

Universidades Lusíada

Tomás, Celina da Rocha

Clima escolar e satisfação profissional dos professores

<http://hdl.handle.net/11067/8824>

Metadados

Data de Publicação

2026

Resumo

O clima escolar é amplamente reconhecido como uma variável central no funcionamento das escolas, por refletir normas, valores e dinâmicas que influenciam a experiência educativa. A literatura tem evidenciado uma associação positiva entre um clima escolar positivo e a satisfação profissional dos professores, sugerindo que contextos mais positivos promovem maior bem-estar docente. Contudo, em Portugal ainda são escassos os estudos que analisam esta relação, o que torna pertinente aprofundar a inve...

School climate is widely recognised as a key variable in school functioning, as it reflects the norms, values, and relational dynamics that shape the educational experience. Previous research has consistently shown a positive association between a favourable school climate and teachers' job satisfaction, suggesting that more positive school contexts are linked to higher levels of teacher well-being. However, studies examining this relationship in Portugal remain limited, highlighting the relevan...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Bem-estar subjectivo - Professores, Teste psicológico - Georgia School Climate Survey, Teste psicológico - Short Index of Job Satisfaction (SIJS)

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-30T02:06:11Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Clima Escolar e Satisfação Profissional dos Professores

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

PORTO, 2026

Celina Da Rocha Tomás



instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Clima Escolar e Satisfação Profissional dos Professores

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

PORTO, 2026

Celina Da Rocha Tomás

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



instituto de psicologia
e Ciências da educação
Universidade Lusíada



Clima Escolar e Satisfação Profissional nos Professores

Celina Da Rocha Tomás

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia da Educação

Professora Doutora Sofia Mendes

Porto

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, 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, 29 de abril de 2026

O (A) Estudante



Agradecimentos

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Sofia Mendes, pela disponibilidade, orientação, paciência e apoio ao longo deste trabalho. O seu rigor, o seu olhar atento e as suas sugestões foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, ao meu marido e aos meus filhos, deixo um agradecimento muito especial.

À Inês Teixeira e à Bruna Fragas, minhas colegas deste trabalho, agradeço a ajuda e a partilha, tornaram este percurso menos isolado e mais leve.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo o meu sincero agradecimento.

Resumo

O clima escolar é amplamente reconhecido como uma variável central no funcionamento das escolas, por refletir normas, valores e dinâmicas que influenciam a experiência educativa. A literatura tem evidenciado uma associação positiva entre um clima escolar positivo e a satisfação profissional dos professores, sugerindo que contextos mais positivos promovem maior bem-estar docente. Contudo, em Portugal ainda são escassos os estudos que analisam esta relação, o que torna pertinente aprofundar a investigação neste contexto. Este estudo quantitativo e correlacional analisou a associação entre as perceções dos professores sobre o clima escolar e a satisfação profissional dos professores em Portugal, e analisou o contributo de seis dimensões do clima escolar para explicar a satisfação profissional. Um total de 600 professores portugueses avaliaram o clima escolar através do instrumento *Georgia School Climate Survey*, versão profissionais (GSCS-P), e a satisfação profissional com o instrumento *Short Index of Job Satisfaction* (SIJS). Os resultados mostraram perceções globalmente favoráveis do clima escolar, e níveis relativamente elevados de satisfação profissional. Observou-se uma correlação positiva moderada entre o clima escolar global e a satisfação profissional, e as dimensões do clima escolar que contribuíram mais positivamente para a satisfação profissional dos professores foram a conexão entre professores, a segurança escolar e o envolvimento parental. Os resultados sustentam o clima escolar como uma variável pertinente para o bem-estar dos professores e apontam prioridades de intervenção centradas na colaboração entre pares, na segurança e na relação escola-família.

Palavras-chave: clima escolar, satisfação profissional, professores.

Abstract

School climate is widely recognised as a key variable in school functioning, as it reflects the norms, values, and relational dynamics that shape the educational experience. Previous research has consistently shown a positive association between a favourable school climate and teachers' job satisfaction, suggesting that more positive school contexts are linked to higher levels of teacher well-being. However, studies examining this relationship in Portugal remain limited, highlighting the relevance of further research in this context. This quantitative, correlational study examined the association between teachers' perceptions of school climate and job satisfaction in Portugal, and analysed the contribution of six school climate dimensions to the explanation of job satisfaction. A total of 600 Portuguese teachers completed the Georgia School Climate Survey, Staff version (GSCS-P), and the Short Index of Job Satisfaction (SIJS). The results indicated generally favourable perceptions of school climate, along with relatively high levels of job satisfaction. A moderate positive correlation was found between overall school climate and job satisfaction. Among the school climate dimensions, Teacher Connectedness, School Safety, and Parental Involvement emerged as the strongest positive contributors to teachers' job satisfaction. These findings support the relevance of school climate as a meaningful variable in teachers' well-being and highlight intervention priorities focused on peer collaboration, school safety, and school-family relationships.

Keywords: school climate, job satisfaction, teachers.

Índice

Resumo	4
Índice de Tabelas	8
Índice de Abreviaturas	9
Clima Escolar: Evolução e definição do conceito	10
Dimensões do Clima Escolar	12
A Importância da Avaliação do Clima Escolar	15
Satisfação Profissional: Delimitação e Evolução do Conceito	17
Satisfação Profissional nos Professores	19
Fatores que influenciam a Satisfação Profissional dos Professores	20
Objetivos de Investigação	24
Método	26
Participantes	26
Procedimentos de Recolha de dados	28
Instrumentos	29
Questionário de Caracterização Sociodemográfico e Profissional	29
<i>Georgia School Climate Survey</i>	29
<i>Short Index of Job Satisfaction</i>	32
Procedimentos da Análise de Dados	32
Resultados	33
Análise Descritiva	33
Análises de Correlação	34
Regressão Linear Múltipla	35
Discussão	37
Implicações Práticas	40
Limitações e Investigação Futura	40
Referências	43

Índice de Tabelas

Tabela 1 Características sociodemográficas e profissionais da amostra (N = 600).	28
Tabela 2 Confiabilidade das dimensões do clima escolar (GSCS-P).	31
Tabela 3 Caracterização das percepções dos professores do clima escolar.	31
Tabela 4 Correlações de Pearson entre o clima escolar e a satisfação profissional.	35
Tabela 5 Regressão linear múltipla: contributo das dimensões do clima escolar (GSCS-P) para a satisfação profissional (SIJS).	36

Índice de Abreviaturas

CE Comissão de Ética

CIPD Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento

CNE Conselho Nacional de Educação

DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

GSCS *Georgia School Climate Survey*

GSCS-P *Georgia School Climate Survey- Personnel*

NASP *National Association of School Psychologists*

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PBIS Positive Behavioral Interventions and Supports

SIJS *Short Index of Job Satisfaction*

SPSS *Statistical Package for the Social Sciences*

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Clima Escolar: Evolução e definição do conceito

Ao longo do tempo, o conceito de clima escolar passou a ser conceptualizado como um fenómeno complexo e multidimensional (Bear et al., 2011; Wang & Degol, 2016). O conceito de clima escolar tem vindo a evoluir desde o início do século XX, com os contributos de Perry e Dewey, que anteciparam a importância do contexto escolar nos processos educativos e no desenvolvimento social dos alunos (Dewey, 1916, como citado em Cohen et al., 2009; Perry, 1908, como citado em Cohen et al., 2009). Estes autores evidenciaram como o contexto escolar tem um efeito positivo na aprendizagem e no desenvolvimento social dos alunos. Posteriormente, embora não tenha utilizado o termo clima escolar, Kurt Lewin contribuiu para esta linha de pensamento ao propor que o comportamento humano resulta da relação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente (Lewin et al., 1939, como citado em Aldridge & Blackstock, 2024). Nos seus trabalhos, este autor preocupou-se em compreender como é que as características gerais do ambiente escolar afetam o desempenho e a satisfação dos alunos, e os seus conceitos de ambiente social e dinâmica de grupo influenciaram diretamente os estudos posteriores sobre este tema.

Foi a partir da década de 1950 que cresceu o interesse por este conceito, particularmente nos Estados Unidos (Ramelow et al., 2015), tendo os contributos de Halpin e Croft (1963) sido especialmente relevantes para o desenvolvimento desta área de estudo. Estes autores desempenharam um papel importante ao desenvolverem instrumentos de avaliação do clima escolar, como o *Organizational Climate Description Questionnaire*, um instrumento de referência utilizado nos estudos sobre este tema (e.g., Oliveira et al., 2023).

Na década de 1970, foi sugerido existir uma relação entre o clima escolar e o desempenho académico, em particular nos contextos de desigualdade social, sendo proposto que um clima escolar positivo pode funcionar como variável mediadora entre contextos

socioeconómicos vulneráveis e os resultados académicos dos alunos (Brookover et al., 1978). Em linha com esta evolução conceptual, Moos (1984, como citado em Aldridge & Blackstock, 2024) evidenciou o carácter subjetivo dos ambientes sociais, que serviu de base para Astor et al. (2002) proporem que o clima escolar é, também, uma construção subjetiva, moldada pelas percepções individuais dos alunos e dos profissionais de educação. Para estes autores, o clima escolar resulta das experiências pessoais e das interações sociais que ocorrem no contexto escolar, que dependem da perceção como cada elemento da comunidade educativa percebe e vivencia a escola. Já outros autores defendem que o clima escolar é um construto predominantemente objetivo, composto por dimensões mensuráveis que podem ser avaliadas com o propósito de orientar melhorias no contexto escolar (e.g., Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013).

Baseando-se no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), La Salle et al. (2015) propuseram o modelo Cultural-Ecológico do Clima Escolar para explorar como fatores individuais, familiares, escolares e comunitários estão interligados, e podem ser integrados para formular e implementar políticas e práticas de melhoria do clima escolar. Na mesma linha, foi proposto que o clima escolar é um produto das interações humanas, influenciado pelos diversos contextos que integram a experiência com a comunidade educativa (Astor & Benbenishty, 2018).

Assim, ao longo do tempo, vários autores propuseram variações na definição deste conceito e, embora exista consenso quanto ao seu carácter multidimensional, persistem divergências principalmente no número e qualidade destas dimensões, com alguns autores a proporem três dimensões (e.g., Loukas, 2007), quatro dimensões (e.g., Wang & Degol, 2016) ou ainda cinco ou mais dimensões (e.g., Thapa et al., 2013). Apesar desta diversidade conceptual, a definição mais recente e consensual de clima escolar é da autoria de Cohen et al. (2009), a qual espelha o carácter multidimensional deste construto, refletindo a qualidade das

experiências e a complexidade das interações no contexto educativo. Por outro lado, e embora sejam reconhecidas as dificuldades em captar empiricamente a natureza de um conceito tão abrangente, é possível compreender as suas especificidades e a forma como estas influenciam diferentes resultados dos alunos e profissionais da educação.

Dimensões do Clima Escolar

Importa definir as múltiplas dimensões do clima escolar que permitem melhorar a qualidade de vida nos contextos educativos (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Embora existam diversas dimensões descritas na literatura, as mais frequentemente citadas são a) o ensino e aprendizagem, b) a segurança, c) as relações interpessoais, e d) o ambiente institucional (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013).

Na dimensão do ensino e aprendizagem estão incluídas várias subdimensões, nomeadamente a) a qualidade do ensino, b) a aprendizagem socioemocional e cívica, c) o desenvolvimento profissional, e d) a liderança (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Destas, a subdimensão da qualidade do ensino destaca-se por sublinhar a importância de um contexto escolar que promova expectativas elevadas na aprendizagem, de forma cooperativa e inclusiva (La Salle-Finley, 2024). A aprendizagem socioemocional e cívica consiste em proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas, com ligação entre as diferentes disciplinas do currículo (Cohen et al., 2009; Lewno-Dumdie et al., 2020; Thapa et al., 2013). Já o desenvolvimento profissional refere-se à formação contínua dos profissionais da educação, que apoia os processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente, através da inovação e atualização das práticas e metodologias pedagógicas, bem como à perceção dos professores acerca da importância dos critérios de avaliação para assegurar a eficácia destes processos (Cohen et al., 2009). A liderança escolar desempenha um papel crucial na criação de um clima positivo, influenciando a segurança, a confiança, a diminuição

de riscos psicossociais, e o sentimento de pertença na comunidade escolar (Wang & Degol, 2016). Desta forma, a gestão escolar assume um papel central no sucesso dos alunos, através da definição de normas e práticas que modelam a qualidade das relações e do ambiente de aprendizagem (Thapa et al., 2013).

A dimensão da segurança engloba as subdimensões como a segurança física e a segurança socioemocional (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). A segurança física diz respeito à percepção de proteção contra ameaças físicas no ambiente escolar, inclui a implementação de estratégias preventivas que assegurem um espaço protetor, como a definição de regras claras contra a violência escolar e a modelagem de comportamentos positivos por parte dos adultos (Cohen et al., 2009). A percepção de confiança e de justiça contribuem significativamente para que os alunos e profissionais de educação se sintam fisicamente protegidos (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Já a segurança socioemocional refere-se à sensação de proteção emocional, confiança e respeito mútuo nas relações dentro da escola (Cohen et al., 2009). A criação de um clima escolar seguro e justo contribui para o sentimento de pertença e de conexão (Cohen et al., 2009). Deste modo, os profissionais de educação devem antecipar e identificar sinais de vulnerabilidade, bem como prevenir ameaças à segurança emocional dos alunos (La Salle-Finley, 2024; Thapa et al., 2013). A percepção de um ambiente seguro favorece um ambiente de trabalho estável, colaborativo e produtivo, influenciando diretamente a satisfação profissional dos professores (Ainley & Carstens, 2018).

As relações interpessoais englobam as seguintes subdimensões a) o respeito pela diversidade, b) a comunidade escolar e colaboração, e c) a moral e sentido de pertença (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). De acordo com Thapa et al.(2013), o respeito pela diversidade refere-se às relações positivas no clima escolar, incluindo o apoio social e a consciência das diferenças raciais e étnicas. Estes autores sublinham a importância de garantir que toda a comunidade educativa se sinta incluída e respeitada, reconhecendo que diferentes alunos

podem perceber a escola de formas distintas. Estas relações positivas dizem respeito ao apoio mútuo, como também à relação de cada indivíduo consigo próprio (Cohen et al., 2009; La Salle-Finley, 2024; Thapa et al., 2013). A comunidade escolar inclui as relações entre a escola e a comunidade, promovendo apoio mútuo e a comunicação contínua entre os seus elementos (Cohen et al., 2009), e envolve ainda a participação ativa dos pais nas decisões sobre os alunos e a implementação de programas de apoio às famílias (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016). Por fim, a moral e o sentido de pertença referem-se a um sentimento positivo e de conexão dos alunos e profissionais de educação com a escola, contribuindo para o bem-estar, a motivação e desempenho académico dos alunos, bem como para o entusiasmo dos professores com o seu trabalho (Cohen et al., 2009).

A dimensão do ambiente institucional abrange as subdimensões a) do ambiente físico, b) da disponibilidade de recursos, e c) da oferta curricular e extracurricular (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). O ambiente físico refere-se às condições das infraestruturas escolares, incluindo a arquitetura, a acessibilidade dos edifícios, a iluminação, o aquecimento, a limpeza, o tamanho da escola e as condições de segurança (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). A disponibilidade de recursos diz respeito ao acesso às tecnologias e a materiais pedagógicos que apoiam os processos de ensino-aprendizagem, bem como pressupõe a existência de condições equitativas que garantam a acessibilidade a todos os alunos e profissionais de educação (La Salle-Finley, 2024; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Por fim, a oferta curricular refere-se ao conjunto de disciplinas e conteúdos que integram o currículo oficial da escola, e a oferta extracurricular abrange atividades fora do currículo oficial (i.e., clubes, desporto escolar, projetos de voluntariado) (Cohen et al., 2009). Ambas as ofertas, quando bem articuladas, contribuem significativamente para o sucesso educativo dos alunos (Cohen et al., 2009).

Desta forma, a conceptualização multidimensional do clima escolar é essencial para a sua avaliação, pois permite identificar tanto as áreas de força como as áreas que requerem intervenção, assim como compreender a relação entre as suas dimensões e os resultados dos alunos e dos profissionais de educação (Lewno-Dumdie et al., 2020).

A Importância da Avaliação do Clima Escolar

De acordo com a National Association of School Psychologists (NASP, 2019) a avaliação do clima escolar é importante para garantir a qualidade do sistema educativo, pois permite monitorizar o ambiente de escola e orientar intervenções eficazes para o desenvolvimento da comunidade. Alguns estudos sugerem a importância de utilizar, neste processo, instrumentos de avaliação que cumpram padrões de qualidade universal, como a fiabilidade e a validade, e que sejam capazes de captar com rigor a complexidade deste construto. Neste sentido, é sublinhada a necessidade de as escolas recorrerem a instrumentos rigorosos que permitam uma análise aprofundada das múltiplas dimensões do clima escolar (Charlton et al., 2021; Cohen et al., 2009).

A literatura destaca ainda a necessidade de avaliações regulares e sistemáticas do clima escolar, de modo a identificar precocemente as áreas de preocupação, contribuindo assim para a melhoria do ambiente educativo (Capp et al., 2020a). Desta forma, a avaliação do clima escolar deve realizar-se em momentos estratégicos do ano letivo, cuja aplicação deve ser realizada em três fases, a) a avaliação diagnóstica, aplicada no início do ano letivo, b) a avaliação formativa, realizada a meio do ano letivo, e c) a avaliação sumativa, aplicada no final do ano letivo, com o objetivo de captar alterações e monitorizar o clima escolar ao longo do tempo (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Esta aplicação permite uma recolha de dados mais precisos, onde deverá ser usado instrumentos de avaliação do clima escolar que sejam

flexíveis, adaptáveis e culturalmente sensíveis, de modo a responder às especificidades dos diversos contextos educativos (Ramelow et al., 2015).

A avaliação do clima escolar pode ser realizada através da utilização de diferentes metodologias, sendo o inquérito por questionário a mais frequente, devido à sua fácil e rápida administração (Grazia & Molinari, 2021). Os questionários de autorrelato permitem avaliar as experiências de diferentes grupos em relação ao clima escolar, incluindo medidas subjetivas que recolhem as perceções de alunos, pais e profissionais de educação (Charlton et al., 2021; Marraccini et al., 2020; Ramelow et al., 2015). Para além das medidas subjetivas, existem ainda medidas objetivas que recorrem à análise de dados administrativos (i.e., os registos disciplinares, as taxas de retenção de professores, o rácio aluno-professor) (Charlton et al., 2021; Marraccini et al., 2020). No seu conjunto, estas medidas fornecem dados mais precisos e sólidos, sobretudo quando consideram múltiplas fontes de informação (Capp et al., 2020b; Charlton et al., 2021; Marraccini et al., 2020; Rudasill et al., 2018).

Vários estudos sugeriram a importância de incluir na avaliação do clima escolar os diferentes grupos da comunidade educativa (e.g., Marraccini et al., 2020; Olsen et al., 2018; Ramelow et al., 2015). Berg e Cornell (2016) salientaram, por exemplo, que as perceções dos encarregados de educação representam um contributo relevante para a compreensão das dinâmicas escolares, com efeito no bem-estar e na eficácia institucional. Apesar da relevância das múltiplas perspetivas na avaliação do clima escolar, a maioria das investigações tem-se centrado nas perceções dos alunos, que frequentemente se associam a resultados positivos, como por exemplo, a redução de comportamentos disruptivos (Bear et al., 2011), aos resultados académicos e o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Aldridge & McChesney, 2018; Reaves et al., 2018), incluindo a redução do absentismo (Zullig et al., 2010) e o sentido de pertença (Reaves et al., 2018).

A perspectiva dos professores tem sido também reconhecida na literatura pela importância que ocupam nos processos de ensino-aprendizagem (Aldridge & Fraser, 2016; Collie et al., 2012; Grayson & Alvarez, 2008). Este grupo profissional é especialmente importante, uma vez que este possui experiências únicas relativamente ao clima escolar (Capp et al., 2020b). No entanto, as perceções dos professores têm sido pouco consideradas, tendo sido apenas associados a efeitos positivos relativos a um maior compromisso com a profissão (Collie, 2023) e a uma melhor relação escola-família (Grayson & Alvarez, 2008). Neste contexto, torna-se pertinente compreender de que forma o clima escolar influencia as perceções dos professores, uma vez que estas perceções se associam a *outcomes* como a satisfação profissional (Collie, 2023; Grayson & Alvarez, 2008; Ingersoll & Kralik, 2004).

Apesar da importância reconhecida do clima escolar para a satisfação profissional dos professores, poucas investigações têm explorado as suas perspetivas, o que limita a compreensão dos fatores que influenciam a satisfação profissional e, por consequência, a qualidade do clima educativo (Aldridge & Fraser, 2016; Grayson & Alvarez, 2008; Malinen & Savolainen, 2016; Otrębski, 2022; Zakariya, 2020).

Satisfação Profissional: Delimitação e Evolução do Conceito

O início do estudo da satisfação profissional remonta aos anos 1930, com as primeiras investigações sobre o comportamento humano no contexto profissional (Seco, 2000). Nas décadas seguintes, influenciados pelas transformações sociais e económicas do pós-guerra, emergiram movimentos centrados na melhoria das condições de trabalho e na promoção do bem-estar nas instituições (Judge et al., 2017; Seco, 2000). Paralelamente, também se intensificou a preocupação com o equilíbrio entre a carreira e a vida pessoal, bem como a saúde mental dos profissionais, sendo que estes fatores passaram a influenciar de forma significativa a concetualização da satisfação laboral (Judge et al., 2017).

Embora existam várias definições deste conceito na literatura, destaca-se a de Brayfield e Rothe (1951), pioneiros na avaliação da satisfação profissional, que a descreveram como um estado emocional, positivo ou negativo, que resulta da experiência subjetiva do trabalhador. À medida que a investigação foi explorando os diversos fatores que influenciam a satisfação profissional, a sua conceptualização evoluiu de conceito unidimensional para um conceito multidimensional (Judge et al., 2001; Spector, 1997). Isto levou a que, na década de 1970, tenha emergido um paradigma mais humanista relativo às condições de trabalho, com foco em variáveis como a motivação, as relações interpessoais e a personalidade do indivíduo (Judge et al., 2001; Locke, 1969). Nas décadas seguintes, o conceito passou a centrar-se na qualidade de vida no trabalho e na capacitação profissional contínua (Brief & Roberson, 1989), e assistiu-se a uma valorização crescente do bem-estar dos trabalhadores e das condições físicas dos ambientes organizacionais (Judge et al., 2001, 2017).

Atualmente, a satisfação profissional refere-se ao grau em que o indivíduo aprecia as condições em que exerce a sua atividade profissional (Pepe et al., 2017). Tal envolve dimensões cognitivas e afetivas, influenciadas pela perceção positiva das condições de trabalho que, quando interpretadas como gratificantes e alinhadas com os objetivos pessoais, tendem a intensificar o compromisso do indivíduo com a profissão e com a organização (Worrell et al., 2006). Estas concetualizações levaram ao desenvolvimento de modelos teóricos que procuraram explicar como a satisfação profissional influencia o compromisso e a retenção dos profissionais nas organizações (Judge et al., 2001; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Deste modo, a satisfação profissional tem sido amplamente reconhecida na literatura como um indicador do bem-estar ocupacional e um preditor do comportamento no trabalho em diversas profissões (Hussain et al., 2022).

No âmbito do ensino, a perspetiva dos professores sobre a satisfação profissional começou a ser alvo de estudo nos anos 1970, acompanhando o crescente interesse pelo bem-

estar e pelas condições de trabalho no contexto educativo (Seco, 2000). Já no séc. XXI, a investigação sobre este conceito expandiu-se com enfoque na relação entre a satisfação profissional e abandono da profissão (Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2010), um fenómeno que se tem revelado transversal a vários países e sistemas educativos (Eryilmaz et al., 2025; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2019; UNESCO, 2024). Com isto, tornou-se evidente que docentes mais satisfeitos com o seu trabalho e com as suas condições laborais tendem a apresentar maior compromisso e menor intenção de abandono da profissão (Hammar Chiriac et al., 2023; OCDE, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Zhou et al., 2024). Para além disso, a literatura evidencia que a satisfação profissional dos professores aumenta o seu envolvimento pedagógico e a qualidade das práticas de ensino, fatores que se refletem em contextos de aprendizagem mais positivos e num maior sucesso académico dos alunos (Collie et al., 2012; OCDE, 2019). Assim sendo, promover a satisfação profissional dos professores assume uma importância acrescida, não só para melhorar a retenção dos professores, mas também para a qualidade e sustentabilidade dos sistemas educativos (OCDE, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014; UNESCO, 2024).

Satisfação Profissional nos Professores

Skaalvik e Skaalvik (2010) definiram a satisfação profissional dos professores como a reação afetiva dos mesmos face ao exercício das suas funções. Na mesma linha, Ingersoll (2001) definiu a satisfação profissional como a resposta positiva ou negativa dos professores em relação ao seu trabalho e ao ambiente escolar, sendo esta moldada pelas condições organizacionais. De forma complementar, Gil-Flores (2017) definiu a satisfação profissional como a perceção de competência pessoal, de bem-estar e contentamento com o contexto de trabalho, influenciada por condições institucionais favoráveis. Por sua vez, Collie et al. (2016),

com base na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), definiram este conceito como a percepção da satisfação das três necessidades psicológicas fundamentais no contexto escolar, nomeadamente, a autonomia profissional, a competência e a necessidade de relacionamento. Neste sentido, este conceito é influenciado por múltiplos fatores que contribuem para a variação dos níveis de satisfação, e demonstram a complexidade e a natureza da satisfação profissional dos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011, 2014, 2017). Assim, neste estudo, considera-se que a satisfação profissional dos professores resulta, em parte, das percepções que estes têm das diferentes dimensões do clima escolar.

Vários estudos indicam que professores satisfeitos com a sua atividade profissional tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação e envolvimento, os quais se refletem na promoção de um clima escolar positivo (Lopes & Oliveira, 2020). Tal satisfação associa-se a melhorias na qualidade do ensino e, por consequência, contribui para uma percepção mais positiva do bem-estar dos professores (Matteucci et al., 2017). Por outro lado, a insatisfação com a carreira docente constitui um fator de risco para o esgotamento profissional e para a desmotivação, comprometendo o bem-estar psicológico, a dedicação e a eficácia dos professores no exercício da atividade (Borrelli et al., 2014; Matos et al., 2023). Nos últimos anos, os efeitos da insatisfação docente tornaram-se uma preocupação crescente para diversos países, sobretudo no que se refere ao aumento dos níveis de *burnout*, à diminuição da motivação, ao absentismo e à intenção de abandono da profissão (Agyapong et al., 2023; Maslach & Leiter, 2016). Estes efeitos têm levado ao reconhecimento da importância de promover o bem-estar profissional como condição essencial para ambientes escolares saudáveis (OCDE, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017), bem como ao aprofundamento do estudo dos fatores que influenciam a satisfação profissional dos professores.

Fatores que influenciam a Satisfação Profissional dos Professores

A satisfação profissional dos professores pode ser influenciada por fatores pessoais, organizacionais e políticos (Gil-Flores, 2017; Lopes & Oliveira, 2020). Os fatores pessoais dizem respeito às características individuais dos docentes e incluem variáveis demográficas (e.g., idade, género, etnia e experiência profissional), bem como o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, e as expectativas de desenvolvimento ao longo da carreira (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Já os fatores organizacionais relacionam-se com o ambiente escolar e compreendem as relações interpessoais, as condições de trabalho na escola, a cultura institucional, e a perceção de um clima seguro e saudável (Gil-Flores, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Os fatores políticos correspondem a elementos externos à escola, como as políticas educativas, as reformas curriculares e as decisões governamentais (Bota, 2013; Gil-Flores, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011). A avaliação destas diferentes dimensões permite uma análise mais aprofundada da satisfação profissional dos professores, uma vez que todas influenciam, de forma direta e indireta, a sua permanência na profissão (García Torres, 2018; Gil-Flores, 2017; Schipper et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Têm sido realizados diversos estudos com o objetivo identificar as variáveis que mais afetam a satisfação profissional docente (Grazia & Molinari, 2021; Liu et al., 2021). Por exemplo, Wartenberg et al. (2023) identificaram que variáveis de natureza relacional e pedagógica, como a interação positiva com os alunos, a motivação docente e a gestão eficaz da sala de aula, exercem efeitos positivos significativos sobre a satisfação profissional. Complementarmente, uma meta-análise realizada por Zhou et al. (2024) identificou a perceção de um clima escolar positivo como um fator preditor significativo da satisfação profissional, revelando ainda que as variáveis mais relevantes eram fatores relacionais e pessoais, nomeadamente o apoio dos colegas e das lideranças escolares, a qualidade das relações com os alunos, a autoeficácia profissional e a resiliência.

A mesma tendência foi observada em Portugal, onde Lopes e Oliveira (2020) concluíram que os fatores de natureza relacional são os que apresentam maior impacto na satisfação docente, sobrepondo-se a variáveis individuais dos professores, como o género e a experiência profissional. Em particular, um clima escolar positivo, caracterizado por uma boa disciplina dos alunos em sala de aula e pelo respeito mútuo entre alunos e professores, constituiu o fator com maior poder explicativo dos níveis de satisfação profissional dos professores portugueses (Lopes & Oliveira, 2020). Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos, que evidenciam que a qualidade da relação entre professores e alunos influencia os níveis de motivação, bem-estar e satisfação profissional (Aytac, 2015; Collie et al., 2012; Menon & Athanasoula-Reppa, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2023).

Paralelamente, a interação entre escola e família contribui para climas educativos mais positivos (Aldridge & Fraser, 2016; Collie et al., 2012, 2015; Lin et al., 2024; Skaalvik & Skaalvik, 2016), pelo que contextos escolares que promovem práticas regulares e estruturadas de envolvimento com os encarregados de educação tendem a apresentar níveis mais elevados de satisfação profissional (OCDE, 2019; Scheirlinckx et al., 2023). Desta forma, estes estudos indicam que os fatores associados às dimensões do clima escolar relacionadas com o ensino e a aprendizagem, bem como com as relações interpessoais, são determinantes para a satisfação profissional.

Relativamente à dimensão da segurança, alguns estudos identificaram a segurança dos contextos educativos como um fator determinante da satisfação profissional, refletindo-se na qualidade do ensino e das relações com os diversos grupos da comunidade educativa (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023; Grayson & Alvarez, 2008). Neste contexto, a perceção de segurança por parte dos professores traduz-se na ausência de situações de risco, como a violência, a intimidação ou o assédio, e, sobretudo, na existência de uma cultura de respeito mútuo, de

regras claras, justas e consistentes para o comportamento dos alunos, bem como de intervenções eficazes na gestão de conflitos (Berg & Cornell, 2016; Toropova et al., 2021).

Outros estudos sugerem ainda que fatores do ambiente institucional, nomeadamente uma gestão escolar eficaz, que promova a valorização, a integração e o apoio aos professores, são determinantes para a satisfação profissional (e.g., Aldridge & Fraser, 2016; Soe & Alegado, 2024; Thapa et al., 2013). Neste contexto, as infraestruturas e as condições organizacionais da escola encontram-se associadas a níveis mais elevados de eficácia e satisfação profissional docente (Toropova et al., 2021), uma vez que contribuem para a criação de um ambiente de trabalho confortável e para o reforço do sentimento de valorização (Ferguson et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Além disso, a existência de recursos pedagógicos e tecnológicos atualizados e em boas condições facilita o desempenho das funções docentes com maior autonomia, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento do compromisso profissional (Ferguson et al., 2012; Liu et al., 2021).

Na mesma linha, em Portugal, Silva et al. (2026) exploraram a forma como as exigências e os recursos do trabalho afetam o bem-estar e a satisfação dos professores portugueses, concluindo que a existência de recursos promove a autonomia e o apoio entre colegas, exercendo um efeito positivo e mediador sobre as exigências da profissão. Paralelamente, Ferreira et al. (2024) demonstraram que contextos escolares que investem na saúde física e mental, nomeadamente, através do aumento da perceção de apoio e do sentimento de pertença à escola, favorecem uma maior conexão institucional e melhoram significativamente o bem-estar docente. Segundo os mesmos autores, estes fatores exercem maior influência na satisfação profissional dos professores do que características individuais, como a idade ou a experiência profissional. Por outro lado, a existência de uma estrutura organizacional eficiente, com rotinas bem definidas, uma liderança clara e humana, e canais

de comunicação eficazes, contribui para a estabilidade dos contextos educativos e para a mitigação da sobrecarga dos professores (Baroudi et al., 2022; Liu et al., 2021).

Assim, pode concluir-se que, embora a literatura procure identificar os fatores que melhor explicam a variação na satisfação profissional, esta resulta da combinação de múltiplos fatores. A satisfação profissional dos professores varia ainda em função de características individuais e contextuais (Gil-Flores, 2017; Lopes & Oliveira, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015), e está significativamente associada a uma perceção positiva do clima escolar (Zhou et al., 2024). Apesar disso, continuam a ser relativamente reduzidos os estudos que analisam a perceção dos professores sobre o clima escolar e a sua relação com a satisfação profissional, o que limita não só a compreensão dos fatores que influenciam essa experiência, mas também a compreensão da qualidade do ambiente educativo (Aldridge & Fraser, 2016; Grayson & Alvarez, 2008; Malinen & Savolainen, 2016; Otrębski, 2022; Zakariya, 2020). Neste sentido, aprofundar a perspetiva dos professores sobre o clima escolar e a sua relação com a satisfação profissional assume particular relevância para compreender as dinâmicas que afetam o bem-estar docente (Lopes & Oliveira, 2020).

Objetivos de Investigação

O clima escolar é amplamente reconhecido na literatura como uma variável central no funcionamento das escolas, na medida em que reflete as normas, os valores e as dinâmicas relacionais, organizacionais e pedagógicas que moldam a experiência educativa (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Diversos estudos têm evidenciado uma associação positiva entre o clima escolar e a satisfação profissional dos professores, sugerindo que contextos escolares mais favoráveis tendem a promover maior bem-estar docente (Aldridge & McChesney, 2018; Collie et al., 2012; Grazia & Molinari, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Esta associação pode

ser compreendida à luz das diferentes dimensões que compõem o clima escolar, algumas das quais se destacam como particularmente relevantes para a satisfação no exercício da docência.

Entre as diferentes dimensões do clima escolar, o apoio entre colegas e a qualidade das relações interpessoais têm sido apontados como elementos centrais, dada a importância do suporte social no contexto educativo (Grazia & Molinari, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017), enquanto a percepção de segurança contribui para um ambiente de trabalho mais estável e emocionalmente seguro (Bradshaw et al., 2021; Wang & Degol, 2016). Para além destes aspetos, diversos fatores associados aos processos de ensino e aprendizagem têm sido identificados como determinantes do bem-estar docente e, consequentemente, da satisfação profissional, nomeadamente a organização e clareza curricular, as relações pedagógicas positivas com os alunos, a autonomia na prática profissional e as oportunidades de desenvolvimento profissional (Aldridge & Fraser, 2016; Collie et al., 2012; Liu et al., 2021).

Apesar da vasta literatura internacional, os estudos realizados em contexto português que analisam a relação entre as percepções dos professores sobre o clima escolar e a sua satisfação profissional são escassos. Torna-se, por isso, pertinente aprofundar esta relação, contribuindo para a produção de evidência empírica no contexto nacional que sustente políticas de promoção da qualidade dos ambientes escolares e do bem-estar docente (Eryilmaz et al., 2025; OCDE, 2019). Acresce que, embora existam estudos que exploram separadamente a relação entre as dimensões do clima escolar e a satisfação profissional dos professores, permanece pouco claro o contributo relativo de cada dimensão do clima escolar para a explicação da satisfação profissional.

Neste contexto, o presente estudo, de natureza quantitativa e correlacional, tem como objetivo geral analisar a relação entre as percepções dos professores sobre o clima escolar, enquanto construto multidimensional, e a sua satisfação profissional. De forma mais específica,

o estudo tem como objetivos: (1) caracterizar as percepções dos professores sobre o clima escolar e as respetivas dimensões, (2) avaliar os níveis de satisfação profissional dos professores, (3) analisar a relação entre as percepções do clima escolar e a satisfação profissional, e (4) identificar as dimensões do clima escolar que contribuem de forma mais significativa para a explicação da variância nos níveis de satisfação profissional dos professores. Com base na literatura revista, e em articulação com o terceiro objetivo de investigação, formula-se a seguinte hipótese de investigação:

H1: Uma percepção mais positiva do clima escolar associa-se a níveis mais elevados de satisfação profissional dos professores.

Método

Participantes

O estudo recorreu a uma amostra de conveniência constituída por 600 participantes, no âmbito de um projeto de investigação mais amplo, que incluiu professores de 29 escolas públicas e de uma escola privada em Portugal continental. A seleção das escolas participantes assentou em critérios de disponibilidade e acessibilidade.

A maioria dos respondentes identificou-se como do género feminino (83.0%, $n = 498$). A idade média dos professores foi de 52.6 anos ($DP = 7.60$), com valores compreendidos entre 25 e 67 anos, valores consistentes com o perfil nacional da profissão docente (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2025; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2025). Relativamente às habilitações académicas, predominou a licenciatura (70.0%, $n = 420$), seguida do mestrado (18.0%, $n = 108$). Quanto ao nível de ensino lecionado, observou-se uma maior representação no ensino secundário (44.3%), seguido do 1.º ciclo (18.0%) e do 2.º ciclo (15.0%).

Quanto à experiência profissional no estabelecimento de ensino atual, a categoria mais frequente correspondeu ao intervalo até cinco anos de permanência na escola (43.8%), seguida do intervalo entre 11 e 20 anos (19.8%). A maioria dos participantes referiu integrar o quadro de escola (63.8%, $n = 383$) ou o quadro de zona pedagógica (21.0%, $n = 126$), o que sugere uma situação profissional relativamente estável. As características sociodemográficas e profissionais da amostra encontram-se apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1*Características sociodemográficas e profissionais da amostra (N = 600).*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Género		
Feminino	498	83.0
Masculino	98	16.3
Não binário, transgénero, ou outro	0	0
Prefiro não dizer	4	0.7
Omissos	0	0
Habilitações literárias		
Bacharelato	11	1.8
Licenciatura	420	70.0
Mestrado	108	18.0
Doutoramento	5	0.8
Omissos	56	9.3
Nível de educação e ensino		
Pré-escolar	58	9.7
1º ciclo	108	18.0
2º ciclo	90	15.0
3º ciclo	74	12.3
Secundário	266	44.3
Omissos	4	0.7
Anos de experiência no estabelecimento de ensino atual		
Até 5 anos	263	43.8
6 - 10 anos	98	16.3
11 - 20 anos	119	19.8
> 20 anos	118	19.7
Omissos	2	0.3
Vínculo contratual		
Contratado	90	15.0
Quadro de zona pedagógica	126	21.0
Quadro de agrupamento de escolas/escola não agrupada	383	63.8
Outra	1	0.2
Omissos	0	0

Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha foi realizada em formato *online*, através da plataforma *LimeSurvey*, recorrendo a questionários de autorrelato. O recrutamento foi realizado pela investigadora

principal através de contactos institucionais estabelecidos com as direções escolares. O projeto de investigação foi previamente apresentado às direções de escola, e submetido à apreciação e aprovação dos respetivos conselhos pedagógicos. O acesso ao questionário foi assegurado pelas direções de escola, mediante o envio de uma hiperligação para o correio eletrónico institucional dos participantes. A recolha de dados decorreu entre março e junho de 2024, na qual a participação foi voluntária e mediante consentimento informado, sendo garantida a confidencialidade e anonimato das respostas. Todos os procedimentos foram aprovados pela Comissão de Ética das Universidades Lusíada (JL/CE/CIPD/2303) e encontram-se de forma mais detalhada no estudo de Mendes et al. (2025).

Instrumentos

Questionário de Caracterização Sociodemográfico e Profissional

Os profissionais foram inquiridos através de um questionário de caracterização sociodemográfica e profissional, que incluiu questões sobre género, idade, nível de escolaridade, estabelecimento de ensino, vínculo profissional, níveis de educação e de ensino que lecionam, anos de experiência profissional, entre outras variáveis.

Georgia School Climate Survey

O *Georgia School Climate Survey* (GSCS) é um instrumento multidimensional composto por diferentes questionários, cujo objetivo é avaliar as perceções de alunos, profissionais de educação e famílias sobre o clima escolar. No total possui quatro versões: a) o Questionário de clima escolar: versão alunos do 3º ao 5º ano, b) o Questionário de clima escolar: versão alunos do 6º ao 12º ano, c) o Questionário de clima escolar para famílias, e d) o Questionário de clima escolar: versão profissionais de educação (Center on PBIS, 2022).

No presente estudo, recorreu-se exclusivamente à versão do *Georgia School Climate Survey* para profissionais de educação (*Georgia School Climate Survey – Personnel* [GSCS-P]), uma vez que o foco incidu nas perceções dos professores sobre o clima escolar. O questionário para os profissionais de educação é composto por 29 itens organizados em seis subescalas (i.e., conexão entre profissionais, estrutura para a aprendizagem, segurança escolar, ambiente físico, relações entre pares/adultos e envolvimento parental), respondidos numa escala de *Likert* de quatro pontos (1 = discordo fortemente a 4 = concordo fortemente). O item 14 é formulado de forma invertida e, tanto ao nível global como das subescalas, pontuações mais elevadas sugerem perceções mais positivas do clima escolar (Center on PBIS, 2022).

A subescala de conexão entre profissionais, composta pelos itens 1 a 6 (e.g., Sinto-me apoiado pelos outros professores da minha escola), avalia a perceção dos profissionais sobre o apoio mútuo e a integração entre colegas. A subescala de estrutura para a aprendizagem, composta pelos itens 7 a 12 (e.g., Os professores na minha escola reconhecem com frequência os alunos pelo seu bom comportamento), avalia a perceção dos profissionais sobre a justiça nas interações com os alunos, as expectativas claras e os padrões académicos (Center on PBIS, 2022). A subescala de segurança escolar, composta pelos itens 13 a 16 (e.g., Sinto-me seguro/a na escola), avalia a perceção dos profissionais sobre a segurança física no contexto escolar. A subescala de ambiente físico, composta pelos itens 17 a 20 (e.g., As instalações da escola têm boa manutenção), avalia a perceção dos profissionais sobre a qualidade e manutenção das instalações e dos recursos escolares. A subescala de relações entre pares/adultos, composta pelos itens 21 a 26 (e.g., Os alunos da minha escola poderiam ajudar outro aluno que esteja a ser vítima de *bullying*), avalia a perceção dos profissionais sobre a qualidade das interações entre alunos e adultos. Por fim, a subescala de envolvimento parental, composta pelos itens 27 a 29 (e.g., Os pais da minha escola participam nas reuniões da associação de pais), avalia a

percepção dos profissionais sobre o nível de envolvimento dos pais na vida escolar (Center on PBIS, 2022).

A consistência interna do GSCS tem sido documentada na literatura internacional, apresentando valores de alfa de *Cronbach* compreendidos entre .80 e .90 (Saint et al., 2021). Na adaptação portuguesa do instrumento, Mendes et al. (2025) reportaram um $\alpha = .87$ para a escala global e valores entre .76 e .84 para as diferentes subescalas, consistentes com os resultados da versão original. Na amostra em estudo, o GSCS-P apresentou uma consistência interna global elevada ($\alpha = .91$), com valores das subescalas compreendidos entre .72 e .90, apresentados na Tabela 2¹. A subescala de segurança escolar apresentou inicialmente um valor de alfa inferior ao critério recomendado ($\alpha = .63$). Foi realizada uma análise item a item, que conduziu à exclusão do item 14, permitindo alcançar níveis de fiabilidade aceitáveis nesta subescala. Os valores apresentados na Tabela 2 já refletem a estrutura final da escala após a remoção do item 14.

Tabela 2

Confiabilidade das dimensões do clima escolar (GSCS-P).

	α
Conexão entre Professores	.85
Estrutura para a Aprendizagem	.79
Segurança Escolar	.72
Ambiente Físico	.74
Relação entre Pares e Adultos	.90
Envolvimento Parental	.83
Total (<i>School Climate Survey</i>)	.91

Nota. α = coeficiente alpha de *Cronbach*

¹De acordo com Pallant (2020), valores de $\alpha \geq .70$ indicam consistência interna aceitável, $\geq .80$ boa e $\geq .90$ elevada.

Short Index of Job Satisfaction

A satisfação no trabalho foi medida através do *Short Index of Job Satisfaction* (SIJS), instrumento desenvolvido por Judge et al. (2000) baseado na escala original de 18 itens de Brayfield e Rothe (1951), cuja versão portuguesa foi validada por Sinval e Marôco (2020). Trata-se de um instrumento de autorrelato, que utiliza uma escala de *Likert* de cinco pontos (1 = discordo fortemente a 5 = concordo fortemente) para avaliar declarações relativas à satisfação profissional (e.g., Sinto-me razoavelmente satisfeito com o meu emprego atual, Na maioria dos dias, estou entusiasmado com o meu trabalho). Os itens 3 e 5 são formulados de forma inversa, sendo recodificados para o cálculo do índice global de satisfação no trabalho, no qual pontuações mais elevadas sugerem maior satisfação profissional. Na população portuguesa, este instrumento apresentou níveis de consistência interna elevados, com um alfa de *Cronbach* de .90 (Sinval & Marôco, 2020). Na amostra em estudo, o SIJS apresentou um valor de $\alpha = .81$, indicando uma boa consistência interna.

Procedimentos da Análise de Dados

Num primeiro momento, recorreu-se a procedimentos de estatística descritiva para caracterizar a amostra em estudo, as perceções dos professores sobre o clima escolar e os seus níveis de satisfação profissional. Para analisar a relação entre o clima escolar e a satisfação profissional, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*, quantificando a força e o sentido da associação linear entre estas duas variáveis (Field, 2018; Pallant, 2020). Finalmente, para analisar o contributo das diferentes dimensões do clima escolar na explicação da satisfação profissional, recorreu-se à regressão linear múltipla, que permite estimar a associação entre a satisfação profissional, como variável dependente, e as seis dimensões do clima escolar como preditores, quantificando o contributo específico de cada dimensão após controlo das restantes (Field, 2018; Pallant, 2020). Antes da interpretação dos resultados da regressão, verificaram-

se os pressupostos do modelo descritos na literatura, incluindo a linearidade (inspeção de diagramas de dispersão), a independência (teste de *Durbin Watson*) e a normalidade dos resíduos (teste de *Kolmogorov-Smirnov*), a homocedasticidade (inspeção de gráficos de resíduos), e a multicolinearidade (VIF e tolerância) (Field, 2018; Pallant, 2020). O nível de significância estatística foi fixado em $\alpha \leq .05$. Toda a análise estatística foi efetuada no *IBM SPSS Statistics*, versão 30, para Windows.

Resultados

Análise Descritiva

Para caracterizar as percepções dos professores sobre o clima escolar, apresentam-se as estatísticas descritivas, para a pontuação total do clima escolar e para cada uma das suas dimensões. Conforme apresentado na Tabela 3, a pontuação global do clima escolar situou-se em valores superiores ao ponto intermédio teórico da escala (2.5), sugerindo percepções globalmente favoráveis por parte dos professores ($M = 3.29$, $DP = .35$).

Ao nível das subescalas, as médias mais elevadas observaram-se nas dimensões Conexão entre Professores e Segurança Escolar, enquanto as médias relativamente mais baixas registaram-se em Envolvimento Parental e Relação entre Pares e Adultos. Ainda assim, todas as dimensões apresentaram valores médios acima do ponto intermédio da escala (2.5), sugerindo uma avaliação globalmente favorável do clima escolar.

A satisfação no trabalho, avaliada através do instrumento SIJS, apresentou média de $M = 3.80$ ($DP = .72$, min. = 1, max. = 5), situando-se acima do ponto médio teórico da escala (3), o que sugere níveis tendencialmente positivos de satisfação profissional na amostra em estudo.

Tabela 3*Caracterização das percepções dos professores do clima escolar*

	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Conexão entre Professores	1.83	4.00	3.55	.44
Estrutura para a Aprendizagem	1.67	4.00	3.48	.42
Segurança Escolar	1.00	4.00	3.55	.51
Ambiente Físico	1.25	4.00	3.26	.53
Relação entre Pares e Adultos	1.33	4.00	3.03	.48
Envolvimento Parental	1.00	4.00	2.78	.61
Total (Clima Escolar)	1.83	4.00	3.29	.35

Nota. $N = 600$; *Min.* = mínimo; *Max.* = máximo; *M* = média; *DP* = desvio-padrão.

Análises de Correlação

Para analisar a associação entre as dimensões do clima escolar e a satisfação profissional foram calculadas correlações de *Pearson* (Tabela 4). Verificados os pressupostos de aplicação do coeficiente de *Pearson* (normalidade, linearidade e ausência de *outliers* influentes), observou-se uma correlação positiva moderada entre o clima escolar total e a satisfação profissional ($r = .40$, $p < .001$). Este resultado é consistente com a hipótese 1, sugerindo que percepções mais positivas do clima escolar se associam a níveis mais elevados de satisfação profissional.

Todas as dimensões do clima escolar apresentaram associações positivas e estatisticamente significativas com a satisfação profissional ($p < .001$), com magnitudes a variar entre fracas e moderadas². As associações mais elevadas observaram-se nas dimensões Conexão entre Professores ($r = .40$) e Segurança Escolar ($r = .39$), enquanto as mais baixas se registaram em Ambiente Físico ($r = .22$) e Estrutura para a Aprendizagem ($r = .24$).

² A magnitude das correlações foi interpretada com base em pontos de referência frequentemente usados na literatura, com valores de r em torno de .10 (fraca), .30 (moderada) e .50 (elevada) (Cohen, 1988; Pallant, 2020).

Tabela 4*Correlações de Pearson entre o clima escolar e a satisfação profissional*

	1	2	3	4	5	6	7
1 Conexão entre Professores	---						
2 Estrutura para a Aprendizagem	.534***	---					
3 Segurança Escolar	.527***	.518***	---				
4 Ambiente Físico	.322***	.422***	.440***	---			
5 Relação entre Pares e Adultos	.382***	.494***	.481***	.416***	---		
6 Envolvimento Parental	.338***	.421***	.332***	.399***	.469***	---	
7 Total Clima Escolar	.721***	.781***	.746***	.666***	.763***	.650***	---
8 Total Satisfação Profissional	.396***	.238***	.390***	.222***	.261***	.272***	.400***

Nota. $N = 600$; Coeficientes de correlação de *Pearson* (r). *** $p < .001$.

Regressão linear múltipla

Com o objetivo de identificar que dimensões do clima escolar contribuem para a explicação da variância da satisfação profissional, realizou-se uma análise de regressão linear múltipla, pelo método *Enter*, tendo a satisfação profissional como variável dependente e as dimensões do clima escolar como variáveis independentes (Tabela 5). O modelo analisado revelou-se estatisticamente significativo, $F(6, 593) = 27.88$, $p < .001$, explicando 22% da variância da satisfação profissional ($R^2 = .220$, R^2 ajustado = .212).

Os pressupostos da regressão foram avaliados, não se tendo observado violações relevantes. A normalidade dos resíduos foi analisada por meio de histograma e do gráfico Normal P-P dos resíduos padronizados, os quais evidenciaram uma distribuição aproximadamente normal. A linearidade foi verificada por inspeção do *scatterplot* dos resíduos em função dos valores preditos, não se tendo identificado padrões sistemáticos indicando o cumprimento do pressuposto de linearidade. A independência dos erros foi avaliada pelo teste de Durbin–Watson ($DW = 2.06$), sugerindo independência dos erros. Relativamente à multicolinearidade, os valores de tolerância (.56–.70) e de VIF (1.43–1.80) indicaram ausência

de problemas relevantes. Por fim, os valores da distância de Cook ($< .08$) não indicaram a presença de casos influentes.

Quanto aos preditores, as dimensões Conexão entre Professores ($\beta = .27, p < .001$) e Segurança Escolar ($\beta = .24, p < .001$) revelaram-se os preditores mais fortes, apresentando contributos positivos significativos para a satisfação profissional dos professores, quando consideradas as restantes dimensões do modelo. O Envolvimento Parental também apresentou um contributo positivo significativo, embora de menor magnitude ($\beta = .13, p = .003$). Por sua vez, a dimensão Estrutura para a Aprendizagem apresentou um contributo negativo significativo ($\beta = -.10, p = .037$), sugerindo um efeito inverso após o controlo das restantes variáveis do modelo. Por sua vez, as dimensões Ambiente Físico e Relação entre Pares e Adultos não evidenciaram contributos estatisticamente significativos para a explicação da satisfação profissional.

Tabela 5

Contributo das dimensões do clima escolar para a satisfação profissional

Variável	B	SE	β	t	p
(Constante)	1.080	.254	---	4.25	$< .001$
Conexão entre Professores	.428	.074	.265	5.76	$< .001$
Estrutura para a Aprendizagem	-.173	.083	-.102	-2.09	.037
Segurança Escolar	.341	.067	.243	5.07	$< .001$
Ambiente Físico	.014	.058	.010	.24	.815
Relação entre Pares e Adultos	.043	.069	.029	.63	.531
Envolvimento Parental	.148	.051	.127	2.94	.003

Nota. $N = 600$; B = coeficiente não estandardizado; SE = erro-padrão; β = coeficiente estandardizado; t = estatística t.

Discussão

Este estudo analisou a relação entre as percepções dos professores sobre o clima escolar e a sua satisfação profissional. De forma global, os resultados foram consistentes com a Hipótese 1, ao indicarem uma associação positiva moderada entre o clima escolar e a satisfação profissional dos professores. Este resultado encontra-se em linha com estudos que, a partir da perspetiva dos professores, têm identificado associações positivas entre o clima escolar e a satisfação dos professores no trabalho (Aldridge & Fraser, 2016; Collie et al., 2012; Malinen & Savolainen, 2016; Otrębski, 2022; Zakariya, 2020). No contexto português, os resultados de Lopes e Oliveira (2020) reforçam igualmente a relevância das variáveis escolares e, em particular, das relações interpessoais para a satisfação profissional dos professores.

Além disso, o modelo de regressão linear múltipla revelou-se estatisticamente significativo, explicando 22% da variância da satisfação profissional dos professores. Considerando o carácter multidimensional do clima escolar, este resultado sugere que a forma como os professores percecionam a escola, enquanto contexto relacional, organizacional e de segurança (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016), contribui para explicar apenas parte da satisfação profissional docente. Esta constatação é consistente com a definição da satisfação profissional como um fenómeno multifatorial, influenciado por fatores pessoais, relacionais, organizacionais e contextuais (Lopes & Oliveira, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Toropova et al., 2021).

Ao nível da análise descritiva, os resultados apontam para uma perceção globalmente favorável do clima escolar por parte dos professores. Entre as diferentes dimensões, observaram-se valores relativamente mais elevados nas dimensões Conexão entre Professores e Segurança Escolar, ao passo que o Envolvimento Parental apresentou o valor médio mais baixo, seguido da Relação entre Pares e Adultos. Considerando o conteúdo das subescalas do

GSCS-P, este padrão sugere que os professores tenderam a avaliar de forma particularmente favorável as relações profissionais entre colegas e a segurança física no contexto escolar. Esta leitura é consistente com a literatura que tem salientado a importância do apoio entre colegas, da integração profissional e do sentimento de pertença para a experiência docente e para a sua satisfação profissional (Aldridge & Fraser, 2016; Collie et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017). De igual modo, parece coerente com a investigação que tem associado a segurança física a ambientes escolares mais estáveis, previsíveis e favoráveis ao funcionamento da escola (Berg & Cornell, 2016; Grayson & Alvarez, 2008).

Por sua vez, o valor relativamente mais baixo observado na dimensão Envolvimento Parental deve ser lido à luz do conteúdo desta subescala, que avalia a participação dos pais em reuniões, atividades escolares e projetos da escola (Center on PBIS, 2022). Esta média inferior não indica necessariamente ausência de relação entre escola e família, mas antes uma perceção menos favorável relativamente a formas mais formais e visíveis de participação parental na vida escolar. Esta interpretação é compatível com literatura que tem assinalado dificuldades e níveis heterogéneos de participação formal das famílias na escola, incluindo no contexto português (Caridade et al., 2021; Gonçalves, 2020).

A análise do modelo de regressão permite ir além da associação global entre clima escolar e satisfação profissional, ao mostrar que nem todas as dimensões do clima escolar contribuíram da mesma forma para explicar a satisfação dos professores. Na amostra em estudo, a Conexão entre Professores e a Segurança Escolar apresentaram os contributos positivos significativos mais fortes no modelo ajustado, enquanto o Envolvimento Parental revelou igualmente um contributo positivo significativo, embora de menor magnitude. Este padrão sugere que a satisfação profissional docente está particularmente associada a dimensões relacionais e psicossociais do clima escolar. Tal interpretação é consistente com estudos que destacam o papel do apoio entre colegas, do sentimento de pertença e da qualidade das relações

profissionais na satisfação docente (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017), bem como com investigação que associa a percepção de segurança escolar a ambientes de trabalho mais favoráveis e a menor distress entre professores (Berg & Cornell, 2016).

O contributo positivo do Envolvimento Parental é igualmente relevante, sobretudo por se tratar da dimensão com média descritiva mais baixa. Este resultado sugere que uma dimensão pode ser percecionada como menos presente ou menos consolidada na escola e, ainda assim, apresentar contributo explicativo próprio para a satisfação profissional dos professores. O Modelo Cultural-Ecológico do Clima Escolar sublinha a articulação entre fatores individuais, familiares, escolares e comunitários (La Salle et al., 2015), reforçando a importância da relação escola-família como parte integrante do contexto em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Assim, a participação parental poderá funcionar como um recurso contextual, ao favorecer a continuidade entre escola e família, apoiar a comunicação educativa e reduzir a percepção de isolamento dos professores perante determinadas exigências da profissão (Aldridge & Fraser, 2016; OCDE, 2019).

As dimensões Ambiente Físico e Relação entre Pares e Adultos não apresentaram contributos autónomos estatisticamente significativos no modelo ajustado. Este resultado não significa que sejam irrelevantes para a satisfação profissional docente, uma vez que ambas apresentaram associações positivas ao nível bivariado. Sugere, antes, que, quando consideradas em simultâneo com as restantes dimensões do clima escolar, o seu peso específico na explicação da satisfação profissional foi menos expressivo nesta amostra. Em particular, a dimensão Estrutura para a Aprendizagem apresentou um coeficiente negativo significativo no modelo ajustado, apesar de ter evidenciado uma associação positiva com a satisfação profissional na análise bivariada. Este padrão deve ser interpretado com cautela, não significando necessariamente que a estruturação dos processos de ensino-aprendizagem diminua a satisfação dos professores. Este resultado poderá refletir a sobreposição entre

dimensões do clima escolar, dado que o coeficiente da Estrutura para a Aprendizagem se altera quando esta é analisada em simultâneo com os restantes preditores.

Implicações Práticas

Neste sentido, os resultados apontam para áreas de atenção na promoção da satisfação profissional docente, em particular nas dimensões Conexão entre Professores, Segurança Escolar e Envolvimento Parental, que poderão constituir prioridades relevantes para reflexão e intervenção nas escolas.

No que respeita à dimensão Conexão entre Professores, os resultados reforçam a importância do apoio e da integração entre docentes para a satisfação profissional (Aldridge & Fraser, 2016; Collie et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017; Zhou et al., 2024). Neste sentido, as escolas poderão desenvolver espaços formais de partilha pedagógica, trabalho colaborativo e reflexão conjunta sobre dificuldades profissionais, bem como estratégias de integração de novos docentes que favoreçam uma maior ligação à escola e reduzam a perceção de isolamento profissional (Collie et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017).

Também a dimensão Segurança Escolar sugere a importância de ambientes seguros e previsíveis para o bem-estar e a satisfação profissional dos professores (Berg & Cornell, 2016; Grayson & Alvarez, 2008; Toropova et al., 2021). Neste âmbito, poderão ser valorizadas práticas orientadas para a promoção de uma cultura de segurança, assente na sensibilização, na prevenção e na adoção de comportamentos seguros, bem como na articulação entre escola, famílias e entidades da comunidade, de modo a favorecer uma resposta mais integrada na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

Relativamente ao Envolvimento Parental, os resultados sugerem que a participação das famílias na vida escolar pode favorecer o trabalho dos professores e contribuir para a sua satisfação profissional (Aldridge & Fraser, 2016; OCDE, 2019). Assim, poderão ser promovidos canais de comunicação com as famílias mais regulares e claros, incluindo meios presenciais e digitais, bem como estratégias que favoreçam a participação dos encarregados de educação em reuniões, atividades extracurriculares e projetos escolares, atendendo a possíveis barreiras de disponibilidade e acesso (Caridade et al., 2021; OCDE, 2019).

Por fim, a avaliação regular do clima escolar poderá constituir uma ferramenta prática para identificar necessidades, acompanhar a evolução destas dimensões de forma sistemática e periódica, e apoiar intervenções ajustadas à realidade de cada escola (Charlton et al., 2021; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Deste modo, os resultados do presente estudo apontam para a importância de intervenções organizacionais centradas em relações profissionais mais colaborativas, ambientes escolares mais seguros e formas mais consistentes de participação entre escola e família, enquanto dimensões favoráveis à satisfação profissional dos professores.

Limitações e Investigação Futura

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, recorreu-se a uma amostra de conveniência, constituída com base em critérios de disponibilidade e acessibilidade, o que limita a generalização dos resultados (Marôco, 2021). Além disso, a amostra em estudo integrou sobretudo professores do ensino público, limitando a extensão dos resultados a outros contextos educativos. Ainda assim, algumas características da amostra aproximam-se do perfil da profissão docente em Portugal, nomeadamente, a predominância do género feminino (83.0%, $n = 498$) e a idade média elevada ($M = 52.6$ anos, $DP = 7.60$) (CNE, 2025; DGEEC, 2025).

Acresce que o recurso exclusivo a questionários de autorrelato pode introduzir viés, uma vez que ambas as variáveis foram avaliadas junto da mesma fonte e no mesmo momento. Assim, as associações observadas podem refletir, em certa medida, a percepção subjetiva dos participantes e efeitos associados ao próprio método de recolha (Podsakoff et al., 2003). Para minimizar esta limitação, investigações futuras poderão recorrer a fontes de informação mais diversificadas, articulando a percepção dos professores com a de outros elementos da comunidade educativa. Complementarmente, o recurso a abordagens multimétodo, combinando questionários, registos de observação e indicadores objetivos, poderá reforçar a robustez e aprofundar o estudo destas relações.

Por fim, tratando-se de um estudo transversal, não é possível estabelecer relações causais entre as variáveis nem determinar a direção das associações observadas (Marôco, 2021). Assim, embora os resultados indiquem que percepções mais favoráveis do clima escolar se associam a níveis mais elevados de satisfação profissional, não é possível concluir se o clima escolar contribui para maior satisfação profissional, se professores mais satisfeitos percebem o clima escolar de forma mais positiva, ou se esta relação é bidirecional. Neste sentido, investigações futuras poderão beneficiar de desenhos longitudinais, que permitam acompanhar a evolução das percepções sobre o clima escolar e da satisfação profissional ao longo do tempo, contribuindo para clarificar a direção das associações observadas.

Referências

- Admiraal, W., & Kittelsen Røberg, K.-I. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104063. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063>
- Agyapong, B., Osei, A., Adu, E., & Bediako, B. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework* (OECD Education Working Papers No. 187). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Aldridge, J. M., & Blackstock, M. J. (2024). Assessing students' perceptions of school climate in primary schools. *Learning Environments Research*, 27, 579–602. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09492-2>
- 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>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2018). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190663049.001.0001>
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. D. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716–736. <https://doi.org/10.1177/109019802237940>
- Aytac, T. (2015). The effect of gender on teachers' job satisfaction: A meta-analysis. *The Anthropologist*, 20(3), 385–396. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891742>

- Baroudi, S., Tamim, R., & Hojeij, Z. (2022). A quantitative investigation of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction in Lebanon. *Leadership and Policy in Schools, 21*(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734210>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey–Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly, 31*(1), 122–139. <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Borrelli, I., Benevene, P., Fiorilli, C., D'Amelio, F., & Pozzi, G. (2014). Working conditions and mental health in teachers: A preliminary study. *Occupational Medicine, 64*(7), 530–532. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqu108>
- Bota, O. A. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83*, 634–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.120>
- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review, 50*(2–3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 35*(5), 307–311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Brief, A. P., & Roberson, L. (1989). Job attitude organization: An exploratory study. *Journal of Applied Social Psychology, 19*(9), 717–727. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1989.tb01254.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*(2), 301–318. <http://www.jstor.org/stable/1162468>

- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2020a). 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>
- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2020b). School staff members in California: How perceptions of school climate are related to perceptions of student risk and well-being. *Journal of the Society for Social Work and Research, 11*(3), 415–442. <https://doi.org/10.1086/710974>
- Caridade, S., Azevedo, V., Dinis, M. A. P., Sani, A. I., & Nunes, L. M. (2021). School personnel perception of parental involvement and students' behavior problems: Practical implications. *Education and Urban Society, 53*(5), 491–514. <https://doi.org/10.1177/0013124520950335>
- Center on PBIS. (2022). *School Climate Survey (SCS) Suite Manual* (Version 2). University of Oregon. <https://files.pbisapps.org/pub/pdf/School-Climate-Survey-Suite-Manual-2-2022.pdf>
- 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>
- 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. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. *British Journal of Educational Psychology, 93*(3), 712–726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- 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>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction, 39*, 148–157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>

- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108, 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Conselho Nacional de Educação. (2025). *Estado da educação 2024*. <https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2025). *Perfil do docente 2023/2024*. <https://www.dgeec.medu.pt/>
- Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., & Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 101474. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1). <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Ferreira, M., Barqueira, A., Reis-Jorge, J., Pacheco, P., Brito, R., & Baltazar, I. (2024). Physical and mental wellbeing, teaching efficacy and school connectedness: A study with preschool teachers in Portugal. *Frontiers in Education*, 9, Article 1408544. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1408544>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- García Torres, D. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 127–142. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0140>
- 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>

- Gonçalves, E. (2020). Portugal: Family involvement and participation in schools in Portugal: The difficulty in sharing responsibilities. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (pp. 90–103). Routledge.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- 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>
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. University of Chicago, Midwest Administration Center.
- Hammar Chiriack, E., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2023). Teachers' perspectives on factors influencing the school climate: A constructivist grounded theory case study. *Cogent Education*, 10(2), 2245171. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2245171>
- Hussain, S., Saba, N., & Khan, A. (2022). Job satisfaction as a predictor of wellbeing among secondary school teachers. *SAGE Open*, 12(4), 1–11. <https://doi.org/10.1177/21582440221136882>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Research review: Teaching quality*. Education Commission of the States. <https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>
- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237–249. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.237>
- Judge, T. A., Bono, J. E., Thoresen, C. J., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>

- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374. <https://doi.org/10.1037/apl0000181>
- La Salle, T. P., Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 157–166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1047550>
- La Salle-Finley, T. P. (2024). Introduction to school climate: Past, present, and future. In T. P. La Salle-Finley (Ed.), *Creating an inclusive school climate: A school psychology model for supporting marginalized students* (pp. 1–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003400424>
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health*, 12(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2>
- Lin, L., Parker, K., & Horowitz, J. M. (2024). *What's it like to be a teacher in America today?* Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2024/04/04/whats-it-like-to-be-a-teacher-in-america-today/>
- 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>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Loukas, A. (2007). *What is school climate?* *Leadership Compass*, 5(1), 1–3. National Association of Elementary School Principals.

- https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: *A longitudinal study. Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (8.^a ed.). ReportNumber.
- 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>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Matos, M. G. de, Branquinho, C., Noronha, C., Moraes, B., Gaspar, T., & Rodrigues, N. N. (2023). Saúde psicológica e bem-estar: Uma consulta às escolas portuguesas. *Psicologia, Saúde & Doença*, 24(3), 855–868. <https://doi.org/10.15309/23psd240306>
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20(2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Mendes, S. A., Sinval, J., Cadime, I., Rodrigues, B., Inman, R., Neves-McCain, J. R., & La Salle-Finley, T. P. (2025). The Georgia School Personnel Survey of school climate: Validity evidence from a sample of Portuguese teachers and support staff. *British Educational Research Journal*, 51(3), 768–789. <https://doi.org/10.1002/berj.4170>
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppas, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435–450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>
- National Association of School Psychologists. (2019). *Guidance for measuring and using school climate data*. <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources->

[and-podcasts/school-safety-and-crisis/systems-level-prevention/guidance-for-measuring-and-using-school-climate-data](#)

- Oliveira, S., Roberto, M. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2023). Elementary school climate through teachers' eyes: Portuguese adaptation of the Organizational Climate Description Questionnaire Revised for Elementary schools. *Current Psychology*, 42(28), 24312–24325. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03542-9>
- Olsen, J., Parikh-Foxx, S., Flowers, C., & Hayakawa, K. (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>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Otrębski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction: The type of educational institution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), Article 6520. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116520>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247–262. <https://doi.org/10.14417/ap.167>
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396–416. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1389>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

- Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 731–743. <https://doi.org/10.1177/0734282915584852>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- 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>
- 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>
- Scheirlinckx, J., Van Raemdonck, L., Abrahams, L., Teixeira, K. C., Alves, G., Primi, R., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). Social–emotional skills of teachers: Mapping the content space and defining taxonomy requirements. *Frontiers in Education*, 8, Article 1094888. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1094888>
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112–129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>
- Seco, G. M. dos S. B. (2000). A satisfação na actividade docente [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.8/217>
- Silva, J. C., Peixoto, F., Galhoz, A., & Gaitas, S. (2026). Job demands and resources as predictors of well-being in portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 49(1), 84–107. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288552>
- Sinval, J., & Marôco, J. (2020). Short index of job satisfaction: Validity evidence from Portugal and Brazil. *PLoS One*, 15(4), e0231474. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231474>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- 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. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession: What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- 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>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Shared goals and values in the teaching profession, job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: The mediating role of psychological need satisfaction. *Social Psychology of Education*, 26(5), 1227–1244. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09787-x>
- Soe, H. Y., & Alegado, P. J. (2024). The impacts of school climate on teachers' job satisfaction: An analysis of Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 national data. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 17(3), 676–697. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1407619>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. SAGE Publications.

- 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>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (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>
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4), 114. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>
- Worrell, T. G., Skaggs, G. E., & Brown, M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction: A 22-year perspective in the USA. *School Psychology International*, 27(2), 131–145. <https://doi.org/10.1177/0143034306064540>
- 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, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>
- 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>