.73	.70	.72	.91	.86	.91	.68	.87	.79	.84	.85	.88	-	80.3%	33%	-

*p < .05; **p < .01; Sexo, Mas. = masculino (0), Fem. = feminino (1); Experiência Profissional em anos de serviço; BL = bacharelato ou licenciatura (0);

MD = mestrado ou doutoramento (1).

A Tabela 1 apresenta ainda as correlações entre as variáveis em estudo, sendo possível observar que, no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, a idade correlaciona de forma positiva com a Autotranscendência ($r = .15; p < .01$), com a Autonomia ($r = .11; p < .05$), e com as Relações positivas com os outros ($r = .14; p < .01$). A variável sexo apresenta associações positivas com as variáveis Regulação intrínseca ($r = .13; t = -2.143; p < .05$) e Relações positivas com os outros ($r = .11; t = -2.002; p < .05$), sendo o resultado favorável às mulheres. Por último, o grau acadêmico apresenta correlações significativas de sinal negativo com a Autotranscendência ($r = -.11; t = 1.993; p < .05$) e com a Motivação intrínseca ($r = -.11; t = 2.091; p < .05$). Em ambos os casos os valores médios mais elevados surgem no grupo com um nível de habilitações mais baixo (bacharelato ou licenciatura). Em sentido contrário, surgem as correlações com a Autopromoção ($r = .14; p < .01$), com a Regulação Externa ($r = .11; p < .05$), e com a Amotivação ($r = .13; p < .05$).

No que se refere às associações entre Valores e Motivação, a dimensão Auto-transcendência correlaciona positivamente com a Motivação intrínseca ($r = .15; p < .01$) e com a Regulação identificada ($r = .21; p < .01$). A dimensão Conservação, por sua vez, correlaciona positivamente com as formas mais controladas de motivação para as atividades letivas, a saber: Regulação introjetada ($r = .19; p < .01$), Regulação externa ($r = .20; p < .01$) e Amotivação ($r = .15; p < .01$). Por último, a dimensão Autopromoção também apresenta correlações positivas com os tipos de motivação menos autodeterminados, destacando-se os valores observados com a Regulação externa ($r = .22; p < .01$) e com a Amotivação ($r = .22; p < .01$). Na análise das associações entre o bem-estar e a satisfação com a vida, podemos observar correlações positivas entre as dimensões de Abertura à mudança e Autotranscendência com as três dimensões do bem-estar, sendo o valor mais elevado entre o da associação entre a Autotranscendência e Autonomia ($r = .30; p < .01$). Por outro lado, verifica-se também que a Autonomia correlaciona negativamente com a Conservação ($r = -.17; p < .01$) e a Autopromoção ($r = -.20; p < .01$). A variável Satisfação com a vida apresenta associação positiva com a Abertura à mudança ($r = .12; p < .05$).

No que se refere às associações entre as variáveis motivacionais e o bem-estar psicológico, é possível observar correlações positivas entre os tipos mais autodeterminados (Regulação intrínseca e Regulação identificada) e as três dimensões do bem-estar, sendo que os valores mais elevados surgem entre a variável Regulação identificada e Relações positivas com os outros ($r = .28; p < .01$). Por sua vez, os tipos de motivação mais controlados (Regulação introjetada, Regulação externa e Amotivação) correlacionam negativamente com todas as dimensões do Bem-estar. Neste caso, o valor de correlação mais elevado observou-se entre as Relações positivas com os outros e a Amotivação ($r = -.28; p < .01$) e com a Autonomia ($r = -.28;$

$p < .01$). Por último, a variável Satisfação com a vida apresenta correlações positivas com a Regulação intrínseca ($r = .12$; $p < .05$) e Regulação identificada ($r = .12$; $p < .05$) e correlações negativas com a Regulação introjetada ($r = -.12$; $p < .05$), Regulação externa ($r = -.14$; $p < .01$), e Amotivação ($r = -.13$; $p < .01$).

Tabela 2
Coeficientes da regressão para a variável Motivação - Atividade Letiva ($N=345$)

	Motivação Intrínseca	Regulação Identificada	Regulação Introjetada	Regulação Externa	Amotivação					
Bloco I				.015	.015					
Idade	-.174	-.119	-.114	.063	.061					
Sexo	.122*	.091	-.061	-.041	.052					
Grau acadêmico	-.111*	-.089	-.077	.109*	.128*					
Experiência prof.	.148	.083	.063	-.069	-.051					
Bloco II										
Abertura mudança	-.022	-.041	.021	.013	.010					
Autotranscendência	.185**	.245**	-.048	-.080	-.173**					
Conservação	-.111	-.045	.176**	.186**	.160*					
Autopromoção	-.026	-.018	.078	.154**	.163**					
F	3.110*	3.003**	1.805	3.290**	1.071	2.477*	1.262	3.980**	1.642	4.369**
R ²	.035	.067	.021	.068	.012	.056	.015	.087	.019	.094
ΔF	3.110*	2.830*	1.805	4.282**	1.071	3.847**	1.262	6.614**	1.642	6.981**
ΔR^2	.035	.031	.021	.047	.012	.043	.015	.072	.019	.075

* $p < .05$; ** $p < .01$; Sexo, Mas. = masculino (0), Fem. = feminino (1); Experiência Profissional em anos de serviço; BL = bacharelato ou licenciatura (0); MD = mestrado ou doutoramento (1).

A Tabela 2 apresenta os modelos de regressão no estudo do efeito dos Valores nas variáveis da Motivação para a atividade letiva, depois de controlados os efeitos das variáveis sociodemográficas (Bloco I). Assim, o bloco das variáveis sociodemográficas (Bloco I) explica 3.5 % da Motivação Intrínseca ($F = 3.110$; $p < .05$), sendo preditores individuais significativos o sexo ($\beta = .122$; $p < .05$) e o grau acadêmico ($\beta = -.111$; $p < .05$). O segundo Bloco, relativo aos valores, acrescenta 3.1 % à variância explicada ($F = 2.830$; $p < .05$). Neste caso, a dimensão Autotranscendência é a única variável que prediz a Motivação Intrínseca ($\beta = .185$; $p < .01$). No que diz respeito à Regulação identificada, o bloco relativo aos valores (Bloco II) explica 4.7% da variância ($F = 4.282$; $p < .01$), sendo que a variável Autotranscendência surge novamente

como o único preditor individual significativo ($\beta = .245$; $p < .01$). O conjunto das quatro dimensões dos valores (Bloco II) explica 4.3% da Regulação introjetada ($F = 3.847$; $p < .01$). Neste Bloco, a Conservação surge como o único preditor individual significativo ($\beta = .176$; $p < .01$). Em relação à Regulação externa, para além do efeito do Bloco I, que explica apenas 1.5 % desta variável, no Bloco II ($F = 6.614$; $p < .01$), relativo aos valores, surgem dois preditores significativos: a Conservação ($\beta = .186$; $p < .01$) e a Autopromoção ($\beta = .154$; $p < .01$). Por último, importa referir que o Bloco II, que explica 7.5% da variância da Amotivação ($F = 6.981$; $p < .01$), oferece três preditores individuais: a Autotranscendência ($\beta = -.173$; $p < .01$), a Conservação ($\beta = .160$; $p < .05$) e a Autopromoção ($\beta = .163$; $p < .01$).

Tabela 3
Síntese das regressões hierárquicas para as variáveis Bem-Estar e Satisfação ($N=345$)

	Autonomia		Relações positivas		Domínio do ambiente		Satisfação					
Idade		-.067		-.224		.006		-.109				
Sexo		-.043		.052		-.080		.018				
Grau académico		.027		-.090		.135*		.045				
Experiência profissional		.161		.142		-.005		.186				
Abertura mudança		.188**		.183**		.274**		.165**				
Autotranscendência		.313**		.153*		.044		-.043				
Conservação		-.214**		.019		-.030		.087				
Autopromoção		-.217**		-.175**		-.163**		-.103				
Intrínseca			-.003		.070		.072	.072				
Identificada			.098		.155		.067	.057				
Introjetada			-.097		-.172**		-.157**	-.089				
Externa			-.051		-.076		-.060	-.119*				
Amotivação			-.072		-.105		-.186**	-.059				
F	1.177	11.955**	8.752**	2.160	5.068**	7.212**	2.192	5.058**	6.970**	1.063	1.614	2.494**
R ²	.014	.222	.256	.025	.108	.221	.025	.107	.215	.012	.037	.089
ΔF	1.177	22.436**	3.045*	2.160	7.803**	9.605**	2.192	7.750**	9.060**	1.063	2.152	3.794**
ΔR^2	.014	.208	.034	.025	.083	.113	.025	.082	.107	.012	.025	.052

* $p < .05$; ** $p < .01$; Sexo, Mas. = masculino (0), Fem. = feminino (1); Experiência Profissional em anos de serviço; BL = bacharelato ou licenciatura (0);

MD = mestrado ou doutoramento (1).

Procurando dar resposta ao principal objetivo do presente estudo, na Tabela 3 são apresentados os coeficientes das regressões hierárquicas realizadas para determinar os contributos dos valores (Bloco II) e da motivação para a atividade letiva (Bloco III), variáveis independentes, nos níveis de Bem-Estar e na Satisfação, variáveis dependentes, depois de controlado o efeito das variáveis sociodemográficas (idade, sexo, grau académico e experiência profissional) (Bloco I).

Globalmente, os valores Abertura à mudança e Autotranscendência têm um efeito positivo no Bem-estar e na Satisfação com a vida, enquanto que nos valores Conservação e Autopromoção o efeito tem sinal contrário. Concretizando, no que se refere à Autonomia, o Bloco II explica cerca de 21% da variância ($F = 22.436$; $p < .01$), sendo de assinalar que as quatro dimensões valores surgem como preditores individuais significativos: Abertura à mudança ($\beta = .188$; $p < .01$), Autotranscendência ($\beta = .313$; $p < .01$), Conservação ($\beta = -.214$; $p < .01$) e Autopromoção ($\beta = -.217$; $p < .01$). O Bloco III, relativo às variáveis motivacionais, apenas acrescenta 3.4% à variância explicada ($F = 3.045$; $p < .05$), não oferecendo nenhum preditor individual significativo. No que diz respeito à variável dependente Relações positivas, as variáveis relativas aos valores explicam 8% da variância ($F = 7.803$; $p < .01$). O Bloco III, que reúne as cinco variáveis motivacionais, acrescenta 11% à variância explicada ($F = 9.605$; $p < .01$), sendo a Regulação introjetada o único preditor individual significativo ($\beta = -.172$; $p < .01$). Ainda no que se refere ao Bem-estar, os valores (Bloco II) explicam cerca de 8% da variância do Domínio do ambiente ($F = 7.750$; $p < .01$), emergindo como preditores individuais significativos a Abertura à mudança ($\beta = .274$; $p < .01$) e a Autopromoção ($\beta = -.163$; $p < .01$). Por sua vez, com a inclusão do Bloco III, relativo às variáveis motivacionais, a variância explicada é incrementada em 11% ($F = 9.060$; $p < .01$). Neste último Bloco, surgem dois preditores significativos, a Regulação introjetada ($\beta = -.157$; $p < .01$) e a Amotivação ($\beta = -.186$; $p < .01$). Por último, no que se refere à variável Satisfação com a vida, o Bloco I explica cerca de 1.2% da variância, sendo o valor incrementado para cerca de 4% com a introdução do Bloco II (valores) e para 9%, com o contributo do Bloco III (motivação) ($F = 3.794$; $p < .01$). É nos Blocos II e III que encontramos os dois preditores individuais significativos, a saber: a Abertura à mudança ($\beta = .165$; $p < .01$) e a Regulação externa ($\beta = -.119$; $p < .05$).

Discussão dos resultados

No presente estudo tivemos como principal objetivo analisar em que medida os valores pessoais e a motivação para a atividade letiva predizem o bem-estar psicológico dos professores. Em linha com este objetivo, num primeiro momento, quisemos saber quais os valores mais salientes, ou com maior expressão, nos professores da nossa amostra. Assim, na avaliação dos valores pessoais, os professores atribuíram maior importância às dimensões Autotranscendência e Abertura à mudança. A primeira compreende os valores de Universalismo e Benevolência, que representam, no seu conjunto, a compreensão, a preocupação com o desenvolvimento e bem-estar dos outros, a sabedoria e a responsabilidade (Schwartz, 2006). A predominância deste

tipo de valores, nesta classe profissional, parece estar de acordo com as evidências encontrados na literatura acerca da escolha vocacional dos professores poder ser determinada por um sentido de missão, vocação e altruísmo (e.g., Borges, 1996) e pela vontade de contribuir para o desenvolvimento dos jovens e da sociedade (e.g., Lin et al., 2012). A Abertura à mudança, por sua vez, que agrega os valores Estimulação e Autodeterminação, visa a gratificação pessoal, o desejo de atividades desafiantes e a independência de pensamento e de ação (Schwartz, 2006), sendo que estes valores também estão subjacentes às razões apontadas pelos professores para a escolha da sua profissão (e.g., Watt & Richardson, 2007). No que se refere aos tipos de motivação para o envolvimento na atividade letiva, ganham expressão as suas formas mais autorreguladas (intrínseca e regulação integrada), tal como se tem vindo a observar em vários estudos que abordaram a motivação dos professores à luz da teoria da autodeterminação (e.g., Fernet et al., 2016; Jesus & Lens, 2005). Estes resultados sugerem assim que os professores se envolvem na atividade letiva sobretudo por escolha pessoal, ou então movidos pelo interesse que a própria tarefa lhes suscita e pelo prazer que dela retiram.

Na análise do efeito dos valores na Atividade letiva, a Autotranscendência prediz as formas mais autorreguladas de comportamento motivacional (Motivação Intrínseca e Regulação Identificada). Estes dados, que globalmente estão de acordo com a literatura (e.g., Deci & Ryan, 2000; Sagiv & Schwartz, 2000; Schwartz, 2006), vêm sublinhar que são precisamente os valores que expressam um contributo social e uma preocupação com os outros que promovem um envolvimento mais intrínseco, ou movido por uma escolha pessoal, neste domínio da atividade docente. Por outro lado, tal como esperávamos, os valores de Conservação, surgem como preditores das formas menos autodeterminadas do comportamento (Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação) (e.g., Kasser & Ryan, 1996; King & Napa, 1998). Neste caso, a importância atribuída à segurança e ao respeito pelos compromissos e normas vigentes, que no meio escolar são diversas e em grande quantidade, pode estar a promover um envolvimento por razões externas, também designadas de instrumentais (ex., sou pago para fazê-lo). Estes resultados podem ser lidos adentro da malha conceptual da SDT, a qual postula que o funcionamento motivacional tende a ser mais autodeterminado, quando dirigido a metas e valores bem internalizados e concordantes com o *self* (Autotranscendência), e mais controlado, quando movido em resposta a pressões externas (Deci & Ryan, 2000, 2008).

Num terceiro momento, propusemo-nos analisar os efeitos dos valores e da motivação no bem-estar psicológico e na satisfação com a vida nos professores. Observando as relações entre as variáveis Valores e Bem-estar, podemos constatar que a Abertura à mudança e a Autotranscendência predizem o bem-estar e a satisfação com a vida,

podendo este efeito significar que, neste grupo de profissionais, a autodeterminação e a procura de desafios traduzem-se em sentimentos de bem-estar e de satisfação com a vida, oferecendo por essa razão um efeito protetor relativamente às situações de *burnout* observadas tão frequentemente nos professores (Jesus & Lens, 2005). Em sentido contrário, e também de acordo com as hipóteses formuladas, os valores de Conservação e de Autopromoção surgem com uma associação negativa com o bem-estar e com a satisfação. Nestes casos, onde estão representados os valores que visam a satisfação de necessidades mais extrínsecas (Poder, Conformidade e Segurança), a prática profissional estará a ser realizada numa evidente submissão às regras e às normas que obrigam os professores à sua execução, com evidentes efeitos negativos no bem-estar destes profissionais (e.g., Deci & Ryan, 2008; Sagiv & Schwartz, 2000). Controlados os efeitos dos valores, e contrariamente à expectativa que inicialmente sustentámos na literatura, os níveis mais autorregulados do funcionamento motivacional não emergem como preditores significativos do bem-estar e da satisfação com a vida. Efetivamente, se considerarmos que a satisfação com a atividade letiva, no que se refere às necessidades de competência e de autonomia, depende em grande parte dos resultados dos alunos, os quais não são controlados pelo professor, então o efeito dos tipos motivacionais mais autorregulados no bem-estar pode estar a ser mediado por variáveis contextuais ou relativas ao rendimento dos alunos. Num outro sentido, e neste caso de acordo com as hipóteses formuladas, as formas menos autorreguladas de motivação predizem o bem-estar e a satisfação. Por outras palavras, o envolvimento na atividade letiva por razões controladas externamente, ou seja, que não se encontram no âmbito da agência individual, diminuem os níveis de bem-estar e o grau de satisfação com a vida (Gagné & Deci, 2005; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Jesus & Lens, 2005; Perlman, 2013; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

Conclusões

O nosso estudo sugere que os valores pessoais predizem facetas do funcionamento motivacional dos professores, mais especificamente, no âmbito da atividade letiva. Por outras palavras, a forma como cada professor organiza a sua matriz de valores, mais orientado para o universalismo e benevolência ou mais orientado para o poder ou a segurança, parece ter impacto nas razões subjacentes ao envolvimento na atividade letiva, as quais, grosso modo, podem ser mais ou menos intrínsecas. Por conseguinte, podemos inferir que, neste coletivo de profissionais de educação, os valores surgem associados a diferentes níveis de regulação do comportamento, assinalando a importância de se romper com visões, ou abordagens, meramente quantitativas no domínio da motivação

dos professores. O bem-estar, por seu turno, também parece refletir os efeitos da valorização das tarefas avaliadas pelos professores. Neste caso, as tarefas que permitem a expressão de valores pessoais intrínsecos promovem o bem-estar dos professores e as tarefas que visam a obtenção de valores extrínsecos reduzem o seu bem-estar. No que diz respeito ao funcionamento motivacional, foram também observados efeitos significativos no bem-estar, sendo de assinalar que as formas menos autorreguladas surgem negativamente associadas com os níveis de bem-estar e de satisfação dos professores. Em síntese, para que o bem-estar dos professores possa ser otimizado é desejável que as tarefas profissionais sejam estimulantes, desafiantes, permitam o exercício da sua criatividade e liberdade de pensamento e de ação e que visem o desenvolvimento dos outros e o contributo social, num clima de relações interpessoais saudáveis, sustentadas em sentimentos de afeto e confiança. É desejável também que o funcionamento motivacional dos professores seja autorregulado, num clima de escola positivo, e capaz de lidar com as pressões externas e com as contrariedades do quotidiano.

Para uma compreensão mais aprofundada destes resultados, e assinalando desde já uma das limitações do trabalho aqui apresentado, seria desejável recorrer a um estudo longitudinal, que nos permitisse analisar eventuais variações no funcionamento motivacional e nos níveis de bem-estar dos professores, ao longo do ano letivo, ou em ciclos mais alargados da carreira docente. Sugerimos ainda uma abordagem centrada nas pessoas (*person-centered approach*), procurando identificar perfis de valores nos professores e analisar o modo como os grupos se diferenciam no funcionamento motivacional e no bem-estar relacionado com a atividade docente. Por último, consideramos que seria interessante alargar o estudo das relações entre os valores pessoais e o funcionamento motivacional a outros domínios de atividade dos professores, como será o caso da preparação das aulas, ou as tarefas administrativas, oferecendo uma visão mais completa do comportamento motivado destes profissionais.

Referências Bibliográficas

- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser Professor em Época de Mal-Estar Docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas*, II Série, vol. XXII, 17-27.
- Borges, M. L. (1996). "Vocação" ou "Estratégia do Possível". Comunicação apresentada no III Congresso Português de Sociologia. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Brown, D., & Kelly, C. R. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 44(3), 211-213.
- Collie, R., & Martin, A. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Diener, E. (2009). The Science of Well-Being – The Collected Works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series*, 37. doi: 10.1007/978-90-481-2350-6
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ehrlich, C. (2012). Be careful what you wish for but also why you wish for it – Goal-striving reasons and subjective well-being, *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 493-503, doi: 10.1080/17439760.2012.721382
- Feather, N. T. (1991). Human Values, Global Self-Esteem, and Belief in a Just World. *Journal of Personality*, 59, 83-107. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00769.x
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 39-56.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Fernet, C., Trépanier, S., Autin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (EBEP). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida(Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (Vol. 2, pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 331-362.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). Stress Ocupacional no Ensino: Um Estudo com Professores dos 3º Ciclo e Ensino Secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, 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, 67-93.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.

- Granja, M., & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da Escala de Valores Humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia*, 11(1), 3-17. doi: 10.14417/Lp.699
- Jesus, S. N., Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 119-134.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 156-165.
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113-118.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248. doi: 10.1080/1359866X.2012.700047
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where Do Self-Concordant Goals Come From? The Role of Domain-Specific Psychological Need Satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(6), 700-711 doi: 10.1177/0146167214524445
- Perlman, D. J. (2013). Effective teaching and motivation: application of self-determination theory. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 3(2), 31-37.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation: Theory, research, and application* (pp. 503-529). San Diego: Academic Press.
- Robbins, S. B., & Kliewer, W. L. (2000). Advances in theory and research on subjective well-being. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed.) (pp.310-345). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination*, 1, 3-33.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire Development Package of the European Social Survey* (pp.259-319). Retirado de www.Europeansocialsurvey.org
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47,(4), 929-968. doi:10.3917/rfs.474.0929.

- Schwartz, S. H. (2011). Studying Values: Personal Adventure, Future Directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 307-319. doi: 10.1177/0022022110396925
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 883-897.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXVI*(3), 503-515.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education, 44*, 56-68.
- Timm, E. Z., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade - Fortaleza - X*(3), 865-885.
- Vala, J., Torres, A., & Ramos, A. (2006). *Inquérito social europeu - Resultados globais*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*(2), 251-277.
- Vieira, L. S. (2007). *A Realização Pessoal na Relação Pedagógica. Estudo do Bem-Estar Subjectivo de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Algarve, Faro.
- Watt, H., & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation for the FIT - Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.
- Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408-428.
- Zacharias, J., Mendes, A. R., Lettnin, C., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Revista Educação por Escrito - PUCRS, 2*, 16-30.