

Universidades Lusíada

Fragas, Bruna Melo

Clima escolar e o envolvimento no trabalho em professores

<http://hdl.handle.net/11067/8823>

Metadados

Data de Publicação

2026

Resumo

O clima escolar tem sido reconhecido como um fator relevante para o funcionamento das escolas e para o bem-estar dos profissionais da educação. Contudo, permanece limitada a compreensão do seu contributo específico para o envolvimento no trabalho dos professores, sobretudo no contexto português. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre as perceções do clima escolar e o envolvimento no trabalho em professores portugueses. Participaram 600 docentes, que responderam ao Georgia ...

School climate has been recognized as a relevant factor in the functioning of schools and in the well-being of education professionals. However, understanding of its specific contribution to teachers' work engagement remains limited, particularly in the Portuguese context. The present study aimed to analyze the relationship between perceptions of school climate and work engagement among Portuguese teachers. A total of 600 teachers participated in the study and completed the Georgia School Climat...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Bem-estar subjectivo - Professores, Burnout (Psicologia), Teste psicológico - Georgia School Climate Survey, Teste psicológico - Utrecht Work Engagement Scale

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-29T22:00:08Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Clima escolar e o Envolvimento no Trabalho em Professores

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2026

Bruna Melo Fragas



instituto de psicologia
e Ciências da educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Clima escolar e o Envolvimento no Trabalho em Professores

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2026

Bruna Melo Fragas

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Sofia Mendes



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



Clima escolar e o Envolvimento no Trabalho em Professores

Bruna Fragas

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Lusíada do Porto

2º Ciclo de Estudos em Psicologia: Projeto de Investigação

Sob orientação da Prof. Doutora Sofia Mendes

Abril, 2026

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Declaração sob compromisso de honra

(Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio)

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 28 de abril de 2026


O (A) Estudante



Agradecimentos

Ao encerrar esta etapa, quero reconhecer e agradecer a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, fizeram parte deste caminho. Esta dissertação representa o fim de um percurso exigente, mas também profundamente transformador e enriquecedor, tanto no plano académico como pessoal.

À minha orientadora, Professora Doutora Sofia Mendes, expresso a minha gratidão pela disponibilidade, pelo rigor e pelo acompanhamento atento ao longo de todo este processo. O seu apoio, a sua exigência e a sua orientação foram essenciais para que este trabalho ganhasse forma e chegasse em bom porto com sentido e dedicação.

Aos meus amigos, que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo desta jornada, agradeço a presença, a escuta e o incentivo nos momentos mais desafiantes. Um agradecimento especial à Kelly, Connor, Luis, Adriana, Evandro, Ana, Clara e Bruna, pelo afeto, compreensão e presença constante.

Às minhas colegas de percurso, Celina e Inês, expresso um agradecimento especial pela partilha, entreajuda e companheirismo ao longo deste processo. O vosso apoio e presença tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Aos meus pais, a quem devo o mais profundo reconhecimento, agradeço o amor incondicional, o apoio constante e a confiança que sempre depositaram em mim. Obrigada por me darem liberdade para seguir o caminho que o meu coração sentia como certo, por acreditarem em mim mesmo quando eu própria duvidava e por me ensinarem que, com



esforço e dedicação, os sonhos podem se tornar realidade. A vossa entrega, luta e dedicação tornaram esta conquista mais leve, mais possível e ainda mais significativa.

Por fim, agradeço também a mim própria, por ter continuado a acreditar, mesmo nos dias em que tudo parecia mais difícil. Pela coragem, pela persistência e por não ter desistido deste caminho.

À todos, o meu sincero agradecimento.



Índice

Agradecimentos	2
Resumo	8
Abstract	9
1. Introdução ao Clima Escolar.....	10
1.1. Dimensões do Clima Escolar	13
1.2. Avaliação do Clima Escolar.....	17
2. Introdução ao Envolvimento no Trabalho	20
2.1. O Clima Escolar e o Envolvimento no Trabalho	24
3. Objetivos de Investigação	28
4. Método	30
4.1. Participantes.....	30
4.2. Procedimentos de Recolha de Dados	33
4.3. Instrumentos.....	33
4.3.1. Questionário de Caracterização Sociodemográfico e Profissional	33
4.3.2. Georgia School Climate Survey: Personnel.....	34
4.3.3. Utrecht Work Engagement Scale.....	36
4.4. Procedimentos de Análise de Dados.....	38
5. Resultados	39



5.1. Estatísticas Descritivas.....	39
5.2. Correlações entre o Clima Escolar e o Envolvimento no Trabalho.....	42
5.3. Regressão Linear Múltipla.....	45
6. Discussão	47
6.1. Implicações Práticas.....	52
6.2. Limitações do estudo	54
7. Referências.....	55



Índice de Tabelas

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos participantes _____	31
Tabela 2 – Características profissionais dos participantes _____	32
Tabela 3 – Consistência interna das dimensões do clima escolar (GSCS-P) _____	36
Tabela 4 – Consistência interna das dimensões do envolvimento no trabalho (UWES-9) ____	38
Tabela 5 – Estatística descritiva das dimensões do clima escolar _____	40
Tabela 6 – Estatística descritiva das dimensões do envolvimento no trabalho _____	41
Tabela 7 – Distribuição dos participantes pelos níveis de envolvimento no trabalho (UWES-9) _____	42
Tabela 8 – Correlações de <i>Pearson</i> entre as dimensões do clima escolar e o envolvimento no trabalho _____	44
Tabela 9 – Regressão linear múltipla das dimensões do clima escolar na predição do envolvimento no trabalho _____	46



Índice de Abreviaturas

CEMSC – *Cultural Ecological Model of School Climate*

ESSA – *Every Student Succeeds Act*

GSCS – *Georgia School Climate Survey*

MBI – *Maslach Burnout Inventory*

NASP – *National Association of School Psychologists*

NCLB – *Child Left Behind*

NSCC – *National School Climate Center*

USDOE – *U.S. Department of Education*

UWES – *Utrecht Work Engagement Scale*

Resumo

O clima escolar tem sido reconhecido como um fator relevante para o funcionamento das escolas e para o bem-estar dos profissionais da educação. Contudo, permanece limitada a compreensão do seu contributo específico para o envolvimento no trabalho dos professores, sobretudo no contexto português. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre as perceções do clima escolar e o envolvimento no trabalho em professores portugueses. Participaram 600 docentes, que responderam ao *Georgia School Climate Survey: Personnel* e à *Utrecht Work Engagement Scale*. Foram realizadas análises descritivas, correlações de *Pearson* e regressão linear múltipla. Os resultados indicaram perceções globalmente positivas do clima escolar e níveis médios de envolvimento no trabalho. Verificaram-se associações positivas e estatisticamente significativas entre todas as dimensões do clima escolar e o envolvimento no trabalho. O modelo de regressão revelou-se significativo e explicou 17,7 % da variância do envolvimento no trabalho, destacando-se a conexão entre profissionais, as relações entre pares e adultos, o envolvimento parental e a segurança escolar como preditores significativos. Os resultados sugerem que as dimensões relacionais do clima escolar poderão ser particularmente relevantes para o envolvimento docente.

Palavras-chave: clima escolar, envolvimento no trabalho, professores, clima organizacional escolar, bem-estar docente.



Abstract

School climate has been recognized as a relevant factor in the functioning of schools and in the well-being of education professionals. However, understanding of its specific contribution to teachers' work engagement remains limited, particularly in the Portuguese context. The present study aimed to analyze the relationship between perceptions of school climate and work engagement among Portuguese teachers. A total of 600 teachers participated in the study and completed the *Georgia School Climate Survey: Personnel* and the *Utrecht Work Engagement Scale*. Descriptive analyses, Pearson correlations, and multiple linear regression were conducted. The results indicated overall positive perceptions of school climate and moderate levels of work engagement. Positive and statistically significant associations were found between all dimensions of school climate and work engagement. The regression model was significant and explained 17.7% of the variance in work engagement, with connection among professionals, peer and adult relations, parental involvement, and school safety emerging as significant predictors. The findings suggest that the relational dimensions of school climate may be particularly relevant to teacher engagement.

Keywords: school climate, work engagement, teachers, school organizational climate, teacher well-being.

1. Introdução ao Clima Escolar

O clima escolar tem sido amplamente reconhecido como um fator importante para o sucesso acadêmico, social e emocional dos alunos (Cohen et al., 2009; National School Climate Council, 2007; La Salle, 2023; Thapa et al., 2013; VanLone et al., 2019; Wang & Degol, 2016). Assim, nos últimos anos, o clima escolar tem sido também uma componente relevante nos esforços de melhoria da qualidade dos sistemas educativos (La Salle et al., 2021; U.S. Department of Education, 2014; VanLone et al., 2019). Uma definição clara e bem fundamentada do conceito de clima escolar facilita a compreensão do seu impacto (Wang & Degol, 2016), nomeadamente, na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas (Sugai et al., 2016).

Ainda que exista uma crescente valorização deste construto, até à data, não existe uma definição universal de clima escolar (Wang & Degol, 2016). Alguns investigadores descreveram o clima escolar de forma abstrata e subjetiva (Wang & Degol, 2016; Zullig et al., 2010). Por exemplo, Freiberg & Stein (1999, p.1) definiram o clima escolar como “o coração e a alma da escola (...)”, destacando que este conceito representa a essência da escola, responsável por gerar um ambiente onde alunos e profissionais desejam estar. Contudo, como Clark & Watson (2019) argumentaram, a conceptualização clara e objetiva de construtos é fundamental para assegurar a validade dos instrumentos de avaliação, com a tomada de decisão em intervenção psicológica a depender diretamente da forma como estes são operacionalizados. Desta forma, para que o estudo do clima escolar avance cientificamente e gere implicações práticas robustas, é fundamental que a sua definição seja formulada com clareza (Wang & Degol, 2016).

Apesar de não existir uma definição universal, os diferentes autores tem procurado um consenso moderado em torno deste construto (Grazia & Molinari, 2021). Entre as definições mais citadas, destaca-se a de Cohen et al. (2009) que descreve o clima escolar como a qualidade e o caráter da vida escolar, baseando-se nos padrões de experiências vividas na escola e refletindo normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais.

Segundo Wang & Degol (2016), a relevância do clima escolar começou a ganhar destaque há mais de um século quando Arthur Perry, pioneiro nos estudos sobre o tema, reconheceu que a escola ia além de apenas um espaço físico. Este autor realçou a importância da escola proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem de qualidade, capaz de motivá-los e favorecer o seu desenvolvimento (Wang & Degol, 2016). Da mesma forma, John Dewey (1916, as cited in Wang & Degol, 2016) enfatizou a influência da cultura escolar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Mais precisamente, este autor argumentou que os professores não deveriam preocupar-se apenas com o ensino do conteúdo, mas também com a construção do ambiente da sala de aula (Hansen, 2002). Também Durkheim (1961, as cited in Thapa et al., 2013) reconheceu que a escola afeta a vida e o desenvolvimento dos alunos.

Embora estes autores tenham estabelecido as bases conceituais do clima escolar e destacado a sua relevância, as suas contribuições foram essencialmente teóricas, carecendo de métodos sistemáticos para a sua medição e análise (Wang & Degol, 2016). Outros autores, como Brookover et al. (1978, as cited in Wang & Degol, 2016), definiram o clima escolar como um conjunto de atitudes e valores que moldam os comportamentos e normas na comunidade escolar.

O início da investigação sistemática do clima escolar pode ser atribuído a influências da psicologia industrial e organizacional (Anderson, 1982; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Contudo, os primeiros estudos centravam-se maioritariamente em fatores observáveis, como a estrutura física e as condições da escola (Anderson, 1982, as cited in Cohen et al., 2009), enquanto autores mais recentes passaram a considerar a natureza multidimensional do clima escolar (Wang & Degol, 2016).

Mais recentemente, o National School Climate Council (NSCC) foi criado pelo *Center for Social and Emotional Education* e pela *Education Commission of the States*, com o objetivo de reduzir a distância entre a investigação científica e as políticas educativas sobre o clima escolar (Cohen, 2007; NSCC, 2007). Neste sentido, o NSCC desempenhou um papel fundamental na consolidação de uma visão integrada e aplicada do clima escolar, definindo-o como a qualidade das vivências e das interações ao longo do percurso educativo (National School Climate Council, 2007). A definição proposta pelo NSCC está alinhada com o consenso global emergente de que o clima escolar é um construto multidimensional (Cohen, 2006; La Salle, 2023; VanLone et al., 2019; Wang & Degol, 2016; White et al., 2014). Esta multidimensionalidade implica a consideração de variáveis como o ensino e a aprendizagem, a segurança, as relações interpessoais e o ambiente institucional (Wang & Degol, 2016).

A objetividade na definição do clima escolar é essencial, especialmente tendo em conta a sua complexidade e a diversidade de dimensões que compõem este construto (Cohen et al., 2009; La Salle et al., 2015; Wang & Degol, 2016). Neste contexto, os investigadores têm dedicado esforços para identificar e definir estas dimensões, de modo a captar a sua natureza multifacetada e a reforçar a sua aplicabilidade tanto na investigação como na prática profissional (La Salle, 2023; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016; Zullig et al., 2010).

1.1. Dimensões do Clima Escolar

A compreensão do caráter multidimensional do clima escolar tem sido amplamente reconhecida como um tema central na investigação (Cohen et al., 2009; Grazia & Molinari, 2021; La Salle, 2023; Maral, 2025; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016; Zullig et al., 2010). Embora não exista consenso sobre as dimensões utilizadas para avaliar o clima escolar, diferentes investigadores têm operacionalizado este construto de forma semelhante (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

Entre as dimensões mais frequentemente identificadas na literatura, destacam-se: (a) a segurança escolar (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016; Zullig et al., 2010); (b) o ensino e aprendizagem (Cohen et al., 2009; Griffith, 2000; Loukas et al., 2006; Thapa et al., 2013; Worrell, 2000); (c) as relações (Baumsteiger et al., 2023; Cohen et al., 2009; Furlong et al., 2005; Griffith, 2000; Wang & Degol, 2016; Wilson, 2004), e (d) o ambiente institucional (Baumsteiger et al., 2023; Blum et al., 2002; Cohen et al., 2009; Furlong et al., 2005; Griffith, 2000; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016; Wilson, 2004).

A segurança é considerada uma necessidade humana fundamental (1943, as cited in La Salle, 2023). A segurança escolar, sendo uma dimensão central, diz respeito ao grau de ordem e disciplina estabelecidos no ambiente escolar, que promovem a sensação de segurança, além da redução de assédio, bullying, e outros tipos de violência (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; U.S. Department of Education, 2014). Esta dimensão abrange a percepção de segurança física e emocional da comunidade escolar, influenciada por práticas disciplinares claras e consistentes que promovem um ambiente confiável e acolhedor (Cohen et al., 2009; La Salle, 2023; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

Para Cohen et al. (2009), a segurança escolar pode ser dividida em duas subdimensões: (a) a segurança física (e.g., as pessoas na escola sentem-se seguras, há lugar a aplicação de regras) e (b) segurança socioemocional (e.g., confiança nas normas da escola e aceitação das diferenças individuais). Já para Wang & Degol (2016) as subdimensões da segurança incluem: (a) a segurança socioemocional (e.g., ambiente emocionalmente seguro e disponibilidade de aconselhamento para os alunos), (b) a disciplina e ordem (e.g., aplicação clara e consistente das regras, gestão eficaz de conflitos) e (c) a segurança física (e.g., os alunos e professores sentem-se seguros, registro de baixos níveis de violência). Thapa et al. (2013) acrescentam ainda à segurança a subdimensão de normas e regras, ressaltando em particular a importância da percepção de justiça na gestão do comportamento dos alunos.

Ainda de acordo com Thapa et al. (2013), a dimensão de ensino e aprendizagem é uma das dimensões mais importantes do clima escolar (Thapa et al., 2013). Esta dimensão inclui vários elementos que influenciam diretamente o sucesso dos alunos, como o currículo, desenvolvimento profissional, e as práticas pedagógicas (Cohen et al., 2009; Grazia & Molinari, 2021; La Salle, 2023; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Para Cohen et al. (2009), esta dimensão é composta por quatro subdimensões: (a) a qualidade do ensino (e.g., uso de reforço positivo e recompensas), (b) a aprendizagem social, emocional e ética, (c) o desenvolvimento profissional (e.g., desenvolvimento profissional contínuo e tomada de decisões com base em evidências), e (d) a liderança (e.g., comunicação clara de expectativas, líderes escolares que respeitam a comunidade escolar).

De forma semelhante, para Wang & Degol (2016), associam ao ensino e aprendizagem três subdimensões principais: (a) a liderança (e.g., preocupação com todos os membros da comunidade escolar e incentivo à colaboração entre toda a equipa), (b) o ensino

e aprendizagem (e.g., qualidade da instrução e uso de práticas de apoio aos alunos), e (c) o desenvolvimento profissional (e.g., apoio ao desenvolvimento profissional e formação contínua). Também nesta dimensão, La Salle (2023) destaca a importância de definir expectativas rigorosas e claras para a aprendizagem e o comportamento, garantindo o suporte necessário para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais, possam alcançar essas metas. Com base nestes contributos, Thapa et al. (2013) reconhecem a dimensão de ensino e aprendizagem como uma das mais importantes do clima escolar.

A dimensão relações centra-se nas interações e na articulação entre os elementos da comunidade educativa, com o objetivo de promover um ambiente inclusivo onde todos se sintam valorizados e respeitados (Wang & Degol, 2016). Um clima escolar positivo contribui para a construção de relações que promovem nos alunos o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, bem como um sentimento de conexão e justiça, sustentado por uma rede de apoio mútuo (La Salle, 2023). Na mesma linha, o NSCC (2007) destaca que as relações no contexto escolar podem ser avaliadas com base no apoio entre pares (i.e., aluno-aluno) e no apoio social por parte dos adultos, sendo a relação entre alunos e professores um forte indicador do clima escolar (Gil-Flores, 2017). Ainda a este propósito, Cohen et al. (2009) e Wang & Degol (2016) descrevem aspetos comuns nas relações no contexto escolar, enfatizando o respeito pela diversidade, a colaboração, a qualidade das relações e a conexão entre os vários membros da comunidade educativa (i.e., aluno-aluno, aluno-docentes, aluno-não docentes, escola-família e escola-comunidade). Para Cohen et al. (2009), esta dimensão inclui: (a) o respeito pela diversidade (e.g., relações positivas e aprendizagem cooperativa), (b) a comunidade escolar e colaboração (e.g., envolvimento da escola na comunidade e

participação parental na tomada de decisões), e (c) a moral e conexão (e.g., envolvimento e vínculo entre alunos e profissionais).

Segundo Thapa et al. (2013), o ambiente físico engloba fatores como a tecnologia disponível, a relação entre o número de professores e alunos, e as taxas de retenção docente. Mais especificamente, Wang & Degol (2016) propõem as seguintes subdimensões do ambiente institucional: (a) o ambiente (e.g., limpeza e qualidade das instalações); (b) a estrutura organizacional (e.g., dimensão das turmas e rácio aluno-professor); e (c) a disponibilidade de recursos (e.g., recursos e dispositivos tecnológicos). Embora a literatura realce a importância da interação entre professores e alunos, esta é influenciada pelos materiais e equipamentos disponíveis (Johnson, 1990, as cited in Wang & Degol, 2016), o que reforça a ligação entre as dimensões do clima escolar.

O Modelo Ecológico de (Bronfenbrenner, 1977) tem sido uma das principais bases teóricas para compreender e investigar o clima escolar, ao destacar a relação de influência mútua entre o ser humano e os diferentes sistemas bioecológicos que o rodeiam La Salle et al. (2015). A partir desta abordagem, La Salle et al. (2015) desenvolveram o *Cultural Ecological Model of School Climate* (CEMSC), um modelo bioecológico do clima escolar que valoriza a participação ativa dos alunos e a interação entre estudantes, profissionais da educação, famílias, e comunidade. Este modelo tem sido associado à natureza multidimensional do clima escolar, ao reconhecer a importância tanto das relações individuais (e.g., normas e valores, cultura, alunos e professores) como das influências colectivas (e.g., famílias, escola e comunidade), através de um conjunto de camadas ecológicas que interagem ao longo do tempo (La Salle et al., 2015; La Salle, 2023; Wang & Degol, 2016).

1.2. Avaliação do Clima Escolar

Nos Estados Unidos, a transição da lei *No Child Left Behind* (NCLB) para a *Every Student Succeeds Act* (ESSA) representou uma mudança significativa na política educativa, refletindo um reconhecimento crescente da importância do clima escolar (Walls et al., 2021). Enquanto a NCLB enfatizava a avaliação padronizada e a responsabilização baseada no desempenho, a ESSA expandiu o foco para a equidade educativa, incorporando fatores que influenciam diretamente a qualidade da experiência escolar, como o clima de escola (Konold et al., 2017).

Esta reformulação legislativa destacou a necessidade de uma abordagem mais centrada nos alunos e professores, reconhecendo o impacto das condições escolares no seu desempenho e bem-estar, em vez de dar primazia exclusiva a programas e avaliações baseadas em testes (Dennis, 2017). Face a este contexto, o *U.S. Department of Education* (USDOE) afirmou como uma prioridade máxima para os estados compreender como melhorar o clima nas escolas (U.S. Department of Education, 2014; VanLone et al., 2019).

De acordo com a NASP (2019), a avaliação do clima escolar assume particular relevância no desenvolvimento de ambientes educativos seguros, inclusivos, e promotores do bem-estar e da aprendizagem. Este entendimento está alinhado com o *National School Climate Center [NSCC] (2014)*, que sublinha que o clima escolar afeta de forma significativa indicadores do sucesso educativo, como o aumento de retenção dos professores e a diminuição dos índices de violência nas escolas. Na mesma linha, Cohen et al. (2009) e Thapa et al. (2013) sugerem que o clima escolar é preditor dos resultados educativos e que a sua avaliação sistemática permite identificar áreas de melhorias.

A complexidade do clima escolar coloca desafios à uma avaliação compreensiva dos fatores que influenciam as experiências individuais e coletivas na escola (Anderson, 1982). Embora a literatura sublinhe a importância da avaliação do clima escolar, não existe um consenso sobre as formas mais adequadas de medir este construto (Kohl et al., 2013; Rudasill et al., 2018). Entre os desafios associados à sua avaliação encontram-se a diversidade de definições e dimensões que lhe são associadas, bem como a necessidade de decidir entre a adoção de metodologias objetivas ou subjetivas de avaliação (Cohen et al., 2009; Marraccini et al., 2020; Wang & Degol, 2016).

Os métodos subjectivos de avaliação do clima escolar referem-se à utilização de medidas baseadas nas percepções dos alunos e dos profissionais da educação (Cushing et al., 2003), enquanto os objectivos são associados à aplicação de métodos de observação directa e à análise de dados de escola (e.g., a retenção de professores e funcionários, as queixas disciplinares, e os rácios de alunos e professores) (Marraccini et al., 2020; O'Malley et al., 2012).

Alguns autores argumentam que o clima escolar não pode ser medido exclusivamente através da observação directa, sublinhando assim a relevância dos métodos subjectivos (O'Malley et al., 2012). Por este motivo, os investigadores têm recorrido a questionários para avaliar as percepções dos alunos, profissionais e/ou pais sobre o clima escolar (Marraccini et al., 2020; Olsen et al., 2018).

Grazia & Molinari (2021) sugerem que os auto-relatos são as medidas mais frequentemente utilizadas na avaliação do clima escolar. Na mesma linha, Wang & Degol (2016), numa revisão sistemática da literatura, destacaram que a maioria dos estudos realizados (92%) foi conduzida através de inquérito por questionários. Entre as vantagens

desta metodologia destaca-se a facilidade na administração, o seu baixo custo financeiro e o facto de permitir a recolha de diferentes perspetivas (Wang & Degol, 2016). De forma complementar, Baumsteiger et al. (2023) sugerem que os questionários possibilitam uma recolha rápida tanto de experiências internas (e.g., sentimentos sobre a escola) quanto de fenómenos observáveis (e.g., comportamentos).

Em termos de fontes de informação, nas avaliações do clima escolar podem ser utilizados métodos de recolha de dados com base numa única ou múltiplas fontes de informação (Rudasill et al., 2018; Wang & Degol, 2016). Alguns autores destacam que os métodos com base em múltiplos informadores (e.g., alunos, profissionais da educação e pais) são essenciais, dada a multidimensionalidade do clima escolar (Charlton et al., 2021; Marraccini et al., 2020).

Consequentemente, as perceções do clima escolar têm sido analisadas tanto a nível individual como coletivo, considerando-se a soma das experiências dentro e entre os diferentes grupos (La Salle et al., 2021). A recolha e análise das perceções dos diferentes elementos da comunidade escolar constituem um ponto de partida para a implementação de intervenções educativas e para a seleção de programas de intervenção na escola e na comunidade (Cohen, 2007).

Embora a literatura sugira uma abordagem alargada, com base nos diferentes elementos da comunidade educativa, os estudos sobre o clima escolar têm sido realizados maioritariamente com base na perspetiva dos alunos (Grazia & Molinari, 2021; Lenz et al., 2021; Wang & Degol, 2016). Nomeadamente, existe um número significativamente menor de estudos que analisam as perceções dos professores, o que constitui uma limitação, uma vez

que a perspectiva destes profissionais possibilita uma compreensão mais abrangente do fenómeno (Capp et al., 2020; Hammar Chiriac et al., 2023).

Nos últimos anos, a investigação tem-se centrado na aplicação do conhecimento à promoção da saúde ocupacional docente. A título de exemplos, a investigação tem demonstrado que perceções negativas do clima escolar se associam a menores níveis de comprometimento no trabalho e a uma maior rotatividade docente (Lenz et al., 2021). Em contrapartida, as perceções positivas se relacionam a redução do esgotamento e stress (Aldridge & Fraser, 2016; Zakariya, 2020), e com níveis mais elevados de compromisso organizacional (Heidari et al., 2022; Vazi et al., 2013). De forma mais específica, o clima escolar positivo tem sido identificado como um fator promotor de níveis superiores de envolvimento no trabalho (Burić et al., 2021).

2. Introdução ao Envolvimento no Trabalho

Historicamente, a investigação concentrou-se na compreensão das origens dos sintomas e dos processos de adoecimento, com o propósito de identificar soluções para os problemas apresentados pelos indivíduos (Schaufeli & Bakker, 2009). No entanto, a partir da década de 1950, com o surgimento do movimento humanista, verificou-se uma mudança de perspectiva, passando-se a privilegiar a promoção da saúde (Schaufeli & Bakker, 2009).

Este novo olhar consolidou-se nas décadas seguintes, culminando, nos anos 1990, com o aparecimento da Psicologia Positiva, que reforçou a necessidade de investigar os fatores que contribuem para o bem-estar e o funcionamento humano (Schaufeli & Bakker, 2009). Face a este contexto, as investigações passaram a enfatizar o desenvolvimento de competências e recursos humanos que pudessem ser avaliados e aprimorados para otimizar o

desempenho dos trabalhadores, entre os quais se destaca o conceito de envolvimento no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2009).

Segundo Schaufeli (2014), o termo envolvimento no contexto do trabalho não tem uma origem claramente definida, mas é geralmente associado à Organização Gallup, que começou a utilizá-lo na década de 1990. A partir de inquéritos conduzidos, desde 1988, com mais de 100.000 trabalhadores, a Gallup analisou as características de locais de trabalho considerados fortes, cujos resultados foram sintetizados por Buckingham & Coffman (1999), no livro *First, Break All the Rules* (1999). Embora o termo envolvimento apareça ocasionalmente no livro, a obra tem um foco predominante na liderança e no impacto dos gestores no ambiente de trabalho (Schaufeli, 2014).

O artigo de Kahn (1990) sobre o *personal engagement* foi um marco importante para o constructo de envolvimento no trabalho, sendo considerado um dos pioneiros (Schaufeli & Bakker, 2009). Kahn (1990) defendeu que os profissionais decidem o nível de investimento pessoal na função com base nas experiências que vivenciam no ambiente de trabalho. Para este autor, o envolvimento pessoal é o “o aproveitamento dos membros da organização para as suas funções de trabalho; no envolvimento, as pessoas empregam e expressam-se física, cognitiva e emocionalmente durante o desempenho das funções” (Kahn, 1990, p. 694).

Posteriormente, Maslach & Leiter (2000, as cited in Bakker & Demerouti, 2008) sugeriram que enquanto o *burnout* enfatizava os aspetos negativos do ambiente de trabalho, como a exaustão emocional e a desmotivação, o *engagement* seria uma antítese positiva, representando um estado de energia, envolvimento emocional, e absorção nas tarefas. Nestes estudos iniciais, o envolvimento seria medido através do *Maslach-Burnout Inventory* (MBI),

sendo indicado pelas pontuações opostas às dimensões do *burnout* (i.e., exaustão-energia, cinismo-envolvimento e ineficácia-eficácia) (Saks & Gruman, 2021).

Entretanto, outros autores, como Schaufeli & Bakker (2009), sugeriram que o *burnout* e o *work engagement* são conceitos distintos, porque enquanto o *burnout* está predominantemente associado à desumanização e à exaustão, o envolvimento no trabalho caracteriza-se por um estado de absorção e energia. Portanto, o envolvimento no trabalho e o *burnout*, apesar de frequentemente tratados como opostos, são construtos distintos que necessariamente não se excluem mutuamente (Schaufeli & Bakker, 2009). Neste contexto, tem-se verificado um aumento substancial do interesse científico em torno do envolvimento no trabalho, o que tem conduzido à proliferação de diversas definições operacionais, instrumentos de medição e modelos teóricos explicativos (Bailey et al., 2017; Macey & Schneider, 2008).

Inicialmente o envolvimento no trabalho foi compreendido essencialmente como um estado cognitivo, emocional, e físico de envolvimento nas funções profissionais (Xiao et al., 2022). O envolvimento foi caracterizado como a energia direcionada para os objetivos organizacionais, destacando-se que trabalhadores com elevados níveis de envolvimento tendem a apresentar maior esforço e produtividade em comparação àqueles com níveis menores de envolvimento (Macey et al., 2009). Embora existam múltiplas definições deste conceito na literatura, a definição mais amplamente aceite e utilizada é a proposta por Schaufeli e Bakker (Hakanen & Roodt, 2010).

O envolvimento no trabalho refere-se à um estado positivo e gratificante que abrange o afeto, a motivação, os elevados níveis de energia, a concentração, e a dedicação no trabalho (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2010; Schaufeli & Bakker, 2004, 2009). De

forma complementar, o envolvimento no trabalho é definido como um estado psicológico associado ao trabalho e composto por três dimensões centrais: (a) o vigor, (b) a dedicação, e (c) a absorção (Schaufeli & Bakker, 2004, 2009).

O vigor refere-se a níveis elevados de energia e à resiliência no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004). A dedicação diz respeito ao orgulho e forte sentido de significado inerentes ao trabalho (Bakker & Demerouti, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004). A absorção está relacionado ao estado de alegria, prazer e concentração nas atividades exercidas (Bakker & Demerouti, 2008), o que faz com o que o tempo pareça voar, podendo gerar uma dificuldade de se retirar ou se separar do trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004). Por sua vez, a absorção distingue-se das dimensões críticas e centrais do envolvimento no trabalho, nomeadamente, o vigor e a dedicação, porque a absorção possui uma condição de imersão no trabalho temporária (Mazzetti et al., 2018).

A concetualização do envolvimento no trabalho tem sido alvo de discussões na literatura, especialmente na sua relação com outros construtos organizacionais, como a satisfação no trabalho e o compromisso organizacional (Macey & Schneider, 2008). Diferentemente da satisfação no trabalho, que representa um estado passivo de bem-estar, o envolvimento no trabalho combina elevado prazer (i.e., dedicação) com atividade intensa (i.e., vigor e absorção) (Bakker, 2011). Bakker (2011) também sugeriu que o envolvimento se distingue do estado de *flow*, uma vez que este se caracteriza como uma experiência de pico de curta duração, enquanto o envolvimento no trabalho representa um estado prolongado. Da mesma forma, o envolvimento distancia-se da motivação, pois inclui dimensões cognitivas (i.e., absorção) e afetivas (i.e., vigor), indo além da dedicação (Bakker, 2011).

Além disso, ao contrário dos estados momentâneos de motivação, o envolvimento no trabalho é considerado um estado cognitivo relativamente estável, não sendo apenas uma resposta situacional a um evento específico (Schaufeli et al., 2002). Outras investigações sugeriram que o envolvimento também é um conceito distinto de integração no trabalho (Halbesleben & Wheeler, 2008) e comprometimento organizacional (Schaufeli & Bakker, 2009). Estas distinções reforçam a importância de investigar o envolvimento como um fenómeno independente, especialmente por ser um preditor mais consistente do desempenho profissional em comparação com outros construtos (Schaufeli & Bakker, 2009).

2.1. O Clima Escolar e o Envolvimento no Trabalho

Os professores estão entre os profissionais que reportam níveis mais elevados de stress ocupacional em diversos países (Stoeber & Rennert, 2008), embora também reportem níveis elevados de entusiasmo e satisfação profissional (Huang et al., 2019; Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020). Neste contexto, a investigação tem dado atenção à compreensão de fatores que influenciam o envolvimento no trabalho dos professores (e.g., Antoniou et al., 2022; Dai & Wang, 2023; Derakhshan et al., 2023; Dudasova et al., 2024; Fute et al., 2022; Greenier et al., 2021; Høigaard et al., 2012; Liu et al., 2023; Perera et al., 2018).

O envolvimento no trabalho dos professores tem ganho destaque na literatura como um fator protetor, por estar associado a *outcomes* positivos, incluindo maiores níveis de competência (Chen et al., 2025), bem-estar e satisfação profissional, além de uma melhor aprendizagem por parte dos alunos (Drouin-Rousseau et al., 2024; Neuber et al., 2022). Os professores com elevados níveis de envolvimento tendem a demonstrar um estado de imersão, dedicação, concentração, vitalidade e otimismo, sustentado ao longo do tempo (Høigaard et al., 2012; Perera et al., 2018). Desta forma, o envolvimento encontra-se

correlacionado negativamente com a intenção de abandono da profissão docente (Bakker & Bal, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

O envolvimento dos professores é influenciado por fatores individuais e coletivos (Zhang & Fathi, 2025). A título de exemplo, entre os fatores individuais, a investigação indica que a autoeficácia (e.g., Heng & Chu, 2023; Perera et al., 2018) e o bem-estar psicológico (e.g., Zhang et al., 2023) são preditores do envolvimento no trabalho. Em termos coletivos, o clima escolar possui uma correlação positiva e significativo com o envolvimento dos professores no trabalho (Bakker & Demerouti, 2007; Eldor & Shoshani, 2017; Zhang & Fathi, 2025). De forma complementar, os recursos do trabalho, como o apoio social, a supervisão e os equipamentos, são considerados importantes preditores do envolvimento (Hakanen et al., 2006; Taris, 2017).

A segurança física e socioemocional é identificada como fator essencial para a promoção do clima escolar (Kingston et al., 2018). Os comportamentos disruptivos dos alunos têm impacto negativo no bem-estar docente (Zhou et al., 2024) e constituem uma das principais fontes de *stress* (Betoret, 2006; Collie et al., 2012; Fernet et al., 2012; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2011, 2014). Por outro lado, a perceção de regras claras, respeito mútuo e apoio institucional favorece a satisfação profissional (Collie et al., 2012; Gil-Flores, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011), uma variável associada positivamente ao envolvimento no trabalho (Costa & Oliveira, 2022; Peláez-Fernández et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Em termos de estrutura para a aprendizagem, um clima escolar de apoio, marcado por relações positivas, liderança eficaz e sentido de comunidade, constitui um fator determinante para o envolvimento docente (Eldor & Shoshani, 2017; Zhang et al., 2023). O apoio da

liderança e o reconhecimento entre pares estão associados a maiores níveis de satisfação e envolvimento no trabalho (Duyar et al., 2013; Hakanen et al., 2006). A resiliência pessoal, quando associada ao apoio de colegas e à liderança escolar, constitui um fator robusto de promoção do envolvimento docente (Xie, 2021). Além disso, percepções de respeito, valorização e tratamento justo no contexto profissional correlacionam-se positivamente com o envolvimento no trabalho (Abun et al., 2023). De forma complementar, outros estudos indicam que estilos de liderança positivos contribuem significativamente para o bem-estar dos professores (Cann et al., 2021; Heidmets & Liik, 2014; Liu et al., 2021), que por sua vez, tem sido relacionado positivamente ao envolvimento (e.g., Zhang et al., 2023).

Ambientes de ensino estimulantes, que valorizam o desenvolvimento contínuo e a autonomia profissional, influenciam de forma positiva o envolvimento no trabalho (Inandi & Giliç, 2016; Xiao et al., 2022). Na mesma linha, o envolvimento no trabalho e as dimensões organizacionais, como por exemplo, a colaboração e as oportunidades de desenvolvimento, têm sido correlacionados positivamente, sendo que a dimensão “oportunidades” demonstrou ser o preditor mais forte, e a dimensão dedicação a mais influenciada (Graça et al., 2021). O alinhamento entre valores pessoais e valores institucionais também se correlaciona com o envolvimento dos professores (Cao & Zhang, 2023). Os recursos profissionais, como o feedback, a supervisão, as práticas de apoio ao aluno, e a qualidade de instrução, são igualmente preditores de vigor, dedicação e absorção (Skaalvik & Skaalvik, 2016),

No domínio das relações, a literatura sugere que relações sociais estabelecidas entre professores, alunos e outros adultos na comunidade escolar influenciam de forma significativa o bem-estar e o envolvimento dos professores (Zhou et al., 2024). As relações entre professores e alunos constituem antecedentes importantes do bem-estar docente, e

níveis superiores de bem-estar associam-se a maior envolvimento, satisfação e comprometimento profissional (Zhou et al., 2024). Além disso, os professores com níveis mais elevados de bem-estar tendem a desenvolver relações mais positivas com os alunos (Spilt et al., 2011), o que, por sua vez, favorece o bem-estar dos próprios alunos (Harding et al., 2019). Assim, relações positivas dentro da comunidade escolar contribuem para a criação de um ambiente que sustenta o envolvimento no trabalho.

A conexão entre profissionais traduz-se na qualidade das relações estabelecidas entre colegas e no sentido de pertença à comunidade escolar (Center on PBIS, 2022). A literatura indica que relações cooperativas e um clima de apoio entre os professores favorecem o envolvimento no trabalho (Runhaar et al., 2013; Zhou et al., 2024). Os vínculos significativos entre os membros da escola têm-se revelado especialmente importantes em contextos de elevada exigência, potenciando a resiliência e o envolvimento dos professores (Dudasova et al., 2024).

Ainda na dimensão relacional, a qualidade da relação entre professores e famílias constitui um elemento central do envolvimento parental (Nzinga-Johnson et al., 2009, as cited in Schock & Jeon, 2021) abrangendo esforços colaborativos para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (E. M. Kim & Sheridan, 2015). O envolvimento parental pode assumir diversas formas, desde a colaboração direta com professores (Fisher & Kostelitz, 2015) até ao contacto frequente com a escola (Yang et al., 2023). A literatura distingue ainda diferentes padrões de envolvimento parental, nomeadamente a colaboração e o conflito, sugerindo que estes se relacionam com o compromisso afetivo dos professores com a escola, embora as dinâmicas específicas dessa relação (e.g., se a colaboração aumenta

a motivação e se o conflito diminui o compromisso) requeiram aprofundamento e análise cuidadosa (Zibenberg & Grinshtain, 2024).

Por fim, no domínio do ambiente físico, um ambiente limpo, funcional e bem cuidado está associado a níveis mais elevados de autoeficácia, produtividade e satisfação no trabalho (OECD, 2009; Wang & Degol, 2016), o que se relaciona positivamente com o envolvimento dos professores (Xiao et al., 2022). A estrutura organizacional (e.g., rácio aluno-professor, tamanho das turmas, recursos materiais) contribui ainda para a autonomia, eficácia e motivação dos professores (Gil-Flores, 2017), influenciando positivamente o envolvimento e o desempenho dos professores (Bakker & Bal, 2010). Estas evidências reforçam a relevância de estudar o envolvimento no trabalho dos professores, uma vez que este construto, ao integrar diferentes dimensões, pode contribuir para a promoção do bem-estar, do envolvimento, e da permanência dos professores nas suas funções.

3. Objetivos de Investigação

O presente estudo tem como principal objetivo analisar a relação entre as perceções do clima escolar e o envolvimento no trabalho em professores portugueses. O clima escolar refere-se à qualidade e ao carácter da vida escolar, baseando-se nos padrões de experiências vividas na escola e refletindo normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem, e estruturas organizacionais (Cohen et al., 2009). O envolvimento no trabalho refere-se a um estado positivo e gratificante que abrange o afeto, a motivação, elevados níveis de energia, concentração, e dedicação no trabalho (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2010; Schaufeli & Bakker, 2004, 2009).

Nos últimos anos, a investigação tem evidenciado a contribuição do clima escolar para a promoção do bem-estar e da saúde ocupacional dos professores, tanto a nível

individual como organizacional (Bakker & Albrecht, 2018; Mazzetti et al., 2023; Wang & Degol, 2016). Em particular, o clima escolar tem sido associado ao envolvimento dos professores (Eldor & Shoshani, 2017; Zhang & He, 2024; Zhang & Fathi, 2025) e à capacidade dos mesmos manterem elevados níveis de envolvimento no trabalho (Buehl & Beck, 2014; Zhang & He, 2024). A título de exemplo, fatores como o apoio entre professores estão associados ao bem-estar docente (Zhou et al., 2024), enquanto o envolvimento parental atua como recurso organizacional que promove o compromisso profissional (Zibenberg & Grinshtain, 2024).

Embora alguns estudos tenham explorado a relação entre as dimensões do clima escolar e o envolvimento dos professores de forma isolada, as relações (Abun et al., 2023; Xie, 2021; Zhou et al., 2024), a conexão (Eldor & Shoshani, 2017; Zhang et al., 2023), o envolvimento parental (Driessen et al., 2005; Zibenberg & Grinshtain, 2024), a segurança (Collie et al., 2012; Gil-Flores, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011), a estrutura para a aprendizagem (Graça et al., 2021; Xiao et al., 2022), e o ambiente institucional (Collie et al., 2012; Gil-Flores, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011), ainda é escassa a literatura que clarifique o contributo das diferentes dimensões do clima escolar para o envolvimento no trabalho. Esta lacuna torna-se ainda mais evidente em Portugal, onde a investigação sobre o clima escolar é reduzida.

Neste sentido, são objetivos do presente estudo: (1) caracterizar as perceções dos professores sobre o clima escolar, considerando as suas diferentes dimensões, tal como avaliadas pelo GSCS-P (*Georgia School Climate Survey: Personnel*); (2) descrever os níveis de envolvimento no trabalho dos professores; (3) analisar a relação entre as perceções do clima escolar e o envolvimento no trabalho, considerando a natureza multidimensional de

ambos os construtos; e (4) identificar quais as dimensões do clima escolar que predizem de forma mais significativa o envolvimento no trabalho destes profissionais. Com base na revisão da literatura, serão testadas ainda duas hipóteses de investigação, associadas aos objetivos 3 e 4: (a) Perceções mais positivas do clima escolar estarão associadas a níveis mais elevados de envolvimento no trabalho (*H1*); (b) As diferentes dimensões do clima escolar apresentarão contributos preditivos diferenciados para o envolvimento no trabalho (*H2*).

4. Método

4.1. Participantes

O estudo utiliza uma subamostra de um projeto de investigação mais amplo no qual se encontra enquadrado ($n = 600$). Esta amostra reuniu professores de escolas públicas (84.7%) e de escolas privadas (15.3%) portuguesas, recrutados por processos de amostragem de conveniência. As características sociodemográficas e profissionais dos participantes encontram-se sistematizadas na Tabela 1 e 2.

A maioria dos participantes identificou-se como do género feminino (83%). A média de idades dos professores foi de 52.63 anos ($DP = 7.63$), com idades compreendidas entre os 25 e os 67 anos. Relativamente às habilitações académicas, a maior parte dos participantes reportou que possuía licenciatura (70%), seguida de mestrado (18%).

Em termos de experiência profissional, os participantes reportaram, em média, 27.11 anos de exercício na profissão docente ($DP = 9.55$), com valores a variar entre 1 e 58 anos. Quanto à experiência no estabelecimento de ensino atual, a categoria mais frequentemente reportada correspondeu a entre 1 e 5 anos de permanência na escola (43.80%), seguida do intervalo entre 11 e 20 anos (19.90%). Os participantes identificaram-se predominantemente

como pertencentes ao quadro de agrupamento (63.80%) e lecionavam sobretudo no 3.º ciclo do ensino básico (44.5%) e no ensino secundário (31.70%).

Tabela 1

Características Sociodemográficas dos Participantes

Variáveis	<i>n</i>	%
Género		
Feminino	498	83.00
Masculino	98	16.30
Não binário, transgénero ou outro	0	0.00
Prefiro não responder	4	0.70
Omissos	0	0.00
Idade		
Entre 25 e 34	8	1.30
Entre 35 e 44	77	12.90
Entre 45 e 54	268	44.80
Entre 55 e 64	225	37.60
Mais que 65 anos	20	3.30
Omissos	2	0.30
Habilitações literárias		
Bacharelato	11	1.80
Licenciatura	420	70.00
Mestrado	108	18.00
Doutoramento	5	0.80
Omissos	56	9.30

Nota. *N* = 600. *n* = frequência absoluta; % = frequência relativa.

Tabela 2*Características Profissionais dos Participantes*

Variáveis	<i>n</i>	%
Vínculo contratual		
Contratado	90	15.00
Quadro de Zona Pedagógica	126	21.00
Quadro de Agrupamento	383	63.80
Outro	1	0.20
Omissos	0	0.00
Anos de experiência profissional global		
Entre 1 e 10	42	7.00
Entre 11 e 20	90	15.00
Entre 21 e 30	247	41.20
Entre 31 e 40	192	32.00
Igual ou mais do que 41	26	4.30
Omissos	3	0.50
Tempo de permanência na escola atual		
Entre 1 e 5	263	43.80
Entre 6 e 10	98	16.40
Entre 11 e 20	119	19.90
Igual ou mais do que 20	118	19.70
Omissos	2	0.30
Níveis de educação e ensino		
Pré-Escolar	68	11.30
1º Ciclo	145	24.20
2º Ciclo	130	21.70
3º Ciclo	267	44.50
Ensino Secundário	190	31.70

Nota. $N = 600$. n = frequência absoluta; % = frequência relativa. Na variável “Níveis de educação e ensino”, os participantes puderam assinalar mais do que uma opção, pelo que a soma das percentagens pode ultrapassar 100%.

4.2. Procedimentos de Recolha de Dados

Os procedimentos seguiram o protocolo previamente estabelecido no referido projeto, aprovados pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada (ref. JL/CE/CIPD/2303). A equipa de investigação contactou direções de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos de ensino, convidando-as a participar no estudo. Os participantes foram recrutados através de uma rede de contactos previamente estabelecida com as escolas. Após aceitação institucional, a proposta de investigação foi apreciada e validada pelos respetivos conselhos pedagógicos. Os participantes foram, assim, recrutados por amostragem de conveniência, através de escolas que aceitaram colaborar no estudo. Os participantes responderam aos questionários de autorrelato através da plataforma *LimeSurvey* (LimeSurvey GmbH, 2024). O *link* de acesso aos questionários foi enviado por correio eletrónico institucional dos participantes. Antes do preenchimento, foi solicitado o consentimento informado, tendo sido explicitado que a participação era voluntária e que os participantes podiam desistir a qualquer momento (Mendes et al., 2025).

4.3. Instrumentos

4.3.1. Questionário de Caracterização Sociodemográfico e Profissional

Um questionário foi utilizado para recolher informações dos participantes, nomeadamente género, idade, nível de escolaridade mais elevado concluído, função desempenhada na escola, tipo de vínculo profissional, anos de experiência na área da educação, tempo de serviço no estabelecimento de ensino atual e os níveis de ensino com que trabalham ou lecionam. O instrumento permitiu caracterizar a amostra de forma abrangente, possibilitando uma análise mais detalhada dos participantes em estudo.

4.3.2. Georgia School Climate Survey: Personnel

O *Georgia School Climate Survey (GSCS)* foi desenvolvido por La Salle, McIntosh e Eliason, e consiste num instrumento de autorrelato que tem como objetivo avaliar as percepções de alunos, famílias e profissionais da educação sobre o clima escolar (Center on PBIS, 2022). Este instrumento foi desenvolvido com o objetivo de permitir uma avaliação compreensiva do clima escolar, com base nas perspetivas dos diferentes elementos da comunidade educativa. O GSCS é constituído por quatro versões respetivamente dirigidas a alunos do 3º ao 5º ano, a alunos do 6º ao 12º ano, a profissionais de educação e às famílias (Center on PBIS, 2022).

O *Georgia School Climate Survey: Personnel (GSCS-P)*, utilizado neste estudo, visa compreender a perceção dos profissionais de educação sobre o clima escolar através de seis subescalas: (a) a conexão entre profissionais, (b) a estrutura para a aprendizagem, (c) a segurança escolar, (d) o ambiente físico, (e) as relações entre pares e adultos, e f) o envolvimento parental (Center on PBIS, 2022). Composto por 29 itens, o GSCS-P adota uma escala de *Likert* de quatro pontos (1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo em parte; 3 - Concordo em parte; 4 - Concordo totalmente), com o item 14 a possuir codificação invertida (Center on PBIS, 2022).

A subescala conexão entre profissionais é composta pelos itens 1 a 6 (e.g., Sinto-me apoiado por outros professores da minha escola) e mede as percepções dos profissionais sobre o grau em que sentem que são parte integrante da escola. A subescala estrutura para aprendizagem é composta pelos itens 7 a 12 (e.g., A minha escola promove o sucesso escolar para todos os alunos) e avalia as percepções dos profissionais sobre o tratamento dos alunos, as expectativas de desempenho, e a clareza na definição de regras da escola. A subescala

segurança escolar é composta pelos itens 13 a 16 (e.g., Tenho-me preocupado com a minha segurança física na escola) e avalia as percepções dos profissionais sobre o grau em que se sentem seguros na escola.

A subescala ambiente físico é composta pelos itens 17 a 20 (e.g., O edifício da minha escola está bem cuidado) e mede as percepções dos profissionais sobre as condições físicas e a qualidade da estrutura institucional. A subescala relações entre pares e adultos é composta pelos itens 21 a 26 (e.g., Os alunos da minha escola demonstram comportamentos que permitem aos professores ensinar e aos alunos aprender) e avalia as percepções dos profissionais sobre a qualidade das relações entre alunos e profissionais da educação. Por fim, a subescala Envolvimento Parental é composta pelos itens 27 a 29 (e.g., Os pais da minha escola participam nas reuniões da associação de pais ou nas reuniões entre pais e professores) e mede as percepções dos profissionais sobre o grau de envolvimento dos pais na escola (Center on PBIS, 2022).

O GSCS-P visa recolher dados sobre o clima escolar e permite calcular pontuação total e por subescalas, sendo que pontuações mais elevadas refletem percepções mais positivas do clima escolar (Center on PBIS, 2022). Na amostra em estudo, a consistência interna das escalas foi avaliada através do coeficiente alfa de *Cronbach*, um dos indicadores mais utilizados para medir a fiabilidade interna (DeVellis, 2012; Pallant, 2016)¹.

Nos estudos internacionais de validação do GSCS-P, a escala global apresentou elevada consistência interna ($\alpha = .95$) e os valores das subescalas variam entre .74 e .94 (Saint et al., 2021). Na adaptação portuguesa publicada por Mendes et al. (2025), observaram-se

¹ A magnitude foi interpretada por valores de referência de DeVellis (2012) e consideraram-se valores $\geq .70$ como aceitáveis, $\geq .80$ como bons, e $\geq .90$ como excelentes para fins de investigação.

coeficientes semelhantes na escala total ($\alpha = .93$) e nas diferentes subescalas, com valores a variar entre .78 e .95, indicando uma boa equivalência conceptual e estatística face à versão original (Mendes et al., 2025). Na amostra em estudo, os resultados obtidos acompanham esta tendência (Tabela 3).

Tabela 3

Consistência interna das dimensões (GSCS-P)

Variável	α de Cronbach
1. Conexão entre Profissionais	.85
2. Estrutura para Aprendizagem	.79
3. Segurança Escolar	.72
4. Ambiente Físico	.74
5. Relação entre Pares e Adultos	.90
6. Envolvimento Parental	.82
7. Total	.91

Nota. α de Cronbach = coeficiente de consistência interna.

A escala global apresentou $\alpha = .91$, reflectindo uma consistência interna excelente. A maioria das subescalas revelou níveis adequados de fiabilidade, com coeficientes a variar entre .72 e .90. Inicialmente, a subescala Segurança Escolar apresentou um $\alpha = .63$; contudo, a análise *item-total* identificou o item 14 como o menos consistente. A sua remoção elevou o alfa para .72, valor que é apresentado na Tabela 3. Todas as análises subsequentes foram realizadas com base nesta versão ajustada.

4.3.3. Utrecht Work Engagement Scale

O *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9) foi desenvolvido por (Schaufeli & Bakker, 2004), e consiste num instrumento de autorrelato que tem como objetivo medir o

envolvimento no trabalho, considerando três dimensões: (a) o Vigor, (b) a Dedicção, e (c) a Absorção. Composto por 17 itens em sua versão mais longa (i.e., UWES-17) e 9 itens na sua versão mais curta (i.e., UWES-9), em ambos os instrumentos pontuações mais elevadas indicam um maior nível de envolvimento no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004). O instrumento adota uma escala de *Likert* de 7 pontos (0 – Nenhuma vez; 6 – Todos os dias) (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018).

A dimensão vigor refere-se a elevados níveis de energia, resiliência mental, persistência em situações de dificuldade, e vontade de investir no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018). Na UWES-9, o vigor é avaliado através de três itens (item 1, 2, 5) (e.g., “Sinto-me cheio de energia no meu trabalho”) (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018), com pontuações mais elevadas nesta subescala a sugerir que o indivíduo possui maior energia no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018).

A dimensão dedicação caracteriza-se pelo sentimento de significância, inspiração e um forte estado de envolvimento no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018). Na UWES-9, a dedicação é avaliada através de três itens (item 3, 4, 7) (e.g., Sou uma pessoa entusiasmada com o meu trabalho) (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018), com pontuações mais elevadas nesta subescala a apontar para indivíduos entusiasmados com o trabalho, e para os quais a experiência profissional é significativa e desafiadora (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018).

A dimensão absorção refere-se à sensação de que o tempo passa rapidamente devido à concentração e imersão total no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018). A absorção é avaliada através de três itens (item 6, 8, 9) (e.g., Fico absorvido com o meu trabalho) (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018), com pontuações mais elevadas

nesta subescala a indicar que o indivíduo está tão envolvido no trabalho que tem dificuldades em se desligar do mesmo (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018).

A UWES-9 encontra-se validada em diferentes línguas e aplicada em múltiplos estudos, sendo a versão mais frequentemente utilizada (Bakibinga et al., 2012). Nos estudos internacionais de validação, a escala global apresenta valor elevado de .90 (Schaufeli & Bakker, 2004). As subescalas evidenciam igualmente bons níveis de consistência interna, com valores que variam entre .85 e .95 (Schaufeli & Bakker, 2004). Na adaptação portuguesa deste instrumento, observam-se coeficientes semelhantes: $\alpha = .95$ para a escala global e valores entre .90 e .93 para as diferentes subescalas, indicando uma boa equivalência conceptual e estatística face à versão original (Sinval et al., 2018). Na amostra em estudo, a UWES-9 apresentou uma consistência interna global excelente, com as suas subescalas a revelarem níveis de fiabilidade entre bons e excelentes (ver Tabela 4).

Tabela 4

Consistência interna das dimensões (UWES-9)

Variável	α de Cronbach
1. Vigor	.92
2. Dedicção	.90
3. Absorção	.86
4. Total	.94

Nota. α de Cronbach = coeficiente de consistência interna.

4.4. Procedimentos de Análise de Dados

Para responder aos objetivos de investigação definidos, foi adotada uma abordagem quantitativa, recorrendo a estatística descritiva e inferencial, com o objetivo de caracterizar a amostra e analisar as relações entre o clima escolar e o envolvimento no trabalho dos

professores (Pallant, 2016). Numa primeira etapa, foram realizadas análises de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão), de modo a compreender a distribuição dos dados e as tendências centrais das variáveis em estudo (Marôco, 2011). Posteriormente, para analisar a associação entre as dimensões do clima escolar e o envolvimento no trabalho, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, apropriado para avaliar a intensidade e a direção da relação linear entre variáveis contínuas (Field, 2018).

Para analisar o contributo preditivo das diferentes dimensões do clima escolar no envolvimento no trabalho dos professores, recorreu-se à regressão linear múltipla, considerando o envolvimento no trabalho como variável dependente e as dimensões do clima escolar como variáveis independentes. Este procedimento permitiu avaliar simultaneamente o efeito de múltiplas variáveis independentes sobre uma variável dependente, assim como o peso relativo de cada preditor no modelo explicativo (Marôco, 2011).

De um modo geral, os pressupostos estatísticos encontravam-se cumpridos, sendo que eventuais desvios pontuais à normalidade não comprometeram a robustez das análises paramétricas realizadas. O nível de significância adotado para todas as análises foi $\alpha = .05$. Todas as análises estatísticas foram efetuadas com recurso ao software *IBM SPSS Statistics* (versão 30).

5. Resultados

5.1. Estatísticas Descritivas

Com o objetivo de caracterizar as perceções dos professores relativamente ao clima escolar e os níveis de envolvimento no trabalho apresentam-se nas Tabelas 5 e 6 as estatísticas descritivas das variáveis em análise.

Relativamente ao clima escolar, a pontuação total apresentou uma média de $M = 3.29$ ($DP = 0.35$), sugerindo uma perceção global favorável. Ao nível das dimensões analisadas, observaram-se valores médios mais elevados nas subescalas Conexão entre Profissionais e na Segurança Escolar. Por outro lado, os valores médios mais baixos foram registados nas subescalas Envolvimento Parental e Relação entre Pares e Adultos. De uma forma geral, todas as dimensões avaliadas apresentaram médias acima do ponto intermédio teórico da escala (2.5), indicando uma tendência globalmente positiva na avaliação do clima escolar.

Tabela 5

Estatística descritiva das dimensões

	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Conexão entre Profissionais	1.83	4.00	3.55	0.44
Estrutura para Aprendizagem	1.67	4.00	3.48	0.42
Segurança Escolar	1.00	4.00	3.55	0.51
Ambiente Físico	1.25	4.00	3.26	0.53
Relação entre Pares e Adultos	1.33	4.00	3.03	0.48
Envolvimento Parental	1.00	4.00	2.78	0.61
Total	1.83	4.00	3.29	0.35

Nota. $N = 600$. *Min.* = mínimo; *Max.* = máximo; *M* = média; *DP* = desvio-padrão; Respostas numa escala de *Likert* de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente).

No que se refere ao envolvimento no trabalho, avaliado através do UWES-9, a média global obtida foi de $M = 3.97$ ($DP = 0.66$). Ao nível das subescalas, observaram-se médias mais elevadas na Dedicção e na Absorção, enquanto o Vigor apresentou valores ligeiramente inferiores em comparação com as restantes subescalas.

Tabela 6
Estatística descritiva das dimensões

	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Vigor	.00	6.00	3.52	1.33
Dedicação	.00	6.00	4.24	1.28
Absorção	.00	6.00	4.12	1.29
Total	.00	6.00	3.97	0.66

Nota. $N = 600$. Mín. = mínimo; Max. = máximo; M = média; DP = desvio-padrão. Respostas numa escala de *Likert* de 0 (nunca) a 6 (sempre).

De acordo com os critérios de classificação propostos no manual da UWES-9 (Schaufeli & Bakker, 2004; Sinval et al., 2018), a média global obtida no presente estudo enquadra-se na categoria média de envolvimento no trabalho. Estes pontos de corte são definidos com base em distribuições normativas percentílicas obtidas em amostras de referência, permitindo classificar os níveis de envolvimento em cinco categorias: muito baixo (≤ 1.77), baixo (1.78–2.88), médio (2.89–4.66), alto (4.67–5.50) e muito alto (≥ 5.51) (Schaufeli & Bakker, 2004). Com base nestes critérios, procedeu-se à recodificação da pontuação total do UWES-9 para efeitos descritivos. Como apresentado na Tabela 7, verificou-se que a maioria dos participantes apresenta níveis médios de envolvimento no trabalho (47.1%), seguida de níveis altos (21.7%) e muito altos (10.7%).

Tabela 7*Distribuição dos participantes pelos níveis de envolvimento no trabalho (UWES-9)*

Nível de envolvimento	Intervalo de pontuação	<i>n</i>	%
Muito Baixo	≤ 1.77	17	2.90
Baixo	1.78 – 2.88	101	17.50
Médio	2.89 – 4.66	272	47.10
Alto	4.67 – 5.50	125	21.70
Muito Alto	≥ 5.51	62	10.70

Nota. *n* = frequência absoluta; % = percentagem.

5.2. Correlações entre o Clima Escolar e o Envolvimento no Trabalho

Após verificação dos pressupostos de normalidade, linearidade e ausência de *outliers*, analisaram-se as correlações de *Pearson* entre as dimensões do clima escolar e o envolvimento no trabalho (Tabela 8). A pontuação total do clima escolar correlacionou-se de forma positiva e de magnitude moderada com o envolvimento no trabalho ($r = .38, p < .001$), sugerindo que percepções mais favoráveis do clima escolar se associam a níveis mais elevados de envolvimento dos professores.

Relativamente às subdimensões do clima escolar, todas apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas com o envolvimento no trabalho, com magnitudes² entre fracas e moderadas ($r = .21$ a $.34, p < .001$). As associações mais elevadas foram observadas nas subescalas Conexão entre Profissionais ($r = .34, p < .001$), Relações entre

² A magnitude das correlações foi interpretada com base em critérios recentes da literatura, considerando-se fracas as correlações com valores entre .10 e .29, moderadas entre .30 e .49 e elevadas as correlações com valores iguais ou superiores a .50 (Funder & Ozer, 2019; Pallant, 2020).



Pares e Adultos ($r = .32$, $p < .001$) e Segurança Escolar ($r = .30$, $p < .001$), enquanto as subescalas Estrutura para Aprendizagem ($r = .24$, $p < .001$) e Ambiente Físico ($r = .21$, $p < .001$) apresentaram associações de menor magnitude, mantendo ainda assim direção positiva.

Adicionalmente, analisaram-se as associações entre as subescalas do clima escolar e as subescalas do envolvimento no trabalho. De modo geral, as dimensões do clima escolar apresentaram correlações positivas com Vigor ($r = .20$ a $.32$), Dedicação ($r = .19$ a $.32$), e Absorção ($r = .18$ a $.31$), todas com $p < .001$. A pontuação total do clima escolar apresentou correlações semelhantes com as três dimensões do envolvimento (Vigor: $r = .36$; Dedicação: $r = .35$; Absorção: $r = .34$).

**Tabela 8**

Correlações de Pearson entre as dimensões do clima escolar (GSCS-P) e do envolvimento no trabalho (UWES-9)

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Conexão entre profissionais	—										
2. Estrutura para aprendizagem	.53***	—									
3. Segurança escolar	.53***	.52***	—								
4. Ambiente físico	.32***	.42***	.44***	—							
5. Relações entre pares e adultos	.38***	.49***	.48***	.42***	—						
6. Envolvimento parental	.34***	.42***	.33***	.40***	.47***	—					
7. Clima escolar total	.72***	.78***	.75***	.67***	.76***	.65***	—				
8. Vigor	.32***	.21***	.30***	.20***	.30***	.26***	.36***	—			
9. Dedicção	.32***	.23***	.28***	.19***	.29***	.27***	.35***	.83***	—		
10. Absorção	.31***	.24***	.25***	.18***	.30***	.26***	.34***	.71***	.82***	—	
11. Envolvimento no trabalho (UWES-9 total)	.34***	.24***	.30***	.21***	.32***	.29***	.38***	.92***	.95***	.91***	—

Nota. N = 600. Correlações de Pearson. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$ *, *** $p \leq .001$.

5.3. Regressão Linear Múltipla

Foi conduzida uma regressão linear múltipla através do método *Enter* para analisar o contributo das diferentes dimensões do clima escolar na explicação da variância do envolvimento no trabalho (UWES-9 total). Antes da interpretação do modelo, foram verificados os pressupostos da regressão linear múltipla.

A linearidade e a homocedasticidade foram avaliadas por inspeção gráfica dos resíduos em função dos valores preditos (Anexo 1). A independência dos erros foi examinada através do teste de *Durbin-Watson*, considerando-se os valores próximos de 2 como indicativos de independência dos resíduos. No presente modelo, obteve-se *Durbin-Watson* = 1.905. A normalidade dos resíduos foi avaliada através do histograma e do gráfico Normal P-P dos resíduos padronizados (Anexo 2), sugerindo uma distribuição aproximadamente normal. A multicolinearidade foi analisada através dos valores de *Tolerance* e do *Variance Inflation Factor* (VIF), considerando-se aceitáveis valores de VIF inferiores a 10 e valores de *Tolerance* superiores a .10 (Field, 2018). Os valores de *Tolerance* variaram entre .556 e .700 e os valores de VIF entre 1.43 e 1.80. A presença de casos influentes foi avaliada pela distância de Cook, considerando-se que os valores muito elevados (≥ 1) indicariam influência excessiva. A distância de Cook apresentou um valor máximo de .078, não sugerindo a presença de casos influentes (Field, 2018).

O modelo de regressão linear múltipla revelou-se estatisticamente significativo, $F(6, 593) = 21.21, p < .001$, explicando 17.7% da variância do envolvimento no trabalho ($R^2 = .177$; R^2 ajustado = .168) (Tabela 9). Controlando simultaneamente as restantes dimensões do clima escolar, verificou-se que a conexão entre profissionais ($B = 0.58, p < .001$), as relações entre pares e adultos ($B = 0.39, p = .001$), o envolvimento parental ($B = 0.25, p = .004$) e a

segurança escolar ($B = 0.23, p = .047$), contribuíram de forma positiva e independente para a predição do envolvimento no trabalho. De forma geral, percepções mais positivas nestas dimensões estiveram associadas a níveis mais elevados de envolvimento, mesmo quando consideradas em conjunto com as restantes variáveis do modelo. Por sua vez, as dimensões estrutura para a aprendizagem ($p = .285$) e ambiente físico ($p = .989$) não se revelaram preditores estatisticamente significativos do envolvimento no trabalho.

Tabela 9

Regressão Linear Múltipla das Dimensões do Clima Escolar na Predição do Envolvimento no Trabalho

Variável preditora	B	SE	β	t	p	part ² (sr ²)
Constante	-0.28	0.44	—	-0.64	.520	—
Conexão entre profissionais	0.58	0.13	.21	4.54	< .001	.029
Estrutura para aprendizagem	-0.15	0.14	-.05	-1.07	.285	.002
Segurança escolar	0.23	0.12	.10	1.99	.047	.005
Ambiente físico	0.00	0.10	.00	0.01	.989	.000
Relações entre pares e adultos	0.39	0.12	.16	3.27	.001	.015
Envolvimento Parental	0.25	0.09	.13	2.91	.004	.012

Nota. $N = 600$. B = coeficiente não padronizado; SE = erro-padrão; β = coeficiente padronizado; $part^2 (sr^2)$ = proporção de variância única explicada por cada preditor no modelo (correlação semiparcial ao quadrado). O modelo foi significativo, $F(6, 593) = 21.21$, $p < .001$, $R^2 = .177$, R^2 ajustado = .168. $*p \leq .05$, $**p \leq .01$, $***p \leq .001$.

A análise dos coeficientes semiparciais ao quadrado ($part^2$) indicou que os contributos únicos dos preditores foram globalmente reduzidos, variando entre .005 e .029 para os preditores significativos. O maior contributo correspondeu à Conexão entre Profissionais (2.9%), seguida das Relações entre Pares e Adultos (1.5%), do Envolvimento Parental (1.2%) e da Segurança Escolar (0.5%). Globalmente, estes resultados sugerem que o envolvimento no trabalho se associa sobretudo às dimensões relacionais do clima escolar e à segurança. Paralelamente, sugerem que as dimensões do clima escolar explicam apenas uma pequena proporção da variância do envolvimento no trabalho.

6. Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre as perceções do clima escolar e o envolvimento no trabalho em professores portugueses, considerando a multidimensionalidade de ambos os construtos. Globalmente, os resultados evidenciam uma associação positiva entre estas variáveis, sugerindo que perceções mais favoráveis do clima escolar se associam a níveis mais elevados de envolvimento no trabalho, o que apoia a Hipótese 1. Os resultados da regressão linear múltipla forneceram apoio à Hipótese 2, na medida em que as dimensões do clima escolar apresentaram contributos preditivos diferenciados para o envolvimento no trabalho, com apenas algumas dimensões a revelarem contributos estatisticamente significativos.

Estes resultados podem ser compreendidos à luz da forma como o clima escolar tem sido entendido na literatura. O clima escolar tem sido amplamente definido como a qualidade e o carácter da vida escolar, assente nos padrões de experiências vividas na escola e refletindo normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais (Cohen et al., 2009). Paralelamente, a literatura tem salientado a

dimensão subjetiva deste construto, sublinhando que o clima escolar resulta também das percepções dos diferentes atores (i.e., alunos, profissionais e famílias) sobre o funcionamento da escola (Marraccini & Brier, 2017; Olsen et al., 2018; Wang & Degol, 2016). O clima escolar tem também sido descrito como um construto multidimensional e multifatorial (La Salle, 2023; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016; Zullig et al., 2010).

À luz desta perspetiva, os resultados descritivos sugerem que os professores participantes tendem a perceber o clima escolar de forma positiva, com valores acima do ponto médio teórico da escala em todas as dimensões avaliadas. Ao nível das diferentes dimensões, a conexão entre profissionais e a segurança escolar apresentaram os valores médios mais elevados. Estes resultados são consistentes com a literatura que identifica a conexão entre profissionais e o apoio mútuo entre colegas como recursos organizacionais importantes, associados ao bem-estar dos professores (Zhou et al., 2024), bem como com a conceção da segurança como uma necessidade humana fundamental (Maslow, 1943, as cited in La Salle, 2023).

Por outro lado, o envolvimento parental registou a média mais baixa, embora ainda positiva, o que reflete os desafios inerentes à relação escola-família no sistema educativo português (Figueiredo et al., 2025). Este resultado deve ser interpretado considerando que esta subescala avalia sobretudo a participação dos pais em reuniões e atividades escolares (Center on PBIS, 2022). No seu conjunto, a variação observada entre as dimensões reforça a conceção do clima escolar como um construto multidimensional, composto por dimensões inter-relacionadas cuja expressão pode variar entre escolas (Cohen et al., 2009; Grazia & Molinari, 2021; Wang & Degol, 2016).

Em termos do envolvimento no trabalho, os resultados descritivos sugerem um perfil tendencialmente favorável, com a maioria dos participantes a relatar níveis médios, altos e muito altos de envolvimento. A dimensão dedicação apresentou os valores mais elevados, seguida da absorção, enquanto o vigor registou valores ligeiramente mais baixos. Estes resultados reforçam a ideia de que, apesar de a docência ser frequentemente descrita como uma profissão exigente (Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020; Stoeber & Rennert, 2008), os professores continuam a reportar entusiasmo e satisfação no exercício da profissão (Huang et al., 2019; Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020).

A associação positiva observada entre clima escolar e envolvimento no trabalho pode ser compreendida considerando o clima escolar positivo como um recurso organizacional relevante para a promoção do envolvimento dos professores (Eldor & Shoshani, 2017; Zhang & He, 2024; Zhang & Fathi, 2025). Esta interpretação é consistente com o modelo *Job Demands–Resources*, segundo o qual os recursos organizacionais e sociais desempenham um papel central na promoção do envolvimento no trabalho (Albrecht et al., 2015; Bakker et al., 2014). O facto de o clima escolar se associar de forma semelhante ao vigor, à dedicação e à absorção sugere ainda que este se relaciona de forma transversal com o envolvimento no trabalho, e não apenas com algumas das suas dimensões.

Considerando especificamente as correlações entre as dimensões do clima escolar e a pontuação total do envolvimento no trabalho, todas as associações foram positivas e estatisticamente significativas. Entre as associações mais elevadas, destacam-se as relativas à conexão entre profissionais, às relações entre pares e adultos, à segurança escolar e ao envolvimento parental, ao passo que a estrutura para a aprendizagem e o ambiente físico apresentaram correlações mais fracas, ainda que significativas. Este padrão é coerente com a

conceptualização multidimensional do clima escolar (Cohen et al., 2009; Grazia & Molinari, 2021; Wang & Degol, 2016), mostrando que diferentes componentes do clima se relacionam com o envolvimento de forma diferenciada.

Embora estas associações tenham sido positivas e estatisticamente significativas, as suas magnitudes variaram entre fracas e moderadas, sugerindo que o clima escolar se relaciona de forma consistente com o envolvimento docente, mas não o explica de forma exclusiva. Esta leitura é reforçada pelos resultados da regressão linear múltipla, na qual as dimensões do clima escolar explicaram apenas 17,7% da variância do envolvimento no trabalho. Assim, embora os resultados reforcem a relevância das condições organizacionais da escola para a forma como os professores experienciam o seu trabalho (Mazzetti et al., 2023), o envolvimento docente deve ser entendido como um fenómeno multifatorial (Bailey et al., 2017), influenciado por fatores individuais, recursos pessoais, exigências ocupacionais e outras variáveis não consideradas neste estudo (Bakker et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Zhang & Fathi, 2025).

No modelo de regressão, a conexão entre profissionais emergiu como o preditor com mais peso. Esta subescala avalia o grau em que os professores se sentem apoiados por colegas e parte integrante da comunidade escolar (Center on PBIS, 2022). Este resultado sugere que as relações colaborativas entre professores, o apoio mútuo e o sentimento de pertença à comunidade escolar podem assumir um papel particularmente relevante na promoção do envolvimento no trabalho, em linha com a literatura que indica que relações cooperativas e um clima de apoio entre professores favorecem o envolvimento e se associam ao bem-estar docente (Zhou et al., 2024). Além disso, em contextos de elevada exigência, o suporte social

e outros recursos psicossociais parecem relacionar-se com a manutenção do envolvimento docente (Dudasova et al., 2024).

A dimensão relações entre pares e adultos apresentou-se como o segundo preditor significativo com maior contributo. Esta subescala avalia as perceções dos profissionais sobre a qualidade das relações entre alunos e profissionais da educação (Center on PBIS, 2022). Uma das interpretações possíveis é que a qualidade destas relações, quando marcada por respeito mútuo, cooperação e comunicação eficaz, cria condições organizacionais que favorecem o envolvimento dos professores nas suas funções (Collie et al., 2012; Heng & Chu, 2023). Esta leitura é também consistente com a literatura que sugere que as relações sociais estabelecidas entre professores, alunos e outros adultos da comunidade escolar influenciam o bem-estar e o envolvimento dos professores (Zhou et al., 2024).

O envolvimento parental revelou também um contributo preditivo independente, ainda que de magnitude inferior à das dimensões anteriormente discutidas. A literatura sugere que a relação entre professores e famílias constitui um elemento central desta dimensão, assente em esforços colaborativos orientados para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Kim et al., 2013; Schock & Jeon, 2021). Neste sentido, a perceção de que as famílias participam ativamente na vida escolar pode funcionar como um recurso que valida o trabalho dos professores e reduz o sentimento de isolamento profissional (Silva et al., 2024). Paralelamente, e em linha com estes resultados, alguns autores têm salientado a colaboração escola-família como um fator associado ao compromisso profissional e ao bem-estar dos professores (Zibenberg & Grinshtain, 2024).

A segurança escolar apresentou igualmente um contributo preditivo significativo, embora com um contributo muito único reduzido. Esta subescala avalia as perceções dos

profissionais sobre o grau em que se sentem seguros na escola (Center on PBIS, 2022). Este resultado sugere que a percepção de um ambiente escolar seguro, previsível e regulado pode criar condições psicológicas mais favoráveis ao exercício da atividade docente (Collie et al., 2012; Gil-Flores, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011). A título de exemplo, a percepção de um ambiente seguro associa-se a maior autoeficácia dos professores (Collie et al., 2012; Heng & Chu, 2023), variável que, por sua vez, tem sido relacionada positivamente com o envolvimento no trabalho (Heng & Chu, 2023; Perera et al., 2018).

Por fim, resta salientar que as dimensões estrutura para a aprendizagem e ambiente físico não apresentaram contributos significativos no modelo de regressão, apesar de ambas terem revelado associações significativas ao nível correlacional. Estes resultados diferem do esperado, considerando que a literatura atribui relevância a estas dimensões no funcionamento escolar e no envolvimento dos professores no trabalho (Cao & Zhang, 2023; Eldor & Shoshani, 2017; OECD, 2009; Wang & Degol, 2016).

6.1. Implicações Práticas

Os resultados deste estudo reforçam a relevância do clima escolar enquanto recurso organizacional associado ao envolvimento profissional dos professores (Eldor & Shoshani, 2017; Zhang & He, 2024; Zhang & Fathi, 2025). Deste modo, os resultados apontam para a importância de as escolas não centrarem a promoção do envolvimento apenas no professor individualmente, mas também nas condições organizacionais nas escolas (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

A avaliação sistemática do clima escolar poderá constituir uma ferramenta útil para a identificação de áreas de melhorias e monitorização (Grazia & Molinari, 2021), colaborando para a compreensão dos fatores organizacionais associados ao envolvimento docente

(Skaalvik & Skaalvik, 2016). Considerando que os resultados do presente estudo mostraram contributos diferenciados das várias dimensões do clima escolar, torna-se particularmente importante avaliar o clima escolar de forma multidimensional (Grazia & Molinari, 2021; Wang & Degol, 2016), permitindo que as escolas definam medidas ajustadas às suas necessidades específicas (Cohen et al., 2009).

Em particular, os dados sugerem que as dimensões relacionais do clima escolar, nomeadamente a conexão entre profissionais e as relações entre pares e adultos, poderão assumir especial relevância, uma vez que se destacaram entre os preditores significativos do envolvimento no trabalho. Para tal, ao nível da gestão e liderança escolar, poderá ser pertinente prestar particular atenção à intervenções direcionadas à promoção da colaboração entre professores, ao fortalecimento do apoio entre colegas, ao sentimento de pertença à comunidade escolar e à qualidade das relações interpessoais no contexto educativo (La Salle et al., 2021).

Adicionalmente, o facto de o envolvimento parental e a segurança escolar terem apresentado contributos significativos, ainda que mais modestos, sugere que o envolvimento docente pode também ser influenciado por fatores que ultrapassam as interações entre profissionais. Neste sentido, a promoção de relações mais próximas entre as escolas e famílias (Zibenberg & Grinshtain, 2024), bem como a garantia de contextos escolares percecionados como seguros e previsíveis (Collie et al., 2012; Heng & Chu, 2023), poderão constituir dimensões relevantes a considerar em estratégias mais abrangentes de promoção de condições mais favoráveis ao exercício da docência.

6.2. Limitações do estudo

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, o desenho transversal não permite estabelecer relações causais entre as variáveis analisadas (Marôco, 2011). Em segundo lugar, o recurso exclusivo a medidas de autorrelato e a uma única fonte de informação pode ter introduzido enviesamentos associados à percepção subjetiva dos participantes (Marôco, 2011). Estudos futuros poderão combinar a análise das percepções dos professores com métodos de avaliação mais objetivos, como a observação direta e a análise de dados de escola, como por exemplo, indicadores de absentismo ou avaliações externas do clima escolar (Marraccini et al., 2020).

Em terceiro lugar, embora a amostra apresente uma dimensão considerável, trata-se de uma amostra de conveniência, maioritariamente proveniente de escolas públicas, o que limita a generalização de resultados. Estudos futuros poderão recorrer a amostras mais diversificadas, incluindo professores de escolas privadas e de diferentes contextos geográficos e institucionais. Contudo, importa notar que o perfil da amostra, caracterizado por uma média etária elevada e por uma experiência profissional extensa, reflete o perfil demográfico dos professores em Portugal (Figueiredo et al., 2025). Por último, outra limitação prende-se com o facto de o modelo de regressão ter considerado apenas as dimensões do clima escolar, não incluindo outras variáveis sociodemográficas, profissionais ou psicossociais que podem influenciar o envolvimento no trabalho. Estudos futuros podem procurar superar estas limitações.



7. Referências

- Abun, D., Ranay, F. B., Reyes, J. B., & Menor, R. I. (2023). The effect of treatment of employees on the level of work engagement: School context. *Divine Word International Journal of Management and Humanities*, 2(1). <http://www.dwijmh.org>
- Albrecht, S. L., Bakker, A. B., Gruman, J. A., Macey, W. H., & Saks, A. M. (2015). Employee engagement, human resource management practices and competitive advantage. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 2(1), 7–35. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-08-2014-0042>
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. <https://doi.org/10.2307/1170423>
- Antoniou, A. S., Pavlidou, K., Charitaki, G., & Alevriadou, A. (2022). Profiles of teachers' work engagement in special education: The impact of burnout and job satisfaction. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2144810>
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 31–53. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12077>
- Bakibinga, P., Vinje, H. F., & Mittelmark, M. B. (2012). Self-tuning for job engagement: Ugandan nurses' self-care strategies in coping with work stress. *International Journal*



of Mental Health Promotion, 14(1), 3–12.

<https://doi.org/10.1080/14623730.2012.682754>

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>

Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: Current trends. *Career Development International*, 23(1), 4–11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>

Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JDR approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>

Baumsteiger, R., Hoffmann, J. D., Seibyl, J., Rose, B., & Brackett, M. A. (2023). A systematic review of secondary school climate assessments. *Educational Psychology Review*, 35(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09748-y>



- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). The untapped power of schools to improve the health of teens. Center for Adolescent Health and Development.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Buckingham, M., & Coffman, C. (1999). First, break all the rules. Simon & Schuster.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The teacher ecology model: Exploring teacher beliefs and practices in context. *Educational Psychologist*, 49(2), 116–132.
- Burić, I., Kim, L. E., & Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227–1243. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>
- Cao, J., & Zhang, W. (2023). Investigating the impact of value congruence on work engagement in EFL teachers: The role of teacher enthusiasm. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1264126>
- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2020). Advancing a conceptual and empirical model of school climate for school staff in California. *Journal of School Violence*, 19(2), 107–121. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1532298>



- Center on PBIS. (2022). School climate survey (SCS) suite manual (T. La Salle, K. McIntosh, & B. Eliason, Eds.; 2nd ed.). University of Oregon. <https://www.pbis.org>
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185–200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: The multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. *Frontiers in Psychiatry*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1530413>
- Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, 31(12), 1412–1427. <https://doi.org/10.1037/pas0000626>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J. (2007). Measuring and improving school climate: Creating a climate for learning. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15698>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>



- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Costa, N., & Oliveira, C. M. (2022). The relationship between life satisfaction, engagement, and burnout: Application to higher education teachers in Portugal. Antipova, T. (Ed.), *Comprehensible science* (pp. 221–232). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85799-8_19
- Cushing, L. S., Horner, R. H., & Barrier, H. (2003). Validation and congruent validity of a direct observation tool to assess student social climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 225–237. <https://doi.org/10.1177/10983007030050040601>
- Dai, K., & Wang, Y. (2023). Investigating the interplay of Chinese EFL teachers' proactive personality, flow, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2174128>
- Dennis, D. V. (2017). Learning from the past: What ESSA has the chance to get right. *The Reading Teacher*, 70(4), 395–400. <https://doi.org/10.1002/trtr.1538>
- Derakhshan, A., Greenier, V., & Fathi, J. (2023). Exploring the interplay between a loving pedagogy, creativity, and work engagement among EFL/ESL teachers: A multinational study. *Current Psychology*, 42(26), 22803–22822. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03371-w>
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>



Drouin-Rousseau, S., Morin, A. J. S., Fernet, C., Blechman, Y., & Gillet, N. (2024).

Teachers' profiles of work engagement and burnout over the course of a school year.

Applied Psychology, 73(1), 57–92. <https://doi.org/10.1111/apps.12465>

Dudasova, L., Prochazka, J., & Vaculik, M. (2024). Psychological capital, social support,

work engagement, and life satisfaction: A longitudinal study in COVID-19 pandemic.

Current Psychology. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05841-9>

Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes:

The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700–719. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2012-0107>

Eldor, L., & Shoshani, A. (2017). Are you being served? The relationship between school climate for service and teachers' engagement, satisfaction, and intention to leave: A moderated mediation model. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 151(4), 359–378. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1291488>

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.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.

Figueiredo, H., Sá, C., Sarrico, C., Aguiar, J., Araújo, M., Machado, I., Tavares, O., & Silva, P. (2025). *Balanço anual da educação 2025*. Fundação Belmiro de Azevedo.



- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 279–307. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997938>
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). Falmer Press.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey–short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137–149. <https://doi.org/10.1002/pits.20053>
- Fute, A., Oubibi, M., Sun, B., Zhou, Y., & Xiao, W. (2022). Work values predict job satisfaction among Chinese teachers during COVID-19: The mediation role of work engagement. *Sustainability*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/su14031353>
- Gil-Flores, J. (2017). The role of personal characteristics and school characteristics in explaining teacher job satisfaction. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 16–22. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.15501>
- Graça, M., Pais, L., Mónico, L., Santos, N. R. Dos, Ferraro, T., & Berger, R. (2021). Decent work and work engagement: A profile study with academic personnel. *Applied Research in Quality of Life*, 16(3), 917–939. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09780-7>
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>



- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35–61. <https://doi.org/10.1086/499658>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engagement: Analysing a conceptual model. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and practice* (pp. 85–101). Psychology Press.
- Halbesleben, J. R. B., & Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work & Stress*, 22(3), 242–256. <https://doi.org/10.1080/02678370802383962>
- Hammar Chiriac, E., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2023). Teachers' perspectives on factors influencing the school climate: A constructivist grounded theory case study. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2245171>
- Hansen, D. T. (2002). Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 267–280. <http://www.jstor.org/stable/3202238>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019).



Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>

Heidari, M., HoseinPour, M. A., Ardebili, M., & Yoosefee, S. (2022). The association of the spiritual health and psychological well-being of teachers with their organizational commitment. *BMC Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00768-x>

Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62(1), 40–50.

<https://doi.org/10.33225/pec/14.62.40>

Heng, Q., & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>

Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>

Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: The mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>

Inandi, Y., & Giliç, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research Review*, 11, 823–833.



- Iriarte Redín, C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
<https://doi.org/10.2307/256287>
- Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family–school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. In S. M. Sheridan & E. M. Kim (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 1–14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_1
- Kim, W., Kolb, J. A., & Kim, T. (2013). The relationship between work engagement and performance. *Human Resource Development Review*, 12(3), 248–276.
<https://doi.org/10.1177/1534484312461635>
- Kingston, B., Mattson, S. A., Dymnicki, A., Spier, E., Fitzgerald, M., Shipman, K., Goodrum, S., Woodward, W., Witt, J., Hill, K. G., & Elliott, D. (2018). Building schools' readiness to implement a comprehensive approach to school safety. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(4), 433–449.
<https://doi.org/10.1007/s10567-018-0264-7>
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411–426.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2017). Racial/ethnic differences in perceptions of school climate and its association with student engagement and peer



- aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1289–1303.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0576-1>
- La Salle, T. (2023). Introduction to school climate: Past, present, and future. In T. La Salle & J. Meyers (Eds.), *Creating an inclusive school climate* (pp. 3–18). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003400424-2>
- La Salle, T., McCoach, D., & Meyers, J. (2021). Examining measurement invariance and perceptions of school climate across gender and race and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(7), 800–815.
<https://doi.org/10.1177/07342829211023717>
- La Salle, T., Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(3), 157–166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1047550>
- Lenz, A. S., Rocha, L., & Aras, Y. (2021). Measuring school climate: A systematic review of initial development and validation studies. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 43(1), 48–62. <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09415-9>
- LimeSurvey GmbH. (2024). LimeSurvey: An open-source survey tool (Version 6.5.18+240723) [Software]. <http://www.limesurvey.org>
- Liu, L., Fathi, J., Allahveysi, S. P., & Kamran, K. (2023). A model of teachers' growth mindset, teaching enjoyment, work engagement, and teacher grit among EFL teachers. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137357>
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management*



Administration & Leadership, 49(3), 430–453.

<https://doi.org/10.1177/1741143220910438>

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491–502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>

Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3–30. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x>

Macey, W. H., Schneider, B., Barbera, K. M., & Young, S. A. (2009). Employee engagement. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444306538>

Maral, M. (2025). Sixty years of school climate research: A bibliometric and content analysis. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.70129>

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics* (5th ed.). ReportNumber.

Marraccini, M. E., & Brier, Z. M. F. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 5–21. <https://doi.org/10.1037/spq0000192>

Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2020). Measuring student perceptions of school climate: A systematic review and ecological content analysis. *School Mental Health*, 12(2), 195–221. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>

Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-resources model.



Psychological Reports, 126(3), 1069–1107.

<https://doi.org/10.1177/00332941211051988>

- Mazzetti, G., Schaufeli, W. B., & Guglielmi, D. (2018). Are workaholism and work engagement in the eye of the beholder? *European Journal of Psychological Assessment*, 34(1), 30–40. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000318>
- Mendes, S. A., Sinval, J., Cadime, I., Rodrigues, B., Inman, R., Neves-McCain, J., La Salle-Finley, T. P., & McIntosh, K. (2025). The Georgia school personnel survey of school climate: Validity evidence from a sample of Portuguese teachers and support staff. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4170>
- National Association of School Psychologists. (2019). Guidance for measuring and using school climate data [Brief]. NASP.
- National School Climate Center. (2014). School climate practice. <http://schoolclimate.org/climate/practice.php>
- National School Climate Council. (2007). National school climate standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement. <https://www.schoolclimate.org>
- Neuber, L., Englitz, C., Schulte, N., Forthmann, B., & Holling, H. (2022). How work engagement relates to performance and absenteeism: A meta-analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(2), 292–315. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1953989>
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>



- Olsen, J., Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K., & Cusumano, D. (2018). A review and analysis of selected school climate measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(2), 47–58.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
- O'Malley, M., Katz, K., Renshaw, T. L., & Furlong, M. J. (2012). Gauging the system: Trends in school climate measurement and intervention. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (2nd ed., pp. 317–329). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203841372.ch24>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Burnout, work engagement and life satisfaction among Spanish teachers: The unique contribution of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 196, 111727.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111727>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.006>
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>



- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2017–2030. <https://doi.org/10.1111/jasp.12155>
- Saint, J., Rice, K. G., Varjas, K., & Meyers, J. (2021). Teacher perceptions matter: Psychometric properties of the Georgia school personnel survey of school climate. *School Psychology Review*, 50(2–3), 406–419. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1958645>
- Saks, A. M., & Gruman, J.A. (2021). Employee engagement. In V. I. Sessa & N. A. Bowling (Eds.), *Essentials of job attitudes and other workplace psychological constructs* (pp. 247–280). Routledge.
- Schaufeli, W. B. (2014). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee engagement in theory and practice* (pp. 15–35). Routledge.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2009). UWES–Utrecht work engagement scale (A. N. T. Benevides-Pereira & P. C. Porto-Marins, Trans.).
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10–24). Psychology Press.



- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schock, N., & Jeon, L. (2021). ECE program supports and teacher-perceived support from families: Are they connected? *Social Sciences*, 10(10), 361.
<https://doi.org/10.3390/socsci10100361>
- Silva, J. C., Madeira, A., & Ferreira, N. (2024). Teacher self-efficacy and indiscipline: Perceptions of middle school teachers. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2).
<https://doi.org/10.21814/rpe.28518>
- Sinval, J., Pasian, S., Queirós, C., & Marôco, J. (2018). Brazil-Portugal transcultural adaptation of the UWES-9: Internal consistency, dimensionality, and measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00353>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>



- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785–1799.
<https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37–53.
<https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Sugai, G. M., Freeman, J., & Simonsen, B. (2016). School climate: Academic achievement and social behavior competence. <https://www.researchgate.net/publication/315800129>
- Taris, T. W. (2017). Models in work and health research: The JDC(S), ERI and JD-R framework. In R. J. Burke & K. M. Page (Eds.), *Research handbook on work and well-being* (pp. 77–98). Edward Elgar.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- U.S. Department of Education. (2014). *Guiding principles: A resource guide for improving school climate and discipline*. U.S. Department of Education.
- VanLone, J., Freeman, J., LaSalle, T., Gordon, L., Polk, T., & Rocha Neves, J. (2019). A practical guide to improving school climate in high schools. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 39–45. <https://doi.org/10.1177/1053451219832988>



- Vazi, M. L. M., Ruiter, R. A. C., Van den Borne, B., Martin, G., Dumont, K., & Reddy, P. S. (2013). The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1). <https://doi.org/10.4102/sajip.v39i1.1042>
- Walls, J., Ryu, J., Fairchild, L., & Johnson, J. (2021). Contexts of belonging: Toward a multilevel understanding of caring and engagement in schools. *Educational Policy*, 35(5), 748–780. <https://doi.org/10.1177/0895904819843590>
- Wang, M., & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- White, N., La Salle, T., Ashby, J., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 349–359. <https://doi.org/10.1037/spq0000075>
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Worrell, F. C. (2000). The reliability and validity of the instructional climate inventory—student form. *Psychology in the Schools*, 37(3), 291–298. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<291::AID-PITS9>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<291::AID-PITS9>3.0.CO;2-X)
- Xiao, Y., Fathi, J., & Mohammaddokht, F. (2022). Exploring a structural model of teaching enjoyment, teacher self-efficacy, and work engagement. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918488>



- Xie, F. (2021). A study on Chinese EFL teachers' work engagement: The predictability power of emotion regulation and teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735969>
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: A review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859.
<https://doi.org/10.3390/su15075859>
- Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>
- Zhang, K., & He, W.-J. (2024). Perceived school climate support moderates the relationship between teachers' growth mindset and work engagement. *Education Sciences*, 14(12), 1283. <https://doi.org/10.3390/educsci14121283>
- Zhang, L. J., & Fathi, J. (2025). Examining the multifaceted influences of school climate, teacher enthusiasm, and metacognition on work engagement in the EFL context: A mixed-methods approach with digital ethnography. *Metacognition and Learning*, 20(1), 18. <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09423-3>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddockht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269–2299.
<https://doi.org/10.1177/00315125231182269>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2).
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>



- Zibenberg, A., & Grinshtain, Y. (2024). Parental involvement in school and teachers' affective commitment: The role of political skills. *Leadership and Policy in Schools*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2394657>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>