

***INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA***



**AUTOCONCEITO PROFISSIONAL E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES DE 2º E 3º CICLO**

**Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia Aplicada**

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

***INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA***

AUTOCONCEITO PROFISSIONAL E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES DE 2º E 3º CICLO

**Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro**

Dissertação Orientada por Professor Doutor Francisco José Brito Peixoto  
*Instituto Superior Psicologia Aplicada*

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia Aplicada**

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Francisco José Brito Peixoto, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o Despacho da DGES, nº 19673/2006, publicado em Diário da República 2ª série de 26 Setembro 2006

## **Agradecimentos**

À Mestre Neuza Pedro, pela sua disponibilidade, apoio, ajuda, sentido crítico, cooperação e dedicação, durante o último ano e meio, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Professora Doutora Glória Ramalho, por todo o apoio e orientação demonstrados durante a elaboração desta investigação.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pela orientação.

Aos professores que acederam participar neste estudo.

A todos os colegas, que realizaram este percurso comigo, auxiliando-me a concluí-lo com sucesso.

Aos amigos que desde os doze anos me têm acompanhado, em especial à Ana, por todo o apoio, suporte, boa disposição e disponibilidade, mesmo nos momentos mais críticos.

Ao Simão, por me pôr sempre em causa.

A toda a minha família, pelo incentivo e compreensão que demonstraram sempre.

Aos meus pais e tias, que me tornaram a pessoa que sou hoje.

Aos meus *sobrinhos*, por me terem feito uma pessoa melhor.

<b>Índice</b>	<b>Pág.</b>
<b>1. Introdução</b>	3
<b>2. Revisão da Literatura</b>	9
<b>2.1. Autoconceito</b>	10
Delimitação do constructo	10
<i>Autoconceito e autoestima</i>	12
Características do autoconceito	13
<i>Multidimensionalidade do autoconceito</i>	14
<i>Organização do autoconceito</i>	15
<i>Estabilidade do autoconceito</i>	16
Autoconceito profissional	18
Autoconceito profissional de professores	20
Autoconceito e variáveis sociais e profissionais	21
<i>Autoconceito e grupo disciplinar</i>	21
<i>Autoconceito e tempo de serviço</i>	22
<b>2.2. Satisfação profissional</b>	24
Delimitação do constructo	24
Perspectivas teóricas da Satisfação Profissional	25
<i>Teoria dos dois factores de Herzberg</i>	26
Satisfação profissional de professores	28
<b>2.3. Autoconceito e Satisfação profissional de professores</b>	31
<b>3. Questões de Investigação</b>	33
<b>4. Método</b>	37
4.1 Participantes	38
4.2 Instrumentos	39
4.3 Procedimento	47
<b>5. Análise de Resultados</b>	49
5.1 Autoconceito profissional de professores	50
5.2 Autoconceito profissional e Grupo Disciplinar	52
5.3 Autoconceito profissional e N <sup>o</sup> anos de docência	53

5.4 Satisfação profissional	55
5.5 Relação entre Autoconceito profissional e Satisfação Profissional	61
<b>6. Discussão</b>	65
<b>7. Referências Bibliográficas</b>	79
<b>8. Anexos</b>	87

<b>Lista de figuras</b>	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1:</b> Gráfico das médias dos 33 itens da escala de autoconceito profissional	51
<b>Figura 2:</b> Gráfico das médias dos 23 itens da Satisfação Profissional Total	56
<b>Figura 3:</b> Gráfico das percentagens, por item, justificativas da Insatisfação Profissional	59
<b>Figura 4:</b> Gráfico das percentagens, por item, justificativas da Satisfação Profissional	59
<b>Figura 5:</b> Gráfico das percentagens dos sentimentos experimentados no exercício da docência	60

<b>Lista de tabelas</b>	<b>Pág.</b>
<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos participantes por Anos de Docência	38
<b>Tabela 2:</b> Análise da consistência interna à <i>Teacher Self-Concept Evaluation Scale</i> (Alpha de Cronbach)	42
<b>Tabela 3:</b> Análise da consistência interna da <i>Teacher Self-Concept Evaluation Scale</i>	43
<b>Tabela 4:</b> Análise da Consistência interna à parte A do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Alpha de Cronbach)	45
<b>Tabela 5:</b> Análise da Consistência interna à parte B do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Alpha de Cronbach)	46
<b>Tabela 6:</b> Análise da Consistência interna dos factores considerados no Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores	47
<b>Tabela 7:</b> Média e desvios-padrão das dimensões de Autoconceito profissional	52
<b>Tabela 8:</b> Médias e desvios-padrão de autoconceito profissional mediante o Grupo disciplinar	53
<b>Tabela 9:</b> Médias e desvios-padrão de autoconceito profissional mediante o N° anos de docência	54
<b>Tabela 10:</b> Diferenças entre as médias em relação ao N° anos de serviço e o autoconceito profissional	55
<b>Tabela 11:</b> Médias e desvios-padrão da Satisfação Profissional Geral e Total	55
<b>Tabela 12:</b> Médias e desvios-padrão das dimensões Satisfação Profissional Total	58

<b>Tabela 13:</b> Correlação entre Satisfação profissional e Autoconceito profissional	61
<b>Tabela 14:</b> Correlação entre as dimensões de Autoconceito profissional e Satisfação Profissional Total	62
<b>Tabela 15:</b> Valores Modelo de Análise de Regressão (Método Stepwise)	63

## Resumo

Por considerarmos os professores como pólo fundamental do processo ensino-aprendizagem, essenciais para uma consciente reflexão sobre o sistema educativo e, consequente intervenção neste, sentimos, a necessidade de os eleger como objecto de estudo.

Pretendeu-se analisar os índices de autoconceito profissional e de satisfação profissional docentes, por reconhecermos ser necessário dedicar o interesse e atenção a estes constructos, pois parece imprescindível perceber o professor, a forma como vê a sua profissão, o seu desempenho nela e se se sente satisfeito com a docência.

Recolheram-se dados referentes a 70 participantes, professores de 2º e 3º ciclo da área da Grande Lisboa, utilizando para isso, dois questionários, Questionário de Satisfação Profissional e Escala de Autoconceito profissional para professores (TSCES).

Através dos resultados pudemos concluir que a classe docente apresentou um saudável autoconceito profissional e, que por outro lado, revelavam baixos níveis de satisfação profissional. Por último, analisou-se uma possível relação entre estes conceitos, o que se confirmou, pois revelaram uma elevada associação, isto é, professores mais satisfeitos profissionalmente mostram maiores valores de autoconceito profissional.

**Palavras-chave:** Professores, Autoconceito profissional, Satisfação Profissional

## **Abstract**

Because we consider teachers a fundamental aspect of the education-learning process, essential for a conscious approach to the educational system and consequent intervention in it, we felt the need to elect them as object of study.

The aim was to analyze the professional self-concept and professional satisfaction indicators of teachers, as we consider it necessary to dedicate the utmost attention and interest to these concepts. It is vital to understand the teacher, the way he sees his profession, how he fulfills it and if he is satisfied with teaching.

Data was collected from 70 participants, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycle (5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade) teachers from the greater Lisbon area, through two different questionnaires: one relating to Professional Satisfaction and the other being a Self-Concept Scale (TSCES)

Through the results we could conclude that the teaching class presented a healthy professional self-concept and, on the other hand, revealed low levels of professional satisfaction. Lastly, we analyzed a possible relation between these concepts, which was confirmed as they revealed a high level of association – the more professionally satisfied teachers are, the greater are the values of professional self-concept shown.

**Key-words:** Teachers, Professional Self-Concept, Professional Satisfaction

## 1) INTRODUÇÃO

---

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005): “Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” Deste modo, podemos verificar que o sistema educativo deve trabalhar em prol do desenvolvimento pleno e socialmente contextualizado dos alunos.

Podendo constatar através da definição anterior que se deve trabalhar sempre em função do aluno e do seu desenvolvimento, devendo todos os que participam no processo de Ensino-Aprendizagem assumir como objectivo o sucesso educativo dos alunos. Contudo, o que acontece quando uma das partes fundamentais deste sistema não se encontra a funcionar de forma completa e eficaz? Falamos, pois, do corpo docente.

Assistimos actualmente a constantes e crescentes movimentos contestatários de professores, ao maior número de abandono e desinvestimento escolar dos alunos, bem como a agressões entre professores e alunos. Autores como Seco (2000), Jesus (2001) ou Pedro e Peixoto (2006) mostram, nos estudos realizados, níveis crescentes de *stress* e uma preocupante redução da satisfação profissional dos professores.

A docência tem então passado por várias transformações durante as últimas décadas, acompanhadas pelas próprias alterações registadas no sistema educativo, as quais se podem apontar como causas e como consequência das interacções mútuas entre o sistema e os seus actores (Nóvoa, 2003). A escola vem desempenhando cada vez mais um maior número de papéis; já não é apenas um local de ensino, mas também um local de desenvolvimento de variadas competências e de convívio. Esta situação traz, portanto, problemas aos intervenientes no processo educativo: os alunos passam cada vez mais tempo nas escolas (esgotando muitas vezes a sua motivação para estar nela) e os professores têm de, para além de ensinar, saber educar, compensar afectiva e emocionalmente as crianças, substituindo com frequência o lugar contentor e estruturante das famílias.

Ser professor é assim, actualmente, algo muito complexo, que requer muito empenho, dedicação e formação, pois os docentes convivem com alterações profundas no desempenho da sua profissão, sendo que elas se devem, segundo Jesus (2001), a dois planos: o macro e o micro.

Em relação ao plano macro, há que salientar alguns aspectos sociopolíticos como o número excessivo de alunos, o que aumentou consequentemente os estudantes desmotivados e indisciplinados, provocando maior *stress* nos docentes ou as constantes pressões e exigências

da classe política e dos média. Já no que concerne ao plano micro, os factores relacionados com o local e as condições de trabalho afectam consideravelmente a actividade docente.

Há ainda, neste momento, uma critica social generalizada que considera os docentes como responsáveis imediatos das falhas do sistema de ensino. Factores como os anteriormente mencionados influenciam cada vez mais a imagem que o professor tem de si enquanto profissional e do trabalho que realiza, o que pode muitas vezes levar a uma crise de identidade, que por sua vez conduz a uma autodepreciação pessoal e profissional (Esteve, 1992).

Deste modo, é importante entender, para além dos factores que levaram a esta realidade, qual o impacto que situações como as acima enunciadas têm nos professores, na sua vivência da profissão e, conseqüentemente, no sistema educativo e nos alunos.

O autoconceito é considerado um factor de personalidade, com influência no comportamento do sujeito, que se organiza a partir das crenças e imagens que o sujeito assume como verdadeiras, acerca de si próprio. Estrutura-se num sistema hierarquizado, onde cada crença tem um valor próprio, positivo ou negativo (Alos, 1984, cit. por Roque, 2003). É um dos constructos mais importantes relacionados com o bem-estar pessoal, sendo que muitas vezes se podem encontrar relacionados com este, os problemas comportamentais (Garcia, Musito & Veiga, 2006).

A formação do autoconceito está ligada a vários factores, nomeadamente, o modo como os outros avaliam o sujeito, ao *feedback* que este fornecem relativamente ao seu desempenho, à comparação que este faz entre o seu desempenho e o dos seus pares sociais ou à auto-avaliação que faz da sua conduta (Dagenais & Meleis, 1981; Serra, 1986).

A forma como as pessoas se percebem e se avaliam pode segundo Wells e Marwell (1976, cit. por Roque, 2003), decidir a forma de um sujeito se relacionar com os outros, as experiências em que se envolve, as emoções que daí advêm e o modo como as entende e considera.

Os sujeitos coabitando numa interacção contínua com o meio envolvente, num processo recíproco, conseguem retirar conclusões sobre as suas atitudes, crenças e vontades, podendo desse modo definir medidas de actuação, quer em relação a si mesmos, quer em relação aos outros.

O autoconceito profissional resulta pois do processo de interacção do sujeito com o meio e desenvolve-se através de uma aprendizagem contínua, influenciada pelo *feedback* dos outros, pela comparação que o indivíduo faz do seu comportamento com o dos que lhe são

significativos (como pares profissionais ou a entidade empregadora) e pela avaliação que faz da sua conduta (Burns, 1986; Serra, 1986, Veiga, 1991, 1996).

É importante mencionar ainda que este constructo evolui ao longo da vida do sujeito, passando por vários estádios ou etapas, evoluindo mas mantendo a estabilidade necessária para que o sujeito mantenha para consigo e para com os demais uma certa noção de si.

Estudos como os efectuados por Handley e Thomson (1990, cit. por Chan, Chan, Cheung, Ngan & Yeung, 1992) mostraram a necessidade dos professores apresentarem um autoconceito positivo de forma a conseguirem criar relações de suporte com os seus alunos. Assim, para que conseguir estabelecer um clima de sala de aula positivo (adequado e favorável à aprendizagem) os professores precisam de experienciar um autoconceito saudável, conseguindo facilitar um crescimento emocional saudável e o máximo desenvolvimento intelectual dos seus alunos (Tonelson, 1981, cit. por Chan *et al.*, 1992).

Desta forma, podemos considerar que o autoconceito tem um papel fundamental no desempenho da profissão docente, mais concretamente, verifica-se que docentes com autoconceitos positivos desempenham melhor a sua profissão, permitindo também que os seus alunos aprendam melhor, revelem uma performance mais eficaz e uma auto-estima positiva.

O autoconceito visto então como constructo multidimensional pode ser favoravelmente utilizado para entender como os professores se vêem e acham que são vistos pelos outros, sendo que este constructo se relaciona significativamente com a forma como os professores interagem com os demais (Necessary & Parish, 1995).

No que concerne à satisfação profissional, Cordeiro-Alves (1991), define-a como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a sua profissão. Esteve (1992) mostra como os resultados de um mal-estar na profissão têm um efeito nefasto no seu desempenho: alienação sobre o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, *stress*, ansiedade permanente e autodesvalorização. Trigo-Santos (1996), alerta para a possibilidade dos professores desgastados pela profissão continuarem a exercê-la, ficando nas escolas todos os dias, desgastados e desmotivados, desgastando e desmotivando aqueles com quem interagem.

Tendo por base os estudos acima mencionados e outros igualmente revelantes como os desenvolvidos por Farber e Friedman (1992), que mostram que os professores necessitam de se sentir satisfeitos a nível profissional para apresentar um bom desempenho ou os de McMahon (1991, cit. por Roque, 2003), em que se reconhece o conhecimento académico e o envolvimento em actividades profissionais se revelam significativas para o desenvolvimento do autoconceito profissional, entendemos, pois, ser necessário dedicar o interesse e atenção a

este conceito, assumindo-o como temática em estudo pois é imprescindível perceber o professor, a forma como encara a sua profissão, o seu desempenho nela e o seu nível de satisfação com a docência. Desta forma assumem-se os professores como objectos em estudo, e particularmente os seus níveis de satisfação profissional e o seu autoconceito profissional, bem como a relação que se pode estabelecer entre estes dois construtos psicológicos.

## **2) REVISÃO DA LITERATURA**

---

## 2.1 Autoconceito

### *Autoconceito: Delimitação do Constructo*

O autoconceito é um dos mais importantes constructos relacionados com o bem-estar pessoal, sendo que muitas vezes problemas comportamentais estão relacionados com este constructo (Garcia, Musito & Veiga, 2006).

Este conceito é um constructo hipotético, inferido ou construído a partir de acontecimentos pessoais, sendo determinante para descrever, prever e explicar o comportamento dos indivíduos. A sua aceitação torna possível, quer a noção de continuidade de comportamentos, quer a razão de identidade pessoal (Vaz-Serra, 1986, cit. por Lopes, 2006).

Vaz-Serra (1988) sublinha que apesar de hipotético e auto-inferido, o autoconceito tem a utilidade de levar a reconhecer que os sujeitos, embora apresentem variações, revelam uma unidade e coerência nos comportamentos, que não podem ser atribuídas a influências do meio. Assim, este constructo fornece a noção de continuidade e coerência de comportamento, bem como de consistência e de identidade pessoal, tornando-se desse modo útil para descrever, explicar e/ou prever o comportamento humano.

Já Shavelson e Bolus (1982) viam o autoconceito como a percepção que o sujeito tem de si próprio, que deriva das suas interações com outros significativos (ou seja, aqueles a quem o sujeito dá importância) das auto-atribuições e das experiências vivenciadas no seu ambiente social. Desta forma, o modo como o indivíduo actua é determinado pelas percepções que constrói sobre si próprio.

Fontaine (1991), salienta a construção ao longo da vida deste conceito, referindo que este constructo passa por várias etapas, variando a sua estrutura e o grau de importância dado às suas diferentes dimensões.

Tamayo (1985, citado por Serra, 1988) nota que o autoconceito é influenciado pelo *feedback* dado a certo indivíduo, de acordo com a sua favorabilidade, discrepância entre este e as auto-descrições e o consenso dos outros relativamente a esse mesmo *feedback*, em função dos valores dos grupos normativos.

Há inúmeras referências históricas ao estudo do autoconceito, as quais remontam mesmo à antiga filosofia grega, pois nesta, já se utilizava o conceito *know thyself* (Roque,

2003). Contudo, só no século XX se assiste, no âmbito da Psicologia, à possibilidade de uma aproximação operacional (Harter, 1996, cit. por Roque, 2003).

Pode afirmar-se que o estudo desta temática se tem desenvolvido em três grandes fases: a primeira refere-se ao desenvolvimento de acordo com os modelos psicanalistas, a segunda com os modelos behavioristas e a terceira fase é relativa ao desenvolvimento no âmbito da psicologia fenomenológica (Buris, 1986; L'Écuyer, 1978, cit. por Roque, 2003).

William James (1890), Cooley (1902) e Mead (1934) são os pioneiros no estudo de autoconceito (Veiga, 1995, cit. por Roque, 2003). James (1910, cit. por Tamayo, 1981) define este constructo como o conjunto de todas as coisas a que sujeito pode chamar suas. Cooley e Mead afirmam que o *self*, o eu, surge da interacção social, enquanto Leckey identifica este conceito como sendo o núcleo da personalidade (Epstein, 1973, cit. por Costa, 1996).

Sendo um constructo hipotético, a caracterização e a utilidade deste devem ser avaliadas através de investigações que incidam sobre a sua validade (Marsh, 1997, cit. por Peixoto, 2003). Contudo, até à década de 80 a maioria dos estudos baseava-se em concepções globais do autoconceito, com as revisões da literatura a salientar a falta de modelos teóricos que sustentassem a escolha dos instrumentos de recolha de dados utilizados e a pouca preocupação com a sua estrutura (Burns, 1979; Marsh, 1989, 1993; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Wylie, 1979, 1989, cit. por Peixoto, 2003).

É a partir de um artigo publicado em 1976 por Shavelson, Hubner e Stanton que se começa a dar maior importância às características estruturais do autoconceito (Peixoto, 2003). Os autores propõem um modelo assente nos seguintes aspectos: a) o autoconceito é organizado ou estruturado, ou seja, as pessoas ao receberem informação sobre si próprias vão estabelecer categorias dessa mesma informação, relacionando-as posteriormente umas com as outras; b) é multifacetado, isto é, as facetas que se constituem reflectem um sistema de categorias adoptado pelo próprio indivíduo (auto-referência) e/ou partilhado por um grupo de referência; c) é hierarquizado, sendo que a representação global do *self* subdivide-se em dimensões menos globais, as quais se dividirão em áreas mais específicas; d) o autoconceito geral é estável, mas à medida que se desce na organização hierárquica e se alcança o nível das situações mais específicas essa estabilidade tenderá a diminuir; e) tem um carácter desenvolvimental, vai progredindo e complexificando-se, torna-se (mais específico e diferenciado) à medida que o sujeito evolui da infância para a idade adulta; f) é descritivo e avaliativo, de maneira a que permita aos indivíduos descrever-se a si mesmos e

simultaneamente avaliar os seus comportamentos e/ou desempenhos; g) é possível diferenciar este constructo de outros com que possa estar teoricamente relacionado.

### *Autoconceito e Auto-estima*

A delimitação conceptual de autoconceito e de auto-estima não é clara, ao ponto, de ambos os conceitos serem indistintamente utilizados para se referirem ao conhecimento que o Homem possui acerca de si mesmo (Roque, 2003).

Quase todos os autores estão de acordo que o termo autoconceito inclui autodescrições abstractas que se podem diferenciar das reflexões sobre auto-estima, uma vez que não implicam juízos de valor (Garcia & Musitu, 1999).

Assim, com base nas características expressas da terminologia, pode operar-se uma clarificação das diferenças existentes entre autoconceito e auto-estima, sendo para tal oportuno, esclarecer que as representações globais referem-se às características gerais do sujeito e que as representações relativas a domínios particulares relacionam-se com o sentimento de competência da pessoa em dimensões específicas (Peixoto, 2003).

Burns (1982, cit. por Roque, 2003) caracteriza a auto-estima como o aspecto avaliativo do autoconceito. Já Vaz-Serra (1986), afirma que a auto-estima é uma faceta do mesmo e que esta deriva dos processos de avaliação que o individuo faz das suas qualidades, desempenhos e virtudes.

A auto-estima é, deste modo, o grau de satisfação pessoal do individuo consigo mesmo, a eficácia do seu próprio funcionamento e a atitude avaliativa de aprovação que sente sobre si; por outro lado, o autoconceito é o produto desta actividade de reflexão, ou seja, o conceito que o sujeito tem de si mesmo como ser físico, social e espiritual (Rosenberg, 1979, cit. por Roque, 2003).

Verifica-se então que a auto-estima e o autoconceito são entidades psicológicas distintas, que se direccionam para diferentes formas de avaliação do *self*, pois enquanto a primeira tem uma conotação afectiva, o segundo assume-se como o resultado de uma avaliação mais cognitiva (Peixoto, 2003).

De acordo com James (1890, cit. por Peixoto, 2003), a auto-estima teria na base as avaliações de domínios específicos de competência, em associação com a importância atribuída pela pessoa aos mesmos. Portanto, o sucesso obtido em domínios com grande

importância conduziria a uma auto-estima elevada, enquanto que nas áreas tidas como menos importantes o impacto do sucesso sobre a auto-estima seria reduzido.

Posteriormente, na operacionalização da teoria do autor anterior, Harter (1985) defende que a auto-estima é o resultado da discrepância entre a competência percebida nas diferentes dimensões do autoconceito e a importância atribuída a estas. Sendo que quanto maior fosse essa discrepância, menor seria a auto-estima dos indivíduos. Assim, apoiando o modelo de James, Harter considera que apenas os domínios do autoconceito às quais é atribuída grande importância, devem constar no cálculo da discrepância.

Em 1995, Pelham (1995, cit. por Peixoto, 2003) evidenciou que se para alguns a importância atribuída nos diversos domínios do autoconceito tem um grande impacto sobre a auto-estima, para outras o mesmo pode não ser determinante. Num trabalho com 149 alunos universitários, Pelham dividiu os estudantes em três grupos em função da auto-estima e comparou a importância diferencial (correlação intra-individual entre os diferentes autoconceitos e a importância atribuída a cada faceta) para a mesma, em cada um dos grupos, através da análise de regressão múltipla simultânea, mostrando que a influência da importância diferencial diminui à medida que a auto-estima aumenta.

Apresentada a distinção entre os constructos, é fundamental referir em que medida os mesmos se relacionam. Por sua vez, numa revisão da literatura, verificou-se que as pessoas que têm autoconceitos mais inconsistentes, vagos e instáveis, apresentam a sua auto-estima mais baixa que um indivíduo com presentes valores mais estáveis (Peixoto, 2003).

Deste modo, pode afirmar-se que existe uma relação entre os termos autoconceito e auto-estima, podendo mesmo considerar-se duas dimensões de uma realidade, a cognitiva e a afectiva.

### ***Características do autoconceito***

Como referido anteriormente, o autoconceito, de forma simples, pode ser definido como a percepção que o sujeito tem sobre si mesmo e, conseqüentemente, o conceito que constrói de si (Serra, 1988), mas naturalmente, esta simplicidade serve de véu a um constructo hipotético complexo. Na sua revisão da literatura, Tamayo (1985, citado por Vaz-Serra, 1988) nota que o autoconceito é influenciado pelo *feedback* dado a certo indivíduo, de acordo com a sua favorabilidade, discrepância entre este e as autodescrições e o consenso dos outros relativamente a esse mesmo *feedback*, em função dos valores dos grupos normativos. Desta

forma, o autoconceito é um constructo hipotético inferido ou construído através de acontecimentos pessoais.

Ainda de acordo com Shavelson, Hubner e Stanton (1976, cit. por Peixoto, 2003), o autoconceito tem determinadas características: a) é organizado ou estruturado; b) é multifacetado; c) é hierarquizado; d) é estável; e) tem um carácter desenvolvimental; f) é descritivo e avaliativo; g) e é possível ser diferenciado de outros com que possa estar relacionado teoricamente (Lopes, 2006).

Salientar-se-ão de seguida três destas características, mais concretamente, a multidimensionalidade, a organização e a estabilidade do autoconceito.

### *Multidimensionalidade do autoconceito*

Shavelson e Bolus (1982, citado por Serra, 1988) referem que o autoconceito é multifacetado, ou seja, os indivíduos tendem a formar categorias relacionadas com a informação que incide sobre eles.

Cada pessoa tem, em sociedade, vários estatutos e papéis a interpretar, pois um mesmo sujeito pode ser filho, pai, médico cirurgião, paciente, empresário, etc., sugerindo assim que cada faceta do autoconceito reflecte o sistema de categorias adoptada por um ser humano que poderá ser partilhado por um grupo.

Há também outros autores que abordam, da mesma forma, este constructo salientando o seu carácter multidimensional, de organização hierárquica das suas dimensões e da influência da interacção social na origem, estruturação e desenvolvimento do mesmo (Tamayo, 1981).

L'Écuyer (1978, cit. por Costa, 1996) indo de encontro a estes autores defende da mesma forma, o autoconceito como constructo multidimensional, afirmando que os autores que o defendem como unitário aprofundam apenas um dos seus aspectos, não lidando com as suas várias componentes, nem com as possíveis interrelações.

O facto de o indivíduo estar envolvido em múltiplas tarefas e contextos, leva-o a construir cognições sobre si nessas situações específicas. Com efeito, a multidimensionalidade do autoconceito pressupõe um processo de diferenciação do pluralismo do *self* e de internalização do mesmo no papel desempenhado em cada faceta (Peixoto, 2003).

Peixoto (2003) refere Campbell, Assanand e Di Paula (2000) ao mencionar a importância que os papéis sociais desempenhados (interiorizados e integrados na estrutura do autoconceito) têm enquanto potenciais fontes de diferenciação entre as dimensões do autoconceito. Paralelamente, existe um processo integrador das representações que o indivíduo tem de si mesmo na unidade do *self*, por forma a que o sujeito não seja confrontado com uma visão fragmentada de si.

Várias evidências empíricas revelaram o autoconceito como multidimensional, de que é exemplo um estudo desenvolvido por Monteiro (1998) que consistia na avaliação do impacto de um programa tutorial sobre o autoconceito de crianças do 4º ano de escolaridade e onde se registou que o impacto diferia nas dimensões consideradas.

### *Organização do autoconceito*

De entre as investigações realizadas no âmbito das propriedades estruturais do autoconceito, foram propostos alguns modelos que definem a organização do mesmo. Contudo, o modelo hierárquico tem sido o mais largamente estudado e, conseqüentemente, é o que melhor sustenta este trabalho, logo será o descrito neste ponto.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) propõem que o autoconceito se organiza hierarquicamente, com a representação global do *self* no topo, dividido depois em autoconceito académico e autoconceito não académico. Nesta hierarquia constaria o autoconceito académico repartido pelas diferentes disciplinas escolares (matemática e língua materna, por exemplo) e o autoconceito não académico constituído pelas dimensões sociais, emocionais e físicas. No entanto pensa-se que integrados nos autoconceitos social, emocional e físico, existem diversos factores preponderantes, em que uns podem mediar os outros. Por exemplo, o autoconceito emocional pode, eventualmente, resultar das relações familiares e amorosas e das amizades, algo que a leitura do modelo pode não deixa transparecer, impedindo o conhecimento da verdadeira natureza do autoconceito não académico.

Mais tarde, Song e Hattie (1984, 1985) propõem uma revisão do modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), na qual o autoconceito académico constitui-se pelos autoconceitos de rendimento, competência e de sala de aula, enquanto o autoconceito não académico subdivide-se em autoconceito social (englobando os autoconceitos associados às relações com o grupo de referência) e o autoconceito de apresentação (autoconceitos físico e de autoconfiança).

Em 1999, Peixoto e Almeida, com uma amostra de 507 alunos portugueses dos 7º, 9º e 11º anos de escolaridade e, através de uma análise factorial de segunda ordem, obtiveram três factores de segunda ordem aproximados dos defendidos por Song e Hattie (1984). O autoconceito global estaria no topo da hierarquia, dividido no segundo nível em autoconceitos de apresentação, social e académico. O autoconceito de apresentação englobaria a atracção romântica, a aparência física e a competência atlética; o autoconceito social seria formado pela aceitação social, as amizades íntimas e a competência escolar; por último, a competência matemática e a competência da língua materna seriam as componentes do autoconceito académico. Assim, tendo por base os resultados encontrados pelos autores anteriores pode afirmar-se que este modelo possibilita perceber quais os principais factores intervenientes na qualidade do autoconceito global. Apesar de o autoconceito académico comportar apenas a competência matemática e a competência percebida quanto à língua materna, entra em consonância com o sistema educativo nacional, no qual a Matemática e a Língua Portuguesa são disciplinas nucleares do currículo dos ensinos preparatório e secundário, sendo as que mais determinam a transição de ano escolar e, conseqüentemente, as de maior relevância na forma como os indivíduos se autopercepcionam.

Hattie (1992) sugere diversidade na forma como as pessoas organizam o seu autoconceito, isto é, para diferentes pessoas as soluções factoriais divergem; enquanto para uns funcionam melhor as soluções unifactoriais (as diferentes dimensões agrupam-se num autoconceito global), para outros revelar-se-iam mais adequados as multidimensionais. Também Roque (2003) no seu estudo sobre autoconceito profissional e pessoal de professores entende o autoconceito como multidimensional, hierárquico, evolutivo, autodescritivo e avaliativo.

Podemos, assim, referir que embora o autoconceito se organize de forma hierárquica, os estudos não especificam de forma consensual a forma como se organiza tal hierarquia.

### *Estabilidade do autoconceito*

Quanto às características temporais do autoconceito, os estudos realizados manifestam resultados controversos. Se alguns defendem a estabilidade, outros argumentam que o autoconceito é mutável, sendo dinâmico e flexível. Mas este paradoxo encontra a sua lógica na construção da identidade individual. A estabilidade é fundamental ao indivíduo, para que este se sinta como unidade apesar de se comportar diferentemente nas diversas situações. Por

seu turno, o dinamismo deste constructo intervém no sentido da adaptação das representações que o sujeito tem de si próprio no confronto com novas experiências, possibilitando a diferenciação e desenvolvimento dos elementos constituintes do *self*.

Os autores que têm uma concepção hierárquica do autoconceito, também esclarecem a controversa dicotomia sobre as características temporais deste. Supõem que a estabilidade se encontra nos níveis superiores da hierarquia, ficando gradualmente flexível nos níveis inferiores, sendo que estes são vistos como mais dependentes da situação (Peixoto, 2003), o que demonstra uma relativa estabilidade deste conceito.

De forma a responder a esta contradição, isto é, o carácter simultaneamente estável e dinâmico do autoconceito, Markus e Kunda (1986, cit. por Peixoto, 2003) introduzem a noção de “autoconceito de trabalho” (*working self-concept*), ou seja, um subconjunto de crenças sobre si próprio, activadas em função das necessidades com que cada sujeito se depara em determinado momento. Este autoconceito de trabalho pode sofrer alterações sem que se altere para isso o conjunto de crenças sobre si próprio ou sem que essas alterações tenham consequências nos restantes aspectos do constructo.

Como referido anteriormente quando se mencionou a teoria hierárquica, o autoconceito será mais estável nos níveis superiores da hierarquia, sendo os níveis inferiores mais susceptíveis a alterações.

Face aos dados demonstrados por estes dois trabalhos, pode-se inferir que a estabilidade do autoconceito não só é menor à medida que se alarga o intervalo de tempo considerado, como parece haver tendência para um aumento da estabilidade com a idade.

De acordo com a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, o autoconceito vai-se desenvolvendo ao longo da vida do indivíduo, passando por várias etapas e variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões consoante a idade e outras variáveis ligadas aos grupos de pertença (Veiga, 1996). Deste modo, o desenvolvimento deste conceito não é estanque, havendo faixas etárias onde esse desenvolvimento é mais marcado. Assim, ao longo da vida, o Homem atravessa períodos mais críticos em que pode ter de assumir novos papéis (Banaji & Prentice, 1994). De referir, então, que um dos períodos em que estas transformações são mais salientes é a adolescência. De acordo com Garcia e Musitu (1999), a informação proveniente de novas experiências vai-se integrando de forma progressiva, resistindo-lhe ou aceitando-a.

### *Autoconceito profissional*

O autoconceito revela-se dinâmico, activo, poderoso e passível de alterações, tendo consequências motivacionais desde que haja incentivos, padrões, regras e papéis para o comportamento que se ajustam às mudanças no meio (Markus & Wurf, 1987). Tamayo (1982) salienta que a percepção de si mesmo é feita a partir das representações dos outros, isto é, estes funcionam como espelho aferidor. Forma-se, então, a partir da relação do sujeito consigo mesmo e das relações com o meio social.

Em relação ao autoconceito profissional, este emerge, portanto, do eu pessoal, podendo funcionar como entrave ou como suporte ao desenvolvimento do primeiro, sendo que são os resultados das interações do sujeito com o meio profissional que serão a base de modificação deste constructo. As expectativas e a opinião dos outros desempenham, portanto, um papel fundamental na forma como cada um se percebe (Roque, 2003).

Deste modo, no desempenho de cada profissão há factores que são relevantes para os sujeitos, para a forma como estes percebem as funções da sua profissão e o modo como agem com os outros. Burns (1986) refere que o desenvolvimento do autoconceito profissional tem incluído uma ideia de reciprocidade entre os indivíduos e os contextos, formando-se por um processo de aprendizagem através do qual os valores, as atitudes, os papéis e as identidades são apreendidos.

Segundo Costa (1996) autoconceito profissional é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo em relação ao trabalho (às tarefas que executa diariamente em contexto profissional), sendo que essa percepção implica a forma como ele se vê no desempenho do seu trabalho, no que concerne as estruturas do self-material (self-somático e possessivo), do self-pessoal (imagem e identidade do *self*), *self*-adaptativo (valor e actividade do *self*), self-social (preocupações e atitudes sociais) e dos outros (referência aos outros e referência dos outros sobre si).

Consequentemente, pode afirmar-se que o autoconceito profissional compreende a percepção do sujeito sobre o quanto é competente na sua opinião (autopercepção) e na opinião de outros significativos, como ele se percebe enquanto trabalhador para a sua instituição profissional e para os outros que lhe são significativos nesse mesmo contexto (chefes, colegas, subordinados, etc.)

Já Roque (2003) conceptualiza autoconceito profissional como um constructo que emerge do autoconceito pessoal e da percepção sobre as apreciações sobre o seu comportamento que lhe são feitas pelos outros significativos, num contexto profissional.

Esta importância dada ao *feedback* dos outros é salientada por diferentes autores, como Burns (1986), Rosenberg (1979) ou Vaz-Serra (1988), que salientam que um dos factores relevantes para a construção do autoconceito é a interpretação e a importância que cada sujeito dá ao que os outros pensam de si e a importância dada à esfera profissional.

O autoconceito profissional é influenciado pelas estruturas de referência dos sujeitos, mais concretamente as normas e os valores do seu grupo de pertença, donde emergem os processos de comparação social, as auto-atribuições e as valorizações reflectidas (Kaplan & Rosenberg, 1982).

O modo como cada um se vê no desempenho da sua profissão e como a encara é, pois, determinante para a forma como age e sente as suas relações profissionais (Leddy & Pepper, 1993, cit. por Roque, 2003).

Os estudos efectuados sobre este constructo têm incidido maioritariamente na enfermagem, mostrando que este conceito aparece associado a dimensões como a satisfação e a prática profissionais (Arthur & Thome, 1998; Arthur, Sohng, Choon, & Kim, 1997). Estes autores ressaltam que a importância do estudo desta temática reside no facto de entenderem que as atitudes de alguém sobre si mesmo apresentam relação com o desempenho da sua profissão. No entanto, foram igualmente efectuados estudos por Costa (1996) sobre o autoconceito profissional de bancários. Mais recentemente, em 2003, Roque estudou o autoconceito profissional de professores, estudo que assume elevada relevância para esta investigação. Para isso, esta autora estudou 342 professores, de forma a entender a percepção que os professores têm de si mesmos enquanto profissionais (autoconceito profissional) e enquanto si mesmos e em relação aos outros (autoconceito pessoal), tendo verificado que existiam diferenças significativas entre as médias registadas no autoconceito pessoal e no autoconceito profissional mediante as diferentes variáveis estudadas (pessoais, escolares e sociais). O autoconceito dos professores aparecia inversamente associado ao mal-estar docente, e positivamente associado ao envolvimento dos professores na promoção dos alunos e à competência para lidar com a indisciplina dos alunos.

### *Autoconceito profissional de professores*

Tendo por base os aspectos teóricos referidos anteriormente, incidiremos neste ponto sobre o autoconceito profissional docente.

As investigações sobre o autoconceito profissional de docentes têm sido pouco frequentes, sendo que muitos dos estudos aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou ao mal-estar docente o mesmo acontece no que concerne a dimensão satisfação profissional (Pedro & Peixoto, 2006).

Sendo o autoconceito um dos mais importantes constructos relacionados com o bem-estar pessoal, muitas vezes os problemas comportamentais encontram-se relacionados com este (Garcia, Musito & Veiga, 2006). Diferentes investigações associaram o autoconceito à eficácia docente, sendo definido como necessário que os professores apresentem um autoconceito positivo para que se consigam criar e estabelecer relações de suporte com os seus alunos, de forma a que estes queiram aprender (Handley & Thomson, 1990, cit. por Chan *et al*, 1992). Assim, para que se consiga um clima de sala de aula positivo (adequado e favorável à aprendizagem) os professores têm de ter um autoconceito positivo, na medida em que podem assim facilitar um crescimento emocional saudável e o máximo desenvolvimento intelectual (Tonelson, 1981, cit. por Chan *et al*, 1992).

Desta forma, podemos ver que o autoconceito assume um papel fundamental no desempenho da profissão docente, mais concretamente, verifica-se que autoconceitos positivos em docentes permitem que estes desempenhem melhor o seu trabalho, permitindo também que os seus alunos aprendam melhor, tenham uma performance mais eficaz e uma auto-estima positiva.

O autoconceito visto, então, como constructo multidimensional pode ser utilizado para entender como os professores se vêem e acham que são vistos pelos outros, sendo que este constructo relaciona-se significativamente com a forma como os professores interagem com os outros (Necessary & Parish, 1995).

Para explicar possíveis baixos autoconceitos Farber e Friedman (1992) analisaram a relação entre as várias dimensões de autoconceito (docente) e o *burnout*, sendo que os resultados mostraram que um baixo autoconceito se relacionava directamente com o mal-estar, na medida em que a baixa auto-estima tende a deixar os professores mais vulneráveis ao *stress*. Constatou-se igualmente que uma das principais causas do *burnout* se associa ao trabalho directo com os estudantes.

De referir ainda que o autoconceito profissional dos professores está ligado a várias facetas da vida social docente, como por exemplo as relações com todos os elementos da comunidade educativa e com a sociedade em geral, elementos que são importantes para o exercício da sua profissão.

A capacidade que cada docente tem em se ajustar às expectativas daqueles com que se relaciona, à tentativa de serem o que a profissão exige e à preocupação com a imagem social da profissão implica uma validação contínua do eu profissional. Assim, este constructo, da mesma forma de quando se refere a outras profissões, resulta de um processo de interacção com o meio através da experiência de cada um (Roque, 2003). Torna-se fundamental perceber, então, qual o impacto das diferentes facetas no desempenho da sua profissão, visto ser fundamental perceber a forma como os professores vêem a sua profissão e o seu desempenho nela.

### *Autoconceito e variáveis sociais e profissionais*

Como foi mencionado anteriormente, os objectivos deste estudo prendem-se com a análise das variáveis relacionadas com a forma como os professores se vêem no desempenho da sua profissão e como a encaram, especificamente autoconceito profissional. Deste modo, revela-se essencial perceber como as diferentes variáveis profissionais e sociais se relacionam com este constructo.

Os grupos pessoais e profissionais de cada indivíduo, os estatutos e as categorias sociais com as quais os sujeitos se reconhecem, bem como o momento que vivem na profissão, constituem componentes chave do autoconceito. Desse modo, a forma como cada um estrutura as experiências da sua vida decorre da percepção que tem de si próprio, como sujeito e agente do meio, sendo que a interacção de todos estes elementos tem um papel fundamental determinante na configuração do autoconceito (Roque, 2003).

### *Autoconceito e grupo disciplinar*

A profissão docente aparece fortemente organizada em grupos disciplinares, sendo que cada grupo disciplinar constitui o núcleo central através do qual a actividade docente se rege. Dentro de cada um destes grupos existem regras, tarefas e padrões de actuação específicos

para os seus elementos, os quais são colectivamente constituídos e partilhados, fazendo deste modo com que o grupo disciplinar seja talvez o maior orientador do comportamento profissional em contexto escolar de cada professor.

Indo de encontro ao referido por vários autores, que defendem que o autoconceito é influenciado pelo significado que o sujeito dá às percepções sobre si dos outros que lhe são significativos (Burns, 1986; Vaz-Serra, 1988) e partindo da ideia que é dentro do grupo disciplinar que o sujeito estabelece uma maior proximidade a nível profissional e pessoal (Roque, 2003) procurar-se-á perceber de que forma esta variável exerce ou não efeitos sobre o autoconceito profissional.

Hargreaves (1977, cit. por Roque, 2003) afirma que é difícil manter uma auto-estima elevada quando somos constantemente contrariados e desvalorizados pelos outros significativos. Sendo que o grupo disciplinar funciona como identidade social, prevê-se que o mesmo exercerá influência no autoconceito pessoal e profissional dos docentes.

#### *Autoconceito e tempo de serviço*

Referindo-se ao tempo de serviço, autores como Serraniza e Oliveira (2002) falam de um “choque com a realidade” nos primeiros anos de docência, sendo que o entendimento dos professores sobre a complexidade do estabelecimento de uma relação pedagógica pode justificar esse ma-estar e uma menor satisfação com a profissão.

Já anteriormente, Huberman (1992) havia debruçado a sua atenção sobre as diferentes fases da carreira docentes e as diferenças de postura e actuação mais marcadas nas mesmas., Centrando-se na experiência profissional este autor definiu cinco fases na carreira docente: a *exploração*, entrada na carreira (1-3 anos); a *estabilização*, onde se dá a consolidação do repertório pedagógico (4-5 anos); a *diversificação/questionamento* (7-25 anos); o *conservadorismo*, que pode ser vivido com serenidade ou com um certo distanciamento afectivo (25-35 anos); e por último, o *desinvestimento* (35-40 anos).

Na teoria proposta, Huberman indica que os maiores níveis de desconforto profissional se encontram nos professores durante os primeiros cinco anos de carreira voltando novamente a aumentar tais sentimentos de desconforto após cerca de 16 anos no ensino. Estes valores justificam-se por no período inicial da carreira os professores experienciarem os seus papéis, avaliando a sua competência profissional, o que pode resultar em mal-estar. Já durante a fase dos 16 aos 26 anos de docência, vários professores tendem a por constantemente em questão a

sua profissão, vivendo com frequência sentimentos de desconforto resultante da monotonia do cotidiano da sala de aula e da soma cumulativa de fracassos pessoais, sociais e profissionais. Contudo, os professores que se encontram entre os 6 e os 15 anos de ensino, na segunda fase identificada por Huberman, são os que estão mais motivados, arrojados, porque já dissiparam os seus medos iniciais e têm uma estabilidade e segurança profissional mais satisfatórias; sentindo maior competência, segurança e auto-confiança profissional, devido em grande à relativização dos insucessos.

Num sentido diferente, e indo de encontro ao defendido por Kaiser (1994, cit. por Castelo-Branco & Pereira, 2001), o desenvolvimento profissional dos professores poderá ir no sentido de uma crescente motivação, ou em sentido contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através de reconhecimento, e de auto-actualização, bem como da responsabilização e de autonomia. Tais divergências na literatura demonstram ser absolutamente fundamental entender como esse processo se desenvolve, percebendo como evoluiu o autoconceito profissional dos professores tendo em consideração as diferentes etapas na carreira em que os mesmos se encontram.

## 2.2. Satisfação Profissional

### *Delimitação do constructo*

As investigações realizadas sobre a Satisfação Profissional iniciaram-se sobretudo a partir da década de 30, contudo a importância em estudar este tema foi reconhecida anteriormente alguns autores, como seja Taylor, teorizador do *taylorismo*. Para este autor, um trabalhador que percebe o seu salário como justo será mais satisfeito e produtivo (Locke, 1976, cit. por Costa, 1996).

Locke (1976, cit. por Costa, 1996) na sua obra do final da década de 70, refere que foi em 1935, que Hoppock publicou o primeiro estudo sobre esta temática, utilizando para isso uma amostra de cerca de 500 professores. Os seus resultados mostraram a multiplicidade de factores que afectam a satisfação profissional docente. Locke refere igualmente que as publicações de Herzberg, Mausner e Snyderman no final dos anos 50, voltaram a focalizar a atenção no estudo do trabalho e da produtividade profissional, sendo que a sua perspectiva sugeria que só poderia haver uma real satisfação com o trabalho quando se permitisse que o indivíduo exercesse responsabilidade e bom senso no exercício da sua profissão. Ainda segundo este autor, existem três linhas importantes no estudo da satisfação profissional: a) física, que enfatiza o papel das condições físicas do trabalho e do pagamento; b) social ou das relações humanas, que se centra no papel da boa supervisão, grupos de trabalho coesos e relações amistosas entre os empregados e a chefia; c) o trabalho em si ou o crescimento profissional, ligando-se a satisfação ao aumento da eficácia e da responsabilidade as quais decorrem dos desafios presentes no próprio trabalho.

Este autor, define ainda este constructo como um estado prazeroso ou emocionalmente positivo, resultante da percepção de um trabalho realizado, isto é, do dever cumprido, seguido de um valor ou reconhecimento, e da compatibilidade entre tal e as necessidades físicas e psicológicas do indivíduo. Este conceito estará então relacionado com os conceitos de moral e envolvimento no trabalho. Alguém mais envolvido com o seu trabalho poderá então sentir-se mais ou menos satisfeito, dependendo do seu grau de sucesso ou fracasso.

Cordeiro-Alves (1991) define satisfação profissional como um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, sendo que esta variável aparece associada a outras, como a

motivação, o bem-estar mental, o desenvolvimento ou o empenho (Jesus, 1995, cit. por Pedro & Peixoto, 2006; Trigo-Santos, 1996).

Outros autores ainda salientam ainda outras ideias importantes sobre a satisfação profissional, Taylor (1911, cit., por Costa, 1996) acreditava que o salário é um incentivo à satisfação, Herzberg, 1966) vê as causas motivacionais como responsáveis pela satisfação, enquanto, Aldefer (1972, cit. por Costa, 1996) argumenta que é a realização dos desejos que levará à satisfação.

Schneider (1985) apresenta dois problemas em relação ao estudo da satisfação profissional: um, que diz respeito à grande multiplicidade de variáveis individuais e organizacionais relacionadas com a satisfação e o outro, que evidencia o facto de não existirem teorias compreensíveis subjacentes ao estudo deste conceito. No entanto, é de referir que existe a teoria da equidade, que especifica as condições da insatisfação.

### ***Perspectivas teóricas da Satisfação Profissional***

Como referido anteriormente, escasseiam as teorias subjacentes ao estudo da satisfação profissional, tornando-se assim necessário reflectir sobre outras perspectivas teóricas nomeadamente do campo da motivação humana, de forma a poder debruçarmo-nos sobre o estudo deste constructo.

Locke (1976) salienta que os modelos de satisfação tentam especificar os tipos ou classes de variáveis consideradas relevantes, bem como as suas combinações, de forma a determinar a satisfação global profissional, sendo que estes tipos ou classes podem aparecer ligadas às expectativas, às necessidades e aos valores.

Em relação às expectativas, estas podem influenciar a satisfação na medida em que as reacções de cada sujeito dependem da discrepância entre o que o meio oferece e o que ele espera do mesmo. Já as necessidades (físicas e psicológicas) influenciariam o grau de satisfação profissional apresentado por cada pessoa, na medida em que o mesmo seria determinado pelo grau de satisfação da necessidade de realização do trabalho e dever cumprido; por fim, os valores (aquilo que alguém consciente ou inconscientemente deseja e espera alcançar) influenciariam, segundo alguns autores, a satisfação, no sentido em que os valores percebidos e o alcance dos mesmos determinam a satisfação. Segundo Rand (1966, cit. por Locke, 1976), todos os valores têm dois atributos, o conteúdo (o que é esperado ou estimado) e a intensidade (o quanto é esperado ou estimado), sendo que cada resposta

emocional reflecte um duplo valor de julgamento: a discrepância entre o que espera e recebe e a importância atribuída ao que esperava receber. A satisfação será, assim, o somatório dos afectos que envolvem os elementos do trabalho do sujeito.

Relativamente às teorias da motivação humana, as mesmas são frequentemente diferenciadas entre teorias de conteúdo ou *need-based approach* e *teorias de processo* (Locke (1976). As teorias de conteúdo tendem, então, a especificar as necessidades que devem ser satisfeitas e os valores que devem ser alcançados; dentro destas teorias evidenciam-se a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow (1954) e a Teoria dos Dois Factores de Herzberg (1959).

Da mesma forma que o autoconceito, anteriormente referido, a satisfação profissional tem sido alvo de uma discussão em volta da sua dimensionalidade, isto é, se este conceito representa num mesmo contínuo sentimentos opostos e se esta se constitui de forma unitária ou multifacetada (Costa, 1996).

Como foi dito previamente, Herzberg afirma que os factores que provocam a satisfação são diferentes dos que causam insatisfação. Marinho, em 1988, havia já ido de encontro a esta teoria pois salientava que a visão da satisfação como constructo multidimensional é a mais adequada, porque permite perceber quais as causas específicas de satisfação. Siqueira (1995) também assinala este ponto, mostrando que os autores que vêem a satisfação profissional como constructo unidimensional acabam por não considerar relevantes a quantificação das reacções diferentes aos aspectos específicos do trabalho (Costa, 1996).

### *Teoria dos Dois Factores de Herzberg*

Esta teoria partiu dos estudos de Maslow<sup>1</sup> e decorre do movimento de investigação das Relações Humanas nas organizações. Na década de 50, Herzberg concentrou as suas investigações no estudo da motivação para o trabalho. Este autor investigou cerca de 200 funcionários de indústrias norte-americanas, perguntando-lhes quais eram os factores nas suas profissões que os deixavam mais e menos satisfeitos. Através das respostas, Herzberg constatou que os factores que causavam satisfação se associavam a indicadores de sucesso ou apontavam para a possibilidade de crescimento profissional.

<sup>1</sup>Maslow (1968) desenvolveu a Teoria da Hierarquia das Necessidades, que parte da ideia que o comportamento de um sujeito em determinado momento será accionado de forma a tentar que a necessidade que naquela altura é mais intensa seja satisfeita. Existem cinco categorias básicas de necessidades: as fisiológicas, as de segurança, as sociais, as de estima e, por fim, as de auto-realização.

No que se refere aos sentimentos de insatisfação, estes não estavam associados ao trabalho propriamente dito, mas sim às condições do meio em que o trabalho era realizado. Conclui, assim, que existem duas categorias de factores que influenciam o comportamento em contexto profissional de forma diferente, são eles os factores *motivadores* e os *contextuais* (Pasquetti, 2004).

Deste modo, os factores *motivadores* estão relacionados com o conteúdo do trabalho, como o trabalho em si, as realizações, as promoções, o reconhecimento ou a responsabilidade. Estes factores associam-se à auto-realização, ao desenvolvimento do potencial intelectual e das habilidades inatas e criativas dos funcionários e seriam responsáveis por aumento da satisfação. Por outro lado, os factores *contextuais*, associam-se ao contexto do trabalho, isto é, as relações interpessoais, as condições de trabalho, as políticas organizacionais e os salários, sendo que quando não se encontram presentes em níveis aceitáveis geram aumento da insatisfação nos empregados.

Portanto, a gestão e cargos superiores de empresas/instituições devem actuar, então, sobre os factores contextuais, de forma a gerar ausência de insatisfação, o que em si mesmo não é sinónimo de satisfação. Na verdade, caso se procurem funcionários satisfeitos, dever-se-á actuar ao nível dos factores motivacionais, criando condições para que os seus trabalhadores os percebam como estabelecidos. Esta separação permite então perceber que os conceitos de satisfação e insatisfação deverão ser compreendidos como dois contínuos opostos entre si e que a motivação e a satisfação dependem de factores motivacionais e não de todos os factores envolvidos no contexto de trabalho. A ideia de que se não é satisfatório, então é insatisfatório não pode ser tida como verdadeira na análise dos comportamentos dos sujeitos em contexto laboral (Pedro & Peixoto, 2006).

A teoria dos Dois Factores não está isenta de críticas. Schein (1982) salienta que esta perspectiva está associada ao trabalho, reflectindo o desejo das pessoas face ao mesmo, no entanto, os desejos das pessoas divergem consoante as épocas e o estado de desenvolvimento em que vivem, atribuindo assim significados diferentes aos valores de trabalho. Outro problema a esta teoria reside na multidimensionalidade deste constructo, pois existem várias divergências face a este tema.

De referir ainda que Sergiovanni (1967, cit. por Pedro, 2007), aplicou esta teoria a professores americanos, concluindo que a tendência expressa nos resultados corroboravam as conclusões apresentadas por Herzberg, isto é, a satisfação profissional docente derivava de factores relacionados com a docência e o descontentamento derivava sobretudo das condições sociopolíticas da profissão. Estudos posteriormente desenvolvidos voltaram a confirmar esta

tendência também em território nacional (Trigo-Santos, 1996; Pedro & Peixoto, 2006; Pedro, 2007).

### ***Satisfação profissional de professores***

Nos últimos anos, vários autores têm-se debruçado no estudo da satisfação profissional docente. Factores como os constantes movimentos sindicais de docentes, um grande número de abandono profissional e escolar, as agressões entre professores e alunos têm estado na origem deste tipo de estudos.

Assim, Cordeiro- Alves (1991), define satisfação profissional como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, sendo que esta variável aparece associada a outras, como a motivação, o bem-estar mental, o desenvolvimento ou o empenho (Jesus, 1995; Trigo-Santos, 1996; Pedro & Peixoto, 2006).

Estudos efectuados por autores como Pinto, Lima e Silva (2003), mostraram que um conjunto vasto de países europeus, os professores portugueses eram os que revelaram um menor índice de satisfação profissional. Por outro lado, os estudos feitos tendo por base o mal-estar docente, dizem que o seu efeito sobre os professores tende a ser nefasto: alienação sobre o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, *stress*, ansiedade permanente e auto-desvalorização (Esteve, 1992). Em sentido próximo, Trigo-Santos (1996) alerta para a possibilidade dos professores desgastados pela profissão continuarem a exercê-la, ficando nas escolas a ensinar todos os dias, desgastados, desmotivados, desgastando e desmotivando.

O mal-estar docente tem-se mantido como uma realidade actual (Castelo-Branco, 2001), sendo que este fenómeno é composto por diversos indicadores, nomeadamente a insatisfação profissional ou o absentismo. Em sentido semelhante, Seidman e Zager (1987, cit. por Pedro & Peixoto, 2006) haviam já referido que o desgaste profissional aparece como um perigo real para as instituições escolares, no sentido em que este é um fenómeno dotado de características epidémicas que tende a acontecer por contágio.

Esteve (1992), Jesus (1995, 1997) e Braga da Cruz (1988) referem que os factores que contribuem para o mal-estar profissional são vários, como os factores pessoais, as relações estabelecidas com os alunos, colegas e encarregados de educação, o processo de ensino-aprendizagem, as condições de trabalho ou o contexto socioeducativo. Será importante assinalar então a definição de mal-estar docente segundo Esteve (1992), para este autor este

conceito é o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que afectam a personalidade dos professores em virtude das condições psicossociais em que exercem a sua profissão.

Igualmente associada ao mal-estar docente aparece frequentemente o conceito de *stress*. Kyriacou (1987, cit. por Gomes *et al.*, 2006) afirma que a experiência de *stress* no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal, o que pode levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação, o que na prática se manifestará na diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas pelos docentes nas salas de aula. Gomes *et al.*, (2006) mostram no seu estudo com 127 professores do 3º ciclo e ensino secundário que são os problemas associados aos alunos (a falta de interesse, a baixa motivação ou o mau comportamento) que constituem a grande dificuldade dos docentes. Estes autores verificaram também que os professores com mais tempo de profissão revelaram mais dificuldades que os seus colegas com menos tempo de prática docente.

Internacionalmente multiplicam-se os estudos efectuados sobre a temática do descontentamento, insatisfação e mal-estar dos professores. Zembylas e Papanastasiou (2006) investigaram as causas de satisfação e insatisfação profissionais nos docentes no Chipre, tendo investigado para isso 52 professores e verificado que ligados à satisfação apareciam factores como a interacção com os alunos, as relações com os colegas e as oportunidades de contribuírem para o desenvolvimento dos jovens. Por outro lado, relacionados com a insatisfação surgiam situações como problemas sociais, desinteresse dos alunos e aspectos relativos à dimensão sociopolítica da profissão.

Temos ainda de referir que quer a satisfação, quer a insatisfação profissional dos professores têm sido estudadas em associação a outras variáveis de índole profissional como seja, o *absentismo* (Ávila de Lima, 1996; Esteve, 1992; Jesus, 1999, cit. por Pedro & Peixoto, 2006). De igual modo, também o nível de ensino tem sido apresentado como encontrando-se associado à satisfação e insatisfação profissional, sendo esta última mais marcante junto dos professores do 3º ciclo, apresentando como causa fundamental para tal “as elevadas exigências relacionais dos alunos neste nível de ensino” (p.23). No final da década de 80, a investigação realizada por Cruz (1988, cit. por Jesus, 1996) permitiu, de igual modo, verificar que o *grupo disciplinar* apresentava igualmente associação com as variações que se poderiam encontrar no grau de satisfação dos professores, sendo os professores da área de Ciências aqueles que tiveram maiores níveis de insatisfação. Também *os anos de docência*, estudado por exemplo por Lopes (2001), revelam que a satisfação tende a variar em função da

longevidade na profissão, sendo a satisfação mais elevada nos professores mais velhos e experientes. No entanto autores como Gursel, Sunbul e Sari (2002, cit. por Pedro & Peixoto, 2006) contrariam esta tendência, tendo verificado que a satisfação profissional tende a progredir de forma inversa aos anos de carreira. De igual modo, Huberman (1992), que apresenta cinco fases na carreira docente, havia já defendido que os maiores níveis de desconforto profissional encontram-se nos professores nos primeiros anos de carreira e naqueles que ensinam há pelo menos 16 anos (fase de questionamento). Esta tendência justifica-se por no período inicial da carreira os professores experienciarem os seus papéis, avaliando a sua competência profissional, o que pode resultar em mal-estar. Já durante a fase dos 16 aos 26 anos de docência, vários professores põem constantemente a sua profissão em questão, pois têm com frequência sentimentos de desconforto resultante da monotonia do quotidiano.

Em estudos desenvolvidos em 2004, Pedro e Peixoto (2006), analisaram também a relação entre a satisfação profissional docente e a auto-estima dos professores, tendo os autores verificado que se encontram fortes correlações entre os constructos. Numa amostra de 79 professores, resultados encontrados pelos autores demonstram que os professores têm a evidenciar baixos índices de satisfação profissional. Embora os autores tenham considerado a satisfação profissional sob duas formas distintas, a satisfação profissional geral (avaliação resultante da análise das várias características específicas da profissão docente) e a satisfação profissional total (avaliação global da satisfação/insatisfação com a profissão), os resultados revelam-se sempre longe dos níveis de satisfação desejáveis, ainda que os professores apresentassem valores mais favoráveis na primeira do que na segunda. Investigações posteriores realizadas por Pedro (2007), com cerca de 114 professores, voltaram a confirmar tal tendência nos resultados.

### 2.3. Autoconceito e Satisfação profissional de professores

Na revisão da literatura efectuada revelaram-se escassos os estudos que salientassem a relação entre estas duas variáveis junto do grupo profissional dos professores, devido ao reduzido número de investigações sobre esta temática. Apenas no trabalho desenvolvido por Roque (2003) se encontrou relação entre estes conceitos. Esta autora refere que a satisfação profissional dos professores parece assumir um papel de extrema importância no autoconceito dos professores, determinando ambos a qualidade das práticas pedagógicas dos professores e para a qualidade do ensino em geral. Desta forma, os resultados encontrados indicaram que os professores que apresentaram um grau de satisfação profissional inferior revelaram igualmente autoconceito mais reduzidos, encontrou-se assim uma marcada associação entre os constructos, sendo que os indivíduos com uma concepção de si menos positiva e, consequentemente, menos satisfatória, revelaram também uma menor satisfação profissional.

Ainda no estudo referido, todas as dimensões de autoconceito pessoal e profissional apresentaram correlações negativas e estatisticamente significativas com as dimensões de mal-estar docente, ou seja, sentimento oposto ao da satisfação profissional. Estes resultados parecem ir de encontro ao defendido por Farber e Friedman (1992) que mostram haver uma significativa correlação entre o autoconceito e *burnout* docente, sendo que os professores com um autoconceito profissional mais positivo sentem menos mal-estar do que aqueles que têm níveis baixos de autoconceito profissional. Guerra (2003, cit. por Roque, 2003) encontrou resultados que vão de encontro aos anteriores, em que os docentes com maior autonomia pessoal e profissional apresentaram igualmente maior satisfação. De igual modo, a investigação realizada por Gonçalves (2006) evidencia que quando se pretende analisar o autoconceito profissional dos professores a dimensão satisfação apresenta relevância em ser considerada. O autor encontrou uma correlação de 0.402 entre os constructos.

Portanto, um autoconceito positivo estará associado a uma maior satisfação e a menores sintomas de mal-estar, pelo que quanto maior se apresenta o autoconceito dos professores, seja pessoal ou profissional, menor o mal-estar docente e maior o envolvimento dos professores na promoção das aprendizagens dos alunos e da competência docente em lidar com a indisciplina. Desta forma, a percepção que os professores têm de si próprios a nível pessoal e profissional contribui para o modo como actuam e se desenvolvem no quotidiano escolar.

Não podemos esquecer que os professores têm uma influência significativa nos comportamentos e desempenhos dos seus alunos. Desta forma, apenas quando os docentes se vêem com respeito, isto é, têm uma atitude e imagem positiva de si mesmos, conseguem construir ou ajudar a construir autoconceitos realistas nos seus alunos. Consequentemente, só através da boa percepção que o professor tem de si mesmo pode apoiar os seus alunos no processo de se conhecerem a si mesmos e de melhor aprenderem (Jersild, 1965, cit. por Tonelson, 2001).

Considerando os estudos anteriormente apresentados, iremos debruçar-nos então sobre o autoconceito profissional e a satisfação profissional de professores. Pretendemos entender como é que os nossos docentes se vêem no desempenho da sua profissão, procurando aprofundar a estabilidade ou variação registada nas diferentes dimensões do autoconceito. Pretende-se também analisar os índices de satisfação profissional dos professores e testar uma possível correlação entre esta variável e o autoconceito profissional.

Acredita-se que o aprofundamento do estudo destes dois conceitos e de possíveis associações entre ambos e outras variáveis contribuirá para a melhor compreensão da vivência profissional da docência, pela voz dos seus actores e, consequentemente, apoiando a promoção de maiores sentimentos de conforto na prática profissional, sustentar algumas melhorias da qualidade do ensino.

O professor aparece como peça fundamental na construção do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos, o que torna imprescindível focarmo-nos, neste momento, no seu próprio desenvolvimento e bem-estar.

De salientar ainda que se pretende estudar nesta investigação os docentes de 2º e 3º ciclo, pois diversos estudos revelam terem sido estes anos os que mostraram maiores níveis de descontentamento, *stress* e mal-estar na profissão (Blase,, Trigo-Santos, 1996; Braga da Cruz (1990, cit. por Cordeiro-Alves, 1993; Iwanihi, 1994, cit. por Jesus, 1998;).

### **3) QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

---

Encarando os comportamentos e as acções dos docentes como fundamentais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem parte-se para esta investigação com o objectivo de perceber o professor e a forma como ele encara a sua profissão e o seu desempenho nela, procurando entender ao mesmo tempo se se sente satisfeito profissionalmente, baseando-nos para isto nas várias perspectivas teóricas e nas investigações realizadas em volta das temáticas de Autoconceito profissional e Satisfação Profissional docente. Desta forma, surgem as seguintes questões de investigação:

1. Que níveis de autoconceito profissional apresentam os docentes de 2º e 3º ciclo portugueses?

Como são escassos os estudos realizados sobre este constructo, será importante entender quais os níveis de autoconceito profissional dos docentes, pois esses valores são fundamentais para perceber quais os factores que mais contribuem para uma boa ou má percepção dos professores em relação ao desempenho na sua profissão.

Entender de forma geral e específica como os professores se vêem no desempenho da sua profissão é fundamental para entender a forma como estes encaram o processo ensino-aprendizagem, deste modo parece necessário analisar o modo como os professores se vêem no desempenho da sua profissão.

2. Será que os professores que leccionam em diferentes áreas disciplinares apresentam níveis de autoconceito profissional diferentes?

Como foi referido anteriormente, o sistema educativo português encontra-se dividido em diferentes áreas disciplinares; deste modo, será natural devido às diferenças de exigências e programas curriculares bem como as diferenças identitárias que se podem registar em alguns dos grupos disciplinares formadores pelos docentes, os resultados no autoconceito dos professores apresentarem variações. Parte-se portanto da ideia de que as regras e os padrões de actuação característicos de cada grupo poderão influenciar a forma como os docentes encaram o seu desempenho profissional.

3. Será que os professores em diferentes fases da carreira evidenciam um menor autoconceito profissional?

De acordo com a teoria de Huberman (1992), em que a carreira docente se encontra dividida por cinco fases, experienciando os professores distintos sentimentos em cada um desses momentos, devido às exigências, receios e motivações inerentes a cada fase, procura perceber-se se os docentes mostram, de facto, valores de autoconceito diferentes consoante o momento em que se encontram na profissão, esperando portanto que a tendência de resultados mostre diferenças entre professores com maior ou menor experiência pessoal.

4. Que níveis de satisfação profissional apresentam os professores de 2º e 3º ciclos?

Do mesmo modo que se pretende entender quais os valores de autoconceito profissional dos professores, é também fundamental analisar os valores encontrados no que se refere aos valores de satisfação profissional. De igual modo, partindo da teoria de Herzberg (1989), que servirá de modelo teórico, tentaremos perceber quais os níveis de satisfação profissional e quais os factores ou dimensões que mais contribuem quer para a satisfação quer para a insatisfação profissional docente.

Com base em resultados de estudos anteriores (Pedro, 2007; Pinto *et al.* 2003), que revelaram níveis de satisfação profissional baixos, espera-se que os dados encontrados demonstrem a mesma tendência.

5. Será que os índices de autoconceito profissional aparecem associados aos de satisfação profissional, isto é, se os professores com um maior autoconceito profissional apresentaram igualmente valores superiores de satisfação profissional?

Por fim, pretende-se verificar a existência de uma possível associação entre os dois conceitos anteriormente referidos, isto é, o autoconceito profissional e a satisfação profissional, de forma a perceber se estes constructos estão de alguma forma correlacionados. Entender como essa correlação (força e direcção) acontece parece essencial para compreender como se desenvolve a percepção dos professores sobre a sua profissão.

Tendo por base investigações como as de Roque (2003) em que os dados encontrados mostraram uma associação entre estes constructos, crê-se que, neste estudo, a tendência será igual.

## 4) MÉTODO

---

Proceder-se-á neste capítulo a uma explicação e descrição da metodologia utilizada na realização deste trabalho. Assim, numa primeira parte iremos debruçarmo-nos sobre a caracterização dos participantes, seguindo-se uma explicitação do procedimento e, por fim, dos instrumentos usados.

#### 4.1. Participantes

Procurando obter uma amostra da população que se pretende estudar, foram tidos em conta diversos aspectos. Desta forma, os questionários foram recolhidos na região da grande Lisboa, no ano lectivo de 2007-2008, obtendo deste modo um total de 70 sujeitos. De referir que destes 70, 57 pertencem ao sexo feminino (81.43%) e 13 ao sexo masculino (18.57%), tendo idades compreendidas entre os 27 e os 66 anos, com uma média de 42.53 anos e um desvio-padrão de 9.75 anos. Esta amostra engloba professores a leccionar em todas as disciplinas pertencentes à organização curricular dos 2º e 3º ciclos, destes 21 são professores titulares e os restantes 49 professores não titulares.

Foram constituídos quatro grupos com base no número de anos de docência apresentados pelos professores, sendo que esses grupos foram formados com base na teoria sobre o ciclo de vida profissional docente de Huberman (1992), que posteriormente foi dividida em diferentes etapas. Assim, o Grupo 1, foi constituído pelos professores com 1 a 6 anos em exercício docente apresentando um total de 13 elementos, o Grupo 2 (7 a 15 anos de docência) apresentou um total de 7 elementos, o Grupo 3 (16 a 25 anos de docência) com 25 elementos e, finalmente, o Grupo 4 (25 a 34 anos) com 15 elementos (Anexo A).

**Tabela 1:** Distribuição dos participantes por Anos de Docência

Nºelementos		%
Grupo 1 (1-6 anos)	13	18.57
Grupo 2 (7-15 anos)	7	10.00
Grupo 3 (16-25 anos)	25	35.71
Grupo 4 (25-34 ano)	15	21.43

## 4.2 Instrumentos

Após formuladas as questões de investigação optou-se pela aplicação de um questionário e uma escala que foram integrados e aplicados num momento único. Estes foram escolhidos por trazerem vantagens à investigação, tais como a confidencialidade dos resultados, a uniformização e a sequência de perguntas ou a diminuição de enviesamentos provocados pelo entrevistador. No entanto, os mesmos trazem algumas limitações, sendo que a mais relevante é a ausência de auxílio imediato do entrevistador e geralmente a taxa de retorno dos questionários ser muito baixa, o que pode influenciar no processo de investigação.

De forma a aceder às variáveis, o instrumento incluía uma folha-rostro, onde se questionavam os professores sobre alguns dados pessoais-profissionais, como seja, o género, a idade, o número de anos de docência, o número de faltas apresentadas no anterior ano lectivo, disciplinas leccionadas e, a situação ou categoria profissional.

Utilizaram-se nesta investigação dois instrumentos distintos, o Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (versão Pedro, 2007) e *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES) (Veiga, Gonçalves Caldeira & Zuniga, 2006) tendo ambos um formato *Likert* (Anexo C). De seguida, procede-se à descrição e caracterização de cada um dos instrumentos utilizados bem como à da respectiva análise das qualidades psicométricas.

### - Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES)

Esta escala foi adaptada para a população portuguesa por Veiga, Gonçalves Caldeira e Zuniga (2006), surgindo da tradução e contextualização para a língua portuguesa da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES) de Villa e Calvete (2001). Apresentando uma natureza auto-descritiva a sua finalidade passa por avaliar o autoconceito profissional dos docentes em seis dimensões: Competência, Relação com os alunos, Relação com os colegas, Satisfação, Aceitação de riscos e iniciativas, e Auto-aceitação.

O instrumento apresenta um formato de resposta do tipo Likert, sendo composto por trinta e três itens, com seis posicionamentos de resposta possíveis. Os professores respondem de acordo com o grau de concordância em relação a cada item, o valor de resposta aparece associada a “1- Discordo totalmente”, o valor 2 a “Discordo bastante”, o 3 associa-se à uma resposta intermédio (discordo mais que concordo), o valor 4 liga-se ao “Concordo mais que discordo”, o 5 a “Concordo bastante” e finalmente o 6 ao “Concordo totalmente”. Dos trinta e

três itens constitutivos do instrumento, vinte e seis estão enunciados de forma afirmativa aparecendo os restantes 7 formulados de forma negativa.

O TSCES permite então estudar aspectos de como os professores se vêem profissionalmente e como sentem que os outros os vêem enquanto profissionais. Este instrumento apresentou anteriormente (Gonçalves, 2006; Veiga *et al.*, 2003) indicadores favoráveis de qualidade métrica, organizando-se assim nas seguintes dimensões:

- **Competência:** Esta dimensão refere-se à percepção que os professores têm da sua competência, englobando a sensação de confiança que o professor tem na sala de aula, a sensação de se sentirem válidos enquanto pessoas capazes de realizar as tarefas que lhe são pedidas ou de resolver problemas imprevistos. De acordo com Villa e Calvete (2001) é semelhante à eficácia pessoal (por exemplo, o item 7 “Penso que, no geral, sou bom professor”).

- **Relação com os colegas:** Refere-se à integração social e interpessoal, isto é, os docentes que tiverem valores mais elevados nesta dimensão sentem-se apreciados pelos outros e aceitam por aquilo que são, originando relações de prazer na relação dos professores com os outros (por exemplo, o item 14 “Sinto-me estimado pelas outras pessoas”).

- **Relação com os alunos:** Referente ao sentimento que os professores obtêm na interacção que estabelecem com os seus alunos. Ao ter uma avaliação elevada nesta dimensão, os professores revelarão ausência de problemas na relação com os estudantes, um gosto em estar na sala de aula e experienciarão um sentimento de valorização por parte dos seus discentes (por exemplo, o item 10 “Tenho toda a confiança nos meus alunos”).

- **Satisfação:** Esta dimensão relaciona-se com os aspectos que os professores consideram positivos na sua actividade profissional. Ao sentir-se bem sucedido no seu trabalho o docente encarará a sua profissão de forma satisfatória (por exemplo, o item 17 “O meu trabalho como professor não me dá satisfação”).

- **Aceitação de riscos e iniciativas:** As pessoas que aceitam correr riscos e tomar iniciativas demonstram uma maior auto-confiança e vontade em fazer melhor. Em relação a esta dimensão, Guskey (1988, cit. por Veiga, 2005) refere que os professores com autopercepções positivas demonstram melhores atitudes na implementação de novas práticas (por exemplo, o item 21 “Gosto de correr riscos”).

- **Auto-aceitação:** Refere-se às sensações que os professores têm de autocompreensão, ao reconhecimento das suas capacidades e dificuldades (por exemplo, o item 24 “Aprendo muito com os meus próprios erros”).

No entanto, e apesar de investigações anteriores (como referido previamente) já terem demonstrado favoráveis indicadores em relação a fiabilidade do instrumento, procedeu-se à análise da sua consistência interna, utilizando para isso o Coeficiente Alpha de Cronbach, que revelou valores indicativos de uma elevada consistência interna ( $\alpha = 0.88$ ). Segundo Hill e Hill (2005), os valores do Alpha de Cronbach perfeitos serão iguais a um, sendo que como é praticamente impossível a obtenção destes resultados, valores acima de 0.70 são considerados favoráveis.

Analisando a tabela 2, constata-se que a retirada de qualquer item não iria aumentar a consistência interna da escala, razão pela qual se mantiveram todos os itens (Anexo D.1).

**Tabela 2:** Análise da Consistência interna à *Teacher Self-Concept Evaluation Scale*  
(Alpha de Cronbach)

<b>Parte B</b>	<b>Correlação Item Total</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach excluindo o item</b>
<b>Item</b>		
1	0.52	0.88
2	0.37	0.88
3	0.49	0.88
4	0.68	0.87
5	0.39	0.88
6	0.31	0.88
7	0.50	0.88
8	0.46	0.88
9	0.48	0.88
10	0.41	0.88
11	0.23	0.88
12	0.49	0.88
13	0.60	0.88
14	0.54	0.88
15	0.47	0.88
16	0.64	0.88
17	0.47	0.88
18	0.54	0.88
19	0.61	0.88
20	0.33	0.88
21	0.23	0.88
22	0.44	0.88
23	0.30	0.88
24	0.18	0.88
25	0.54	0.88
26	0.48	0.88
27	0.27	0.88
28	0.63	0.88
29	0.17	0.88
30	0.24	0.88
31	0.52	0.88
32	0.32	0.88
33	0.51	0.88
<b>Total</b>	<b>0.88</b>	

Considerando as dimensões ou factores identificados nesta escala, mais concretamente, Competência, Relação com os colegas, Relação com os alunos, Satisfação, Aceitação de riscos e iniciativas e Auto-aceitação, procurou-se confirmar a consistência interna das mesmas, apresentando-se de seguida esses dados.

**Tabela 3:** Análise da Consistência interna dos factores considerados da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale*

<b>Factor</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach</b>
1	Competência	1,7,13,19,25,30,31,32,33	0.79
2	Relação com os colegas	2,8,14,20,26	0.58
3	Relação com os alunos	4,10,16,22	0.70
4	Satisfação	5,11,17,23,28	0.73
5	Aceitação de riscos e iniciativas	3,9,15,21,27	0.56
6	Auto-aceitação	6,12,18,24,29	0.36

Constata-se através da leitura da tabela anterior que das seis dimensões da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale*, uma apresenta valores baixos de consistência interna (Auto-aceitação), no entanto optou-se pela sua permanência no estudo devido ao facto de em estudos anteriores (Gonçalves, 2006) ter revelado uma consistência interna mais elevada. Em relação às restantes dimensões, estas apresentaram valores razoáveis e elevados de consistência interna (Anexo D2).

## - Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores

De forma a analisar a satisfação profissional dos professores, foi utilizado um questionário desenvolvido por Pedro (2007), com base no trabalho de construção realizado previamente por Dias (1996). Este é constituído por 5 partes:

- Parte A: Permite analisar a satisfação profissional geral, isto é, a apreciação global ou unitária ao nível de satisfação/insatisfação em relação à docência. É composto por quatro itens, sendo os dois primeiros formulados de forma positiva e os restantes dois de forma negativa, apresentando cada um quatro possibilidades de resposta (“Concordo plenamente”, “Concordo”, “Discordo” e “Discordo plenamente”), classificadas então com valores entre 1 e 4.

- Parte B: Constituída por vinte e três itens, cada um com cinco possibilidades de resposta (“Satisfaz-me plenamente”, “Satisfaz-me bastante”, “Satisfaz-me”, “Satisfaz-me pouco”, “Não me satisfaz”), sendo estas cotadas respectivamente com valores entre 1 e 5, em que o valor 1 corresponde a respostas indicativas de insatisfação e o valor 5 a respostas representativas de uma elevada satisfação. Esta segunda parte do questionário permite aferir quer os factores da profissão que mais contribuem para a satisfação/insatisfação dos professores e os scores da satisfação profissional total. Esta pode, deste modo, ser definida como uma constelação multidimensional, composta pela apreciação dos vários aspectos relativos à profissão.

O instrumento apresenta um conjunto de factores distinguidos por processos de Análise factorial (método das componentes principais) em investigações anteriormente desenvolvidas (Pedro 2004; Pedro & Peixoto, 2006). Assim, temos as seguintes dimensões:

- **Dimensão alunos:** Referente aos aspectos do trabalho docente directamente desenvolvido com os alunos (por exemplo, os itens 5 “Relação com os alunos” e 15 “Estudo dos alunos em casa”);

- **Dimensão socio-política:** Relacionada com os aspectos de reconhecimento social dos professores e com as definições políticas referentes à carreira docente (por exemplo, o item 21 “Atitude dos pais e da sociedade face aos professores”);

- **Relações interpessoais/institucionais:** Factores associados às interacções pessoais e profissionais desenvolvidas entre professores e entre estes e os órgãos de gestão escolar (por

exemplo, o item 11 “Relações pessoais com outros professores” e o item 18 “Apoio dos órgãos competentes da escola na resolução de problemas com alunos e/ou pais”);

- **Estabilidade e Realização pessoal:** Associada às condições proporcionadas para o exercício da profissão e à forma como estas contribuem para a realização pessoal dos professores (por exemplo, os itens 2 “Grau e realização pessoal” e 19 “Segurança/estabilidade no trabalho”).

- Parte C e D: Nesta fase do questionário é solicitado aos docentes que identifiquem a partir dos factores apresentados na parte B do questionário, os três responsáveis por uma maior satisfação (parte C) e por uma menor satisfação profissional (parte D).

- Parte E: É fornecida aos professores uma lista com 12 sentimentos, sendo-lhes posteriormente pedido que identifiquem os três aspectos que experienciam com maior frequência no exercício da sua profissão.

No que concerne à análise da fiabilidade do instrumento, especificamente da sua consistência interna, utilizou-se o Coeficiente Alpha de Cronbach (Anexo D1), tendo-se encontrado para a parte A do questionário valores indicativos de uma razoável consistência interna ( $\alpha = 0.54$ ), salienta-se no entanto que em estudos anteriores (Pedro, 2007) este questionário revelou uma maior consistência interna ( $\alpha = 0.67$ ).

Analisando a tabela seguinte, constata-se que o retirar de qualquer item constitutivo desta parte do instrumento, com excepção do item 3, provocaria uma indesejável diminuição da sua consistência interna, contudo como a sua retirada provocaria apenas um ligeiro aumento desse valor optou-se pela permanência do mesmo.

**Tabela 4:** Análise da Consistência interna à parte A do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Alpha de Cronbach)

Parte A	Correlação Item-Total	$\alpha$ de Cronbach excluindo o item
1	0.38	0.44
2	0.30	0.50
3	0.19	0.57
4	0.46	0.33
<b>Total</b>		0.54

Procedeu-se de igual modo com vista a analisar da fiabilidade da parte b do instrumento (Anexo E2). Foram encontrados valores indicativos de uma elevada consistência interna ( $\alpha = 0.90$ ), como é visível na seguinte tabela, que também mostra que nenhum item traria vantagens em ser retirado.

**Tabela 5:** Análise da Consistência interna à parte B do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Alpha de Cronbach)

<b>Parte B</b>	<b>Correlação Item Total</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach excluindo o item</b>
<b>Item</b>		
1	0.32	0.90
2	0.48	0.90
3	0.28	0.90
4	0.62	0.89
5	0.33	0.90
6	0.67	0.89
7	0.33	0.90
8	0.74	0.89
9	0.72	0.89
10	0.29	0.90
11	0.33	0.90
12	0.56	0.90
13	0.79	0.89
14	0.60	0.89
15	0.05	0.90
16	0.65	0.89
17	0.73	0.89
18	0.45	0.90
19	0.41	0.90
20	0.56	0.89
21	0.59	0.89
22	0.61	0.89
23	0.56	0.89
<b>Total</b>	<b>0.90</b>	

Considerando as dimensões ou factores identificados nesta mesma parte do instrumento, especificamente, Dimensão alunos, Dimensão sócio-política, Relações interpessoais/institucionais e Estabilidade e realização pessoal procurou-se confirmar a consistência interna das mesmas, apresentando de seguida esses dados (Anexo E3).

**Tabela 6:** Análise da Consistência interna dos factores considerados no Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores

<b>Factor</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach</b>
1	Alunos	1, 4, 5, 15, 20	0.69
2	Sócio- política	3, 10, 12, 14, 21, 22	0.64
3	Relações interpessoais/ institucionais	6, 7, 11, 18, 23	0.77
4	Estabilidade e Realização pessoal	2, 8, 9, 13, 16, 17, 19	0.86

Conclui-se desta forma, que, com excepção da segunda dimensão que revelou uma consistência interna mais baixa, todos os factores apresentam coeficientes indicativos de uma razoável consistência interna.

#### *4.3. Procedimento*

Procurando recolher os dados, procedeu-se primeiramente ao envio de cartas (Anexo F) para os Conselhos Executivos a pedir autorização para recolha de dados nas suas escolas. Após este pedido, e nas escolas cuja autorização foi aceite, entregaram-se os questionários, sendo que em alguns casos estes foram entregues directamente aos docentes, noutros entregues ao Conselho Executivo que posteriormente os distribuiu. O tempo de resposta foi de aproximadamente 20 minutos. Podemos, assim, encarar esta recolha como um amostragem

por conveniência, visto ter neste tipo de amostragem se seleccionar a amostra em função da disponibilidade e acessibilidade dos elementos que constituem a população.

A recolha foi assim efectuada em oito escolas públicas e privadas da região da grande Lisboa. Esta fase de recolha durou aproximadamente 4 meses, de Dezembro de 2007 a Abril de 2008, ou seja, durante o 2º período do ano lectivo 2007/2008. Foram entregues aproximadamente 180 questionários tendo sido recolhidos 70, o que representa uma taxa de retorno de 39%. O baixo valor registado no retorno dos questionários apresentados pelos professores associa-se ao facto de vários professores se terem apresentado relutantes em participar na investigação, alegando falta de disponibilidade temporal. O momento no ano lectivo, bem como, as alterações legislativas registadas na orgânica e no funcionamento do presente ano lectivo, apresentaram igualmente efeitos restritivos na participação dos professores.

Posteriormente à recolha passou-se à organização dos dados recolhidos através dos questionários recorrendo-se para isso ao programa SPSS for Windows (versão 16.0).

## **5) ANÁLISE DE RESULTADOS**

---

Procederemos neste capítulo a uma apresentação e análise dos dados referentes aos participantes no estudo. Efectuar-se-á deste modo uma análise aos vários constructos estudados; sendo que posteriormente apresentar-se-ão os resultados da correlação entre autoconceito profissional e satisfação profissional dos docentes, de forma a poder responder sobre as questões de investigação estabelecidas.

### 5.1 Autoconceito profissional de professores

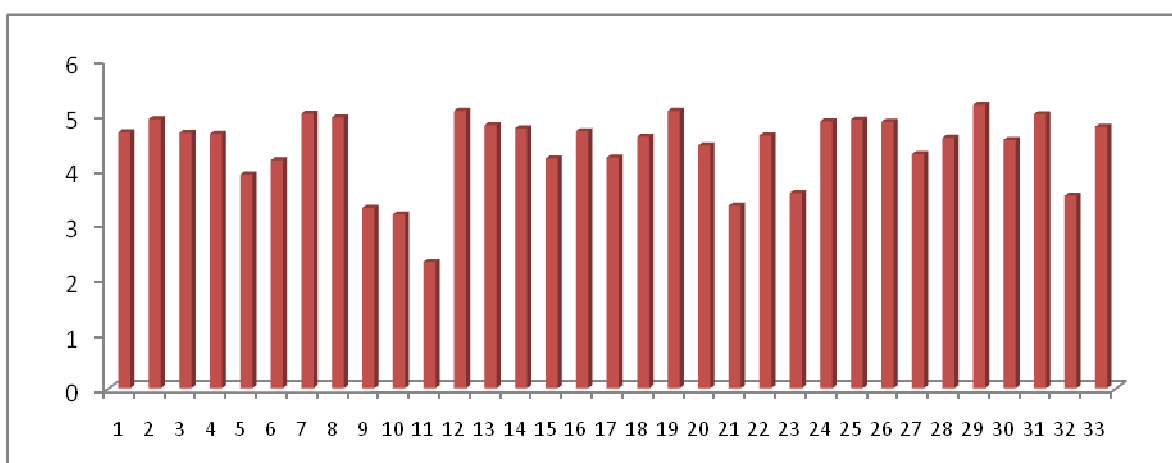
De modo a compreender os dados relativos às variáveis em avaliação é importante conhecer genericamente os resultados dos participantes relativamente às mesmas. Assim, efectua-se de seguida uma análise geral aos resultados registados no questionário de autoconceito profissional dos professores.

Sendo a escala de autoconceito profissional (Veiga *et al.*, 2006) de seis pontos (em que o 1 corresponde a *Discordo Totalmente* e o 6 a *Concordo Totalmente*) as respostas dos 70 professores apresentaram um valor médio de 4.41. É de salientar que as respostas dos professores se apresentam com um baixo desvio-padrão (0.47), o que significa que não há poucas divergências nos resultados em relação à média registada (Anexo G).

Analisando estes dados podemos verificar que a média geral é favorável, registando valores acima do 4 (associado à opção de resposta “Concordo mais do que discordo”), o que mostra um autoconceito profissional saudável.

Analisaram-se ainda os valores médios apresentados referentes aos 33 itens constituintes do questionário.

**Figura 1:** Gráfico das médias dos 33 itens da escala de autoconceito profissional



Observando o gráfico anterior verifica-se que o item 11 (“Nas minhas actuais circunstâncias é difícil ter sucesso”) revela um valor médio inferior a 3, mais concretamente com uma média de 2.30 e um desvio-padrão de 1.18. De igual modo, o item 10 (“Tenho toda a confiança nos meus alunos”) revela uma média próxima de 3, (média= 3.17; desvio-padrão=1.08) Por outro lado, todos os restantes itens mostram valores médios superiores elevados, destacando como itens com médias mais elevadas o item 29 (“Acho que estou sempre a aprender”), com uma média de 5.17 e um desvio-padrão de 1.02 e o item 19 (“Acredito nas minhas próprias competências”), cujo valor médio é de 5.06 e o desvio-padrão de 0.66. Ambos os itens têm, então, valores médios situados na opção de resposta 5 (“Concordo bastante”).

Debruçando-nos, de forma mais detalhada, sobre os factores distinguidos na escala de autoconceito profissional de docentes, é possível verificar que as dimensões onde se registaram os valores mais baixos foram na dimensão Satisfação (com média de 3.71) e Aceitação de riscos e iniciativa (3.95). Ambas estas dimensões se encontram próximas do valor 4, referente à resposta “Concordo mais que discordo”, reforçando portanto o facto de, que apesar destas serem as dimensões com as médias mais reduzidas, estarem associadas a um autoconceito positivo.

Em relação aos restantes domínios, todos os valores se encontram perto de um positivo autoconceito profissional, sendo que esses valores são mais expressivos relativamente à dimensão Relação com os colegas, contudo a diferença entre esta e outros factores como a Auto-aceitação e a Competência não é assinalável, pois as suas médias são muito próximas, como é possível verificar na tabela 7.

**Tabela 7:** Média e desvios-padrão das dimensões de Autoconceito profissional

<b>Dimensões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Competência	4.70	0.52
Relação com colegas	4.78	0.47
Relação com alunos	4.28	0.66
Satisfação	3.71	0.97
Aceitação de riscos e iniciativa	3.95	0.71
Auto-aceitação	4.77	0.50

Sintetizando, os valores encontrados em relação ao autoconceito profissional dos professores relativamente a estes 70 participantes, mostram um autoconceito favorável, sendo que os valores mais reduzidos estão associados a dimensões como a Satisfação dos docentes e a Aceitação de riscos e Iniciativas dos mesmos. Pelo contrário, é nas dimensões como Auto-aceitação e Relação com os colegas que registam médias mais elevadas.

### 5.2 Autoconceito profissional e Grupo disciplinar

Considerando os resultados apresentados pelos professores na escala de autoconceito profissional, procedeu-se no sentido de analisar as diferenças registadas nos mesmos tendo em atenção os 3 grupos disciplinares estruturados de acordo com a Lei de Bases (2005) (Grupo 1- Línguas, História e Geografia; Grupo 2- Matemática e Ciências Naturais/Químicas; Grupo 3- T.I.C., Ed. Física, Ed. Visual, Desenho) formados pelos 70 professores participantes.

**Tabela 8:** Médias e desvios-padrão de autoconceito profissional mediante o Grupo disciplinar

<b>Grupo disciplinar</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Grupo 1 (Línguas, História, Geografia)	4.38	0.10
Grupo 2 (Matemática, Ciências Naturais/Físico-química)	4.35	0.09
Grupo 3 (T.I.C., Ed.Física, Ed.Musical, Ed.Visual, Desenho)	4.54	0.10

Podemos pois verificar que a média mais elevada encontra-se no grupo 3, no entanto as diferenças registadas entre os valores não se apresenta fortemente vincadas.

Com o objectivo de testar a significância estatística das diferenças encontradas considerando o grupo disciplinar de pertença dos professores, recorreu-se à Análise de Variância. Previamente procedeu-se no sentido de analisar se estes dados em causa cumpriam os requisitos de aplicação do teste, especificamente se os grupos eram independentes, e as variáveis apresentavam uma distribuição normal e se as variâncias se revelavam homogéneas.

Desta forma, realizaram-se os testes de Kolmogorov-Smirnov e Levène (SPSS 16.0) respectivamente.

Conclui-se assim que a distribuição se revelava normal e que as variâncias se mostravam homogêneas (ver Anexo L). Estando reunidas então as condições necessárias, elaborou-se o teste ANOVA (SPSS 16.0) onde se constatou que as diferenças entre os grupos ( $F(2,68)=0.89$ ;  $p=0.42$ ) não eram estatisticamente significativas. Resumindo, destacamos a inexistência de diferenças nos resultados obtidos pelos nossos 70 participantes na escala de autoconceito profissional em relação ao grupo disciplinar.

### 5.3 Autoconceito profissional e Número de Anos de docência

Relativamente aos anos de docência e com base na teoria de Huberman (1992), os professores foram divididos em grupos de acordo com o número de anos de docência.

Como é possível verificar na tabela 11, o grupo com a média mais elevada é o grupo 2, enquanto por outro lado o grupo com menor média é o grupo 3.

**Tabela 9:** Médias e desvios-padrão de autoconceito profissional mediante o N° anos de docência

Anos de docência	Média	Desvio-padrão
Grupo 1 (1 a 5 anos)	4.42	0.12
Grupo 2 (6 a 15 anos)	4.67	0.10
Grupo 3 (16 a 26 anos)	4.24	0.15
Grupo 4 (mais de 26 anos)	4.37	0.59

Como feito para a variável anterior, e procurando testar a significância estatística das diferenças encontradas nos valores médios do autoconceito profissional dos professores, em relação ao número de anos de serviço dos docentes, recorreu-se ao teste de Análise de Variância (Anova 1-way). No sentido então de analisar se estes dados cumpriam os requisitos de aplicação do teste em causa, mais especificamente a normalidade da distribuição e a homogeneidade de aplicaram-se os testes de Kolmogorov-Smirnov e Levène (e confirmou-se

que os dados cumpriam as condições necessárias para um teste paramétrico, ou seja é uma distribuição normal, com variâncias homogêneas baseadas na média (ver Anexo N).

Reunidas as condições realizou-se a Análise de Variância, tendo-se verificado que as diferenças entre grupos ( $F(3,67)=3.30$ ,  $p.=0.03$ ) eram estatisticamente significativas. Consequentemente, elaborou-se um teste *post-hoc* (Teste de Tukey) onde se verificou que eram apenas as diferenças entre o grupo dos 16 aos 26 anos (Grupo 3) e o dos 6 e os 15 (Grupo 2) que se revelavam estatisticamente significativas, ou seja, os professores em fase de questionamento quando comparados com docentes cuja experiência profissional se situa entre os 6 e os 15 anos, mostram diferenças favoráveis em relação ao autoconceito.

**Tabela 10:** Diferenças entre as médias em relação ao N° anos de serviço e o autoconceito profissional

Grupos anos serviço		Sig.
Grupo 1 (1 a 5 anos)	6 aos 15	0.67
	16 aos 26	0.48
	mais de 26	0.99
Grupo 2 (6 aos 15 anos)	1 a 5	0.48
	16 aos 26	0.02
	mais de 26	0.25
Grupo 3 (16 aos 26 anos)	1 a 5	0.66
	6 aos 15	0.02
	mais de 26	0.78
Grupo 4 (mais de 26)	1 a 5	0.99
	6 aos 15	0.78
	16 aos 26	0.25

Deste modo, podemos sintetizar os dados obtidos, salientando a existência de diferenças no que se refere ao autoconceito profissional em função da variável número de anos de serviço, sendo que essa diferença foi verificada entre dois grupos, o dos 6 aos 15 anos (Grupo 2) e o dos 16 aos 26 anos (Grupo 3).

#### 5.4 Satisfação Profissional

Em relação à variável satisfação profissional os 70 professores participantes mostraram valores médios reveladores de alguma insatisfação, tal como se encontra patente na tabela 11.

**Tabela 11:** Médias e desvios-padrão da Satisfação Profissional Geral e Total

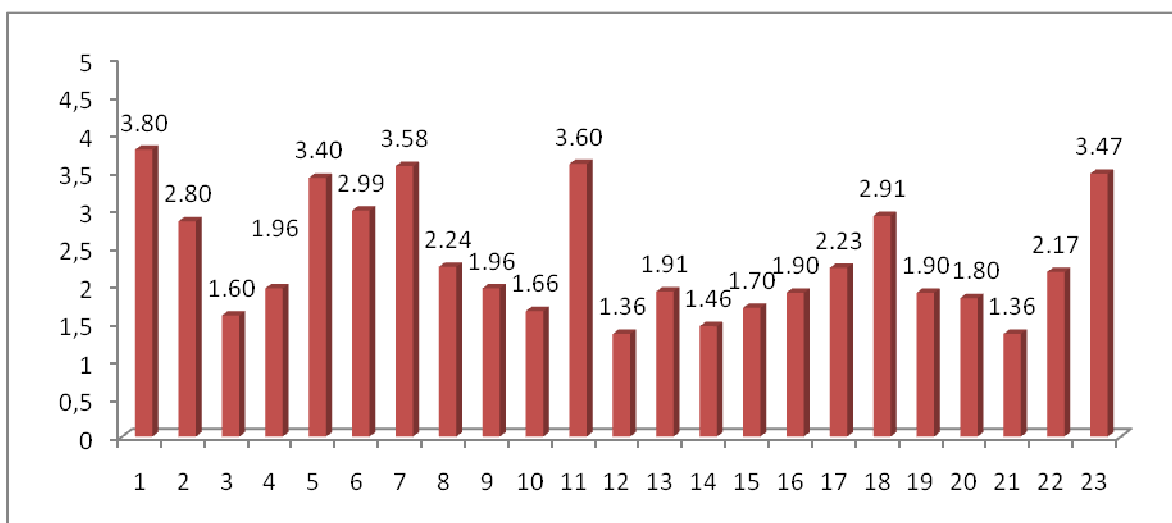
	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Satisfação Geral	2.78	0.46
Satisfação Total	2.34	0.52

Debruçando-nos primeiramente sob a satisfação geral dos docentes, que evidencia uma apreciação global ou unitária da profissão, podemos observar que esta registou uma média de 2.78. Relembrando que o valor nesta dimensão se situava entre o valor mínimo 1 e o valor máximo 4, verificamos a existência de nível de satisfação moderado junto dos professores inquiridos.

Já no que concerne à satisfação profissional total (relacionada com os sentimentos quer de satisfação, quer de insatisfação referentes às características específicas da docência), esta revelou um valor médio de 2.34. No entanto, a satisfação profissional total apresentava uma amplitude de variação determinado pelo valor mínimo 1 (“Não me satisfaz”) e o valor máximo 5 (“Satisfaz-me plenamente”), pelo que se revela importante assinalar o facto da média de respostas se encontrar próxima do valor 2 associado à resposta “Satisfaz-me pouco”, o que denota a reduzida satisfação no exercício da docência.

Reflectindo sobre os dados resultantes destas duas dimensões, assinalamos a reduzida satisfação profissional docente, sendo que a mesma se apresenta mais reduzida quando associada a um sentimento de satisfação total, isto é, quando os professores são confrontados com a análise detalhada dos diferentes aspectos que compõem a sua profissão.

Ao analisar mais detalhadamente as médias dos 22 itens constituintes da dimensão satisfação total, deparamo-nos com algumas oscilações como se encontra patente no seguinte gráfico.

**Figura 2:** Gráfico das médias dos 23 itens da Satisfação Profissional Total

É importante salientar que apenas 5 itens mostram valores superiores a 3 que corresponde à resposta “Satisfaz-me”, salientando que utiliza-se este nível de resposta pois é a partir dele que as respostas associadas são favoráveis. Assim, esses itens são, o item 1 “Trabalho directo com os alunos” (com média de 3.80 e desvio-padrão de 0.92), o item 11 “Relações pessoais com os outros professores” (valor médio de 3.60 e um desvio-padrão de 0.86), o 7 “Relações profissionais com os outros professores” (média de 3.58 e desvio-padrão de 0.86), o 23 “Relação com os órgãos directivos da escola” ( $M=3.47$  e  $s=0.88$ ) e, finalmente o 5 “Relação com os alunos” (um valor médio de 3.40 e desvio-padrão de 0.73).

Por outro lado, é também relevante destacar os itens em que a insatisfação foi mais acentuada. Referiremos aqueles cujo valor se situa igual ou abaixo de 1.5, pois este valor está mais próximo de uma acentuada insatisfação. Deste modo, o item 12 foi aquele em que os valores médios foram mais baixos, com uma média de 1.36 e um desvio-padrão de 0.54 (“Processos para progressão na carreira”), de seguida o item 21 (“Atitudes dos pais e da sociedade face aos professores”) em que o valor médio foi de 1.36 e desvio-padrão de 0.61, o 14 (“Reconhecimento social”) cuja média foi de 1.46 e  $s=0.63$ , o 3 (“Estatuto social do professor”) no qual  $M= 1.60$  e  $s=1.35$  e, por fim, o 10 (“Salário do professor”) com média de 1,66 e desvio-padrão de 0.92.

De forma a analisar todo o constructo satisfação profissional docente, é essencial observar todas as dimensões da escala.

Assim, podemos verificar que é na dimensão sócio-política que se registam os valores mais baixos em relação a este constructo, sendo que a média é de 1.60, próxima portanto do

valor 1, associado à resposta “Não me satisfaz”. O valor médio mais alto é observado no factor referente às Relações interpessoais/institucionais, no entanto, esta média encontra-se perto do valor 3 (“Satisfaz-me”), que apesar de já ser considerado como sinónimo de uma satisfação profissional docente moderada é ainda não muito elevada. É de salientar que as respostas dos professores se apresentam com um baixo desvio-padrão, o que significa que não há poucas divergências nos resultados em relação à média registada, como é patente na tabela 14.

**Tabela 12:** Médias e desvios-padrão das dimensões Satisfação Profissional Total

<b>Dimensões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Alunos	2.54	0.53
Sócio-política	1.60	0.55
Relações interpessoais/ institucionais	3.31	0.67
Estabilidade e Realização pessoal	2.14	0.75

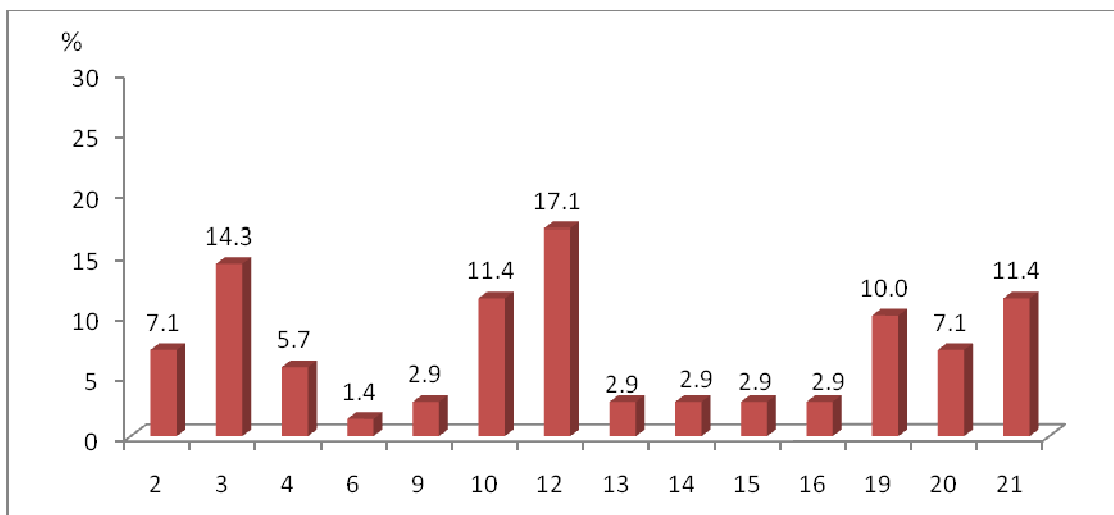
Reflectindo sobre este conjunto de dados, podemos afirmar que quer a Satisfação Geral, quer a Satisfação Total apresentam valores baixos, indicadores de uma reduzida satisfação profissional. Este facto é comprovado com a análise mais detalhada realizada aos itens da escala e às dimensões que a compõem.

Em relação aos factores justificativos da Satisfação/Insatisfação Profissional, parece-nos relevante salientar os dados referentes aos factores que o conjunto de 70 participantes apresentou em primeiro lugar como mais significantes.

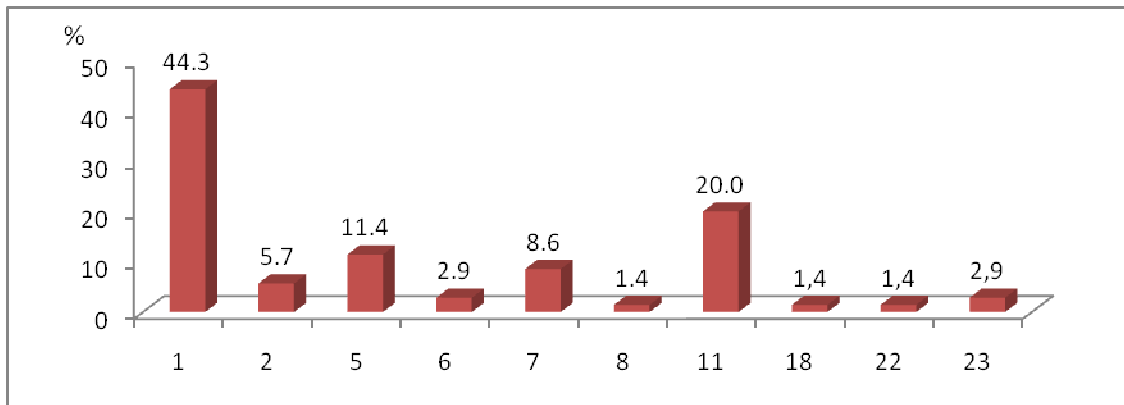
Desta forma, como se encontra patente na figura 3, podemos observar que o item com maior percentagem em relação à Insatisfação é o 12 (“Processos para progressão na carreira”), o que está em consonância com o verificado aquando da análise anterior às dimensões de Satisfação total, que mostrava a dimensão Sócio-política como aquela que tinha valores mais baixos de satisfação. Salientamos também que há itens não referidos por estes participantes,

caso do número 1 (“Trabalho directo com os alunos”) ou do 5, também relacionado com o contacto com os discentes (“Relação com os alunos”).

**Figura 3:** Gráfico das percentagens, por item, justificativas da Insatisfação Profissional

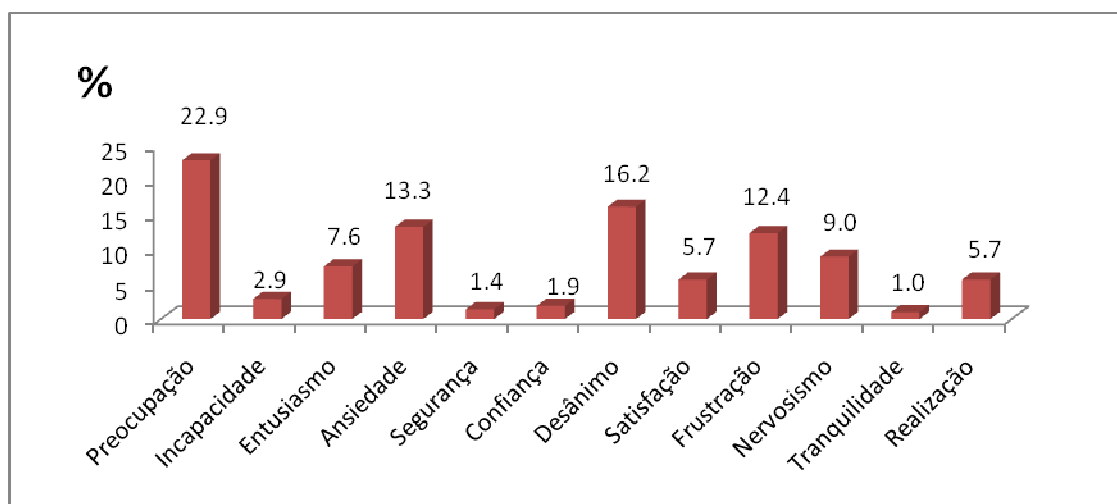


No entanto, relativamente aos itens que mais contribuem para a satisfação profissional docente, podemos verificar que o item 1 é, de facto, aquele que se apresenta como mais justificativo da satisfação, com quase 50% das escolhas, mais concretamente 44.3%, seguido do item 11 (“Relações pessoais com outros professores”). Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos nas dimensões da Satisfação Total, visto ter sido nas dimensões Relações interpessoais/institucionais e Alunos que os docentes apresentaram valores mais elevados. Da mesma forma que nos factores justificativos da insatisfação, salientamos que há vários itens que não foram assinalados como causa de satisfação, como por exemplo, o item 3 (“Estatuto social do professor”) ou o 10 (“Salário do professor”). Como é possível observar na figura seguinte.

**Figura 4:** Gráfico das percentagens, por item, justificativas da Satisfação Profissional

Podemos concluir que é o item 1, associado ao trabalho directo com os alunos, que é mais vezes apontado por estes participantes como justificação da sua satisfação na docência.

De igual modo, apresentamos de seguida dados relativos aos sentimentos experimentados com maior frequência no exercício da docência.

**Figura 5:** Gráfico das percentagens dos sentimentos experimentados no exercício da docência

Verificamos portanto que o sentimento mais vezes seleccionado pelos professores é a Preocupação, com 22.9%, sendo seguido pelo Desânimo com um valor percentual de 16.2 e pela Ansiedade (13.3%). Salientamos que estes três sentimentos são indicativos de descontentamento ou mau-estar na vivência da profissão. Por outro lado, sentimentos

positivos como seja a Segurança, a Confiança e a Tranquilidade apresentam valores reduzidos na casa do 1.0%. Não podemos deixar de mencionar que estando o sentimento Satisfação associado a uma expressão explícita de satisfação na docência, os valores percentuais são de 5,7%; enquanto os valores associados à percepção de competência por parte do professor, isto é, à eficácia (Incapacidade) são de 2.9%, o que revela um baixo valor de professores que se sentem incapazes. Observamos portanto valores baixos relativamente aos níveis de satisfação profissional, o que pode ser encarado como sinal de descontentamento. Consideramos importante referir que sentimentos como o Nervosismo (9.0%) ou a Frustração (12.4%), sentimentos associados a aspectos negativos apresentam valores moderados. Por outro lado, quer o Entusiasmo (7.6%), quer a Realização (5.7%) relativos a sentimentos favoráveis apresentam também valores moderados, mas abaixo de outros com um carácter mais negativo, como referido anteriormente.

### 5.5 Relação entre Autoconceito profissional e Satisfação profissional de professores

Com vista a analisar uma possível existência de correlação entre as variáveis autoconceito profissional e satisfação profissional docente elaborou-se um teste de correlações de Pearson que forneceu os seguintes resultados (Anexo P).

**Tabela 13:** Correlação entre Satisfação profissional e Autoconceito profissional

	Autoconceito profissional
Satisfação Total	0.61
Satisfação Geral	0.43

(significativo para  $\alpha = 0.01$ )

Podemos observar que para estes 70 participantes as dimensões da variável satisfação profissional se correlacionam com o autoconceito, contudo essa correlação é mais elevada no que concerne a Satisfação total (0.61). Ambas as variáveis estão então positivamente correlacionadas com o autoconceito profissional, sendo essas correlações positivas. Embora, a correlação entre a satisfação geral e o autoconceito seja positiva, esta está abaixo do 0.5, o que

pode ser considerada uma correlação moderada (Maroco & Bispo, 2003), enquanto a satisfação total apresenta uma correlação moderada forte, como é possível observar no gráfico seguinte.

Os resultados encontrados expressam pois uma correlação directa forte entre os dois constructos. Deste modo conclui-se que os professores com autoconceitos profissionais mais elevados revelam igualmente maiores índices de satisfação profissional.

Parece-nos, portanto, fundamental, proceder seguidamente a uma análise mais detalhada acerca das correlações entre as várias dimensões do constructo autoconceito e a Satisfação total, visto ter sido nesta que se registou uma correlação mais elevada.

Considerando então as diferentes dimensões da satisfação total e o autoconceito profissional obteve-se a seguinte tabela (Anexo Q).

**Tabela 14:** Correlação entre as dimensões de Autoconceito profissional e Satisfação Profissional Total

<b>Dimensões Autoconceito profissional</b>	<b>Satisfação Total</b>
Competência	0.35**
Relação colegas	0.27*
Relação alunos	0.58**
Satisfação	0.59**
Riscos e Iniciativas	0.45**
Auto-aceitação	0.46**

\*\* significativo para sig=0.01

\* significativo para sig=0.05

Observa-se que todas as correlações são positivas, sendo que umas são mais significativas do que outras. A correlação mais elevada regista-se entre a dimensão satisfação e a satisfação Total ( $r=0.59$ ), sendo esta correlação moderada forte, o que expressa uma correlação directa forte entre a dimensão e este constructo, o que nos permite concluir que os professores com maiores índices de satisfação na escala de autoconceito profissional de docentes revelam igualmente maiores índices de satisfação profissional total. Do mesmo modo, a dimensão Relação com os alunos também mostra uma correlação moderada forte com o respectivo conceito ( $r=0.58$ ). Já no que concerne aos outros factores, as associações

mostram-se como moderadas, salientando que é em relativamente à dimensão Relação com os colegas que os valores são mais baixos ( $r=0.27$ )

Resumindo, através destas análises de correlação (através de Correlações de Pearson) verificamos que a Satisfação profissional total associa-se com o constructo autoconceito profissional de docentes, sendo que essa associação é positiva e moderada forte.

Determinando-se assim a relação existente entre o autoconceito profissional docente e a satisfação profissional total revela-se importante determinar a proporção da variabilidade da satisfação profissional que é atribuível ao efeito exercido pelo nível de autoconceito profissional. Desta forma, realizou-se o cálculo do modelo de regressão linear múltipla.

Previamente procedeu-se no sentido de estabelecer garantia de todos os pressupostos de aplicação do modelo. Foi testada a colinearidade das variáveis independentes em análise, as dimensões distinguidas no autoconceito profissional, especialmente pelo facto do modelo que se pretende estudar se apresentar como um modelo exploratório. A colinearidade foi estudada com base em dois indicadores, a tolerância e o VIF. Segundo Maroco e Bispo (2003), a Tolerância deverá tender para zero, enquanto que o VIF deverá ser pelo menos inferior a 10 (ver Anexo R). Verificou-se que todos os factores revelaram valores aceitáveis nos dois indicadores, pelo que se verifica que as variáveis não sendo colineares, se revelam ortogonais. Constatou-se assim que as variáveis em estudo (dimensões do autoconceito profissional) se revelavam ortogonais, pelo que os coeficientes de regressão poderão ser utilizados com fins inferenciais. Do mesmo modo, para análise do modelo foi seleccionado inicialmente o método Enter de onde foi possível concluir, pela Análise de variância (ANOVA) que o modelo se revelava altamente significativo ( $F(7, 63) = 11.92; p < 0.01$ ) e que 46% da variabilidade total da satisfação profissional docente era explicada pela acção exercida conjuntamente pelas diferentes dimensões do autoconceito profissional dos professores ( $R^2_{adj} = 0.46$ ).

Entendeu-se também como necessário, perceber se todas as dimensões do autoconceito profissional contribuíam com igual peso para a variação apresentada pela satisfação profissional total, pelo que foi posteriormente utilizado o método Stepwise.

**Tabela 15:** Valores Modelo de Análise de Regressão (Método Stepwise)

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> adj.</b>
Modelo 1 (Satisfação)	0.35	0.34
Modelo 2 (Risco e Iniciativas) (Satisfação)	0.43	0.41

Concluiu-se assim que das 6 dimensões distinguidas no autoconceito profissional docente, era efectivamente aquela que se associava à satisfação que explicava maior percentagem da variabilidade (34%) registada na satisfação profissional total. A dimensão Aceitação de Riscos e iniciativas explicava mais 7.2% da variabilidade da satisfação profissional total dos professores, tendo as restantes dimensões do autoconceito profissional sido retiradas do modelo.

---



## **6) DISCUSSÃO**

---

Tendo por base as questões de investigação definidas anteriormente e os resultados encontrados, procedermos neste capítulo a uma reflexão sobre significado e implicações dos dados obtidos.

Assim, considerando o primeiro constructo em análise, o autoconceito profissional docente, o qual se associa à forma como os professores se percebem no desempenho da sua profissão e considerando as respostas obtidas por estes participantes na escala correspondente, podemos afirmar que este grupo de docentes apresenta valores positivos no autoconceito, isto é, percebem-se de forma favorável no desempenho na sua profissão, auto-considerando-se de forma positiva, adequada e saudável.

Reflectindo, portanto, em cada item da escala de autoconceito profissional dos professores podemos verificar que, de forma maioritária, os valores médios associam-se a auto-apreciações positivas, isto é, este conjunto de professores percebe-se favoravelmente no que concerne o desempenho da sua profissão, considerando portanto que a desempenha eficazmente. Parece-nos, portanto, essencial entender de forma mais específica como os diferentes componentes do autoconceito são experienciados pelos docentes.

Deste modo, podemos destacar que é no domínio da Satisfação que os professores registam valores mais reduzidos. Como estes resultados deste domínio se associam ao prazer que os professores tiram da docência, é preocupante perceber que estes não encaram a sua profissão com a satisfação que se considera necessária para uma adequada actuação e para o estabelecimento de condições favoráveis ao ensino e aprendizagem.

Dimensões como a Competência revelam valores médios mais elevados, mostrando assim o quanto os professores se sentem competentes a desempenhar a sua profissão, o que vai de encontro aos dados encontrados no que concerne a dimensão Auto-aceitação, a qual regista igualmente valores elevados. Já no que se refere ao factor associado à Relação com os colegas encontraram-se igualmente valores altos, indicando o quanto este grupo de docentes encara os seus pares como fundamentais no exercício da sua profissão. Os dados elevados neste e em outros factores contribuem então para um melhor entendimento do elevado autoconceito profissional. Em oposição os valores mais baixos foram encontrados nas dimensões relativas à Satisfação e à Aceitação de riscos e iniciativas, os quais não comprometem os valores médios elevados que se registaram no autoconceito profissional dos professores.

Encontramos nestes dados a resposta à nossa primeira questão de investigação, visto os resultados obtidos evidenciarem um autoconceito profissional saudável em todas as dimensões que se expressa, mesmo quando nos referimos aos factores com resultados mais

reduzidos, na medida em que os valores médios registados nesses factores se revelaram de igual modo positivos.

Estes participantes revelaram uma elevada percepção relativamente à sua competência, englobando a sensação de confiança que denotam na sala de aula, a sensação de se sentirem válidos enquanto profissionais, possuidores das capacidades necessárias para realizar as tarefas que lhes são pedidas. Sendo que para Soodak e Podell (1996, cit. por Gonçalves, 2006) esta dimensão se aproxima da auto-eficácia, podemos concluir que estes dados vão de encontro aos encontrados por Pedro em 2007, onde a autora encontrou junto dos cerca de 114 professores inquiridos um elevado sentimento de auto-eficácia.

Em relação a factores ligados às interacções estabelecidas em âmbito escolar (quer com colegas, quer com alunos), estes apresentam igualmente valores médios elevados, o que nos faz concluir que este conjunto de sujeitos se sente apreciado pelos outros e aceites na comunidade educativa, retirando desses relacionamentos auto-apreciações positivas.

Destacamos ainda que ao obter uma elevada avaliação na dimensão Relação com os alunos, percebemos que se mantém nos professores um gosto em estar na sala de aula com os seus alunos, demonstrando os professores que se sentem favoravelmente apreciados pelos seus discentes. Este aspecto é extremamente relevante, pois o sucesso do processo ensino-aprendizagem advém e requer previamente uma interacção saudável, capaz e potenciadora de desenvolvimento entre o professor e os seus alunos.

Contudo, como foi mencionado anteriormente, os valores mais reduzidos encontraram-se em aspectos relacionados com a aceitação de riscos e iniciativas e com a satisfação. Estes dados são de algum modo inquietantes, visto caso os professores sintam dificuldades em abraçar novos desafios tenderão a mostrar-se mais temerosos e descrentes nas suas capacidades de inovação. De igual modo, tendem a apresentar-se menos criativos, com menor capacidade de desenvolvimento, investindo cada vez menos em projectos e iniciativas pedagogicamente desafiantes e enriquecedoras. Destacamos ainda os perigos de uma insatisfação em relação ao desempenho da profissão, pois esses sentimentos poderão desenvolver uma sensação de ineficácia que pode levar ao desejo de abandono da docência (Gonçalves, 2006), o que não chegando a realizar-se, pelas dificuldades que caracterizam os mercados de trabalho nacionais, tende no entanto a manter-se e a aumentar, minando e corroendo o modo como dos docentes encaram e vivem diariamente a profissão, o que se acredita que não exerça efeitos positivos nas atitudes e comportamentos assumidos junto daqueles com que interagem no dia-a-dia escolar, alunos e colegas.

Considerando a segunda questão em estudo, revela-se importante ter em atenção os resultados encontrados no autoconceito docente dos professores dos diferentes grupos disciplinares formados. Os dados obtidos não nos permitiram afirmar que de facto existem diferenças significativas em relação ao grupo disciplinar a que cada professor pertence. Efectivamente, estes resultados foram de encontro aos obtidos por Roque em 2003, que não obteve igualmente diferenças no que concerne a esta variável.

Embora não se tenha confirmado a nossa questão de investigação, é importante salientar que foi o grupo 3, constituído pelos professores que leccionam as disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física, Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, que obteve os valores médios mais elevados. Refere-se ainda que se esperavam diferenças entre os grupos devido ao carácter específico que estes têm. Tradicionalmente o conjunto de professores das disciplinas do grupo 3 desenvolve um trabalho mais prático e dinâmico com os seus alunos, enquanto os docentes da área de letras (Grupo 1) e matemática e ciências (Grupo 2) têm um papel mais expositivo nas suas aulas, resultado do conteúdo programático de âmbito mais teórico dos seus currículos. Este aspecto também se revela no carácter avaliativo destas disciplinas, devido à exigência de uma avaliação sumativa ao longo do ano, que colmata no final do mesmo em provas globais e exames nacionais. Contrariamente, o trabalho mais manipulativo e interactivo dos docentes do Grupo 3 com os seus alunos pode trazer-lhes também um maior prazer na docência, o que nos fez esperar a existência de diferenças.

Apesar da não-significância estatística registada nos valores do autoconceito profissional docente dos diferentes grupos profissionais, é, no entanto, impossível negar as diferenças ou especificidades inerentes aos vários grupos profissionais, mais concretamente, nos conteúdos curriculares, na formação inicial dos profissionais, nas exigências das disciplinas e sobretudo na forma dos alunos encararem essas diferentes disciplinas. Foram efectivamente essas diferenças que nos levaram a considerar importante a análise das diferenças registadas no autoconceito profissional docente considerando o grupo profissional dos professores em causa. Lembramos que o grupo profissional tende a ser encarado como um pólo de suporte social e de apoio no desempenho da profissão. Ao sentir-se bem no grupo disciplinar a que pertence, o docente terá um meio favorável para se sentir bem e capaz na sua profissão (Roque, 2003).

De acordo com Huberman (1992) os professores vivenciam diferentes sensações em diversas fases da sua profissão. Assim, de acordo com este autor são os docentes na segunda metade e no fim da sua carreira que experienciam um maior desgaste profissional. Surgiu

desta forma a nossa terceira questão de investigação, que foi confirmada pelos resultados obtidos. Deste modo, podemos afirmar que se registaram diferenças significativas em relação aos professores em diferentes fases da docência.

Fontaine (1991) afirmava já que no exercício profissional o autoconceito é influenciado e regulado por factores contextuais e por outras variáveis de domínio pessoal, daí entendermos que o número de anos de serviço que um professor tem pode influenciar a forma como este se percebe no desempenho da sua profissão.

O grupo 3 (professores entre os 16 e os 26 anos de serviço) obteve os valores médios mais baixos, o que vai de encontro ao referido por autores como Burke, Christensen, Fessler, McDonell e Price (1987, cit. por Roque, 2003), os quais postulam ser nesta fase que se inicia um período de desinvestimento e frustração na carreira. De igual modo, Huberman (1992) refere que é nesta fase que os professores se põem em questão, experienciando constantes sentimentos de desconforto resultante da monotonia do quotidiano da sala, soma de fracassos pessoais e sociais.

Há ainda que salientar que o valor médio do grupo que dá aulas há mais de 26 anos (Grupo 4), embora mais elevado que o do grupo 3, também regista valores inferiores quando em comparação com os outros dois grupos, ainda que essas diferenças não se apresentassem estatisticamente significativas. Novamente este facto é confirmado por autores como os mencionados anteriormente, que afirmam que em fase de final de carreira, os docentes, em conjunto com um desinvestimento profissional, fazem um balanço da sua profissão, que pode ser sereno ou amargo, consoante as experiências profissionais e pessoais que cada sujeito teve.

A satisfação profissional dos professores tem sido reconhecida como detendo um papel extremamente importante na qualidade do processo ensino-aprendizagem desenvolvido, bem como na implementação das inovações e reformas educativas necessárias (Pedro, 2007; Seco, 2002). Assim, níveis reduzidos de satisfação profissional podem trazer consequências nefastas à relação professor-aluno e aos processos de ensino-aprendizagem, aspectos sobre os quais se institui todo o sistema educativo.

Partindo portanto da enunciação da quarta questão de investigação, podemos concluir que conjunto de docentes participantes no estudo apresentou reduzidos valores de satisfação profissional. Estes dados são confirmados pelos resultados obtidos nas diferentes partes constituintes da escala, ou seja, nas distintas formas de considerar o constructo, satisfação profissional global e satisfação profissional total

A Satisfação profissional global, associada a uma apreciação geral ou unitária da docência apresentou valores médios baixos. No entanto, é na satisfação profissional total, referente aos sentimentos de satisfação/insatisfação provocados pelas características da profissão, que os dados encontrados se revelaram marcadamente mais reduzidos, demonstrando um elevado nível de insatisfação junto dos docentes inquiridos.

Concluimos, deste modo, que os professores apresentam maiores níveis de satisfação relativamente à docência quando são chamados a avaliá-la globalmente, avaliando de forma genérica a sua satisfação com a profissão que exercem, sendo que tais níveis de satisfação tendem francamente a decrescer quando os mesmos são chamados a realizar uma análise mais detalhada dos vários elementos que constituem o trabalho docente, demonstrando assim de forma mais vincada a sua real insatisfação profissional. Estes resultados vão de encontro aos obtidos anteriormente por autores como Pedro (2007), Pedro e Peixoto (2006) e Seco (2002).

Observando ainda as várias dimensões distinguidas na satisfação profissional docente, constatou-se que é na dimensão sócio-política relativa ao trabalho docente que os níveis de insatisfação são mais acentuados. Na verdade, os valores médios registados indicam sentimentos de desagrado bastante elevados. Estes dados são justificados por vários factores, como o momento sócio-histórico que se viveu na altura de recolha dos questionários, como será reforçado mais adiante.

Pelo contrário, a dimensão onde os professores se sentem mais satisfeitos, refere-se às relações interpessoais/institucionais, mostrando a importância que têm para os professores as interacções desenvolvidas em contexto escolar com os seus pares. Só após esta dimensão surge o factor relacionado com a interacção com os alunos como causa de satisfação docente, facto que se entende como importante de considerar visto todo o processo de ensino e aprendizagem ser baseado na relação que se consegue estabelecer entre professor e aluno.

Ao analisarmos estes resultados com base na teoria de Herzberg (1966, cit. por Pasquetti, 2005), modelo teórico seleccionado para compreender e explicar os processos subjacentes à satisfação profissional, os dados encontrados ganham uma maior compreensão. Segundo este autor, sentimentos de satisfação e de insatisfação advêm de factores distintos. Enquanto a satisfação aparece associada a factores relacionados com a profissão, a insatisfação liga-se antes a factores extrínsecos à mesma, isto é, factores ambientais ou contextuais. Assim, os resultados encontrados parecem confirmar esta teoria, por um lado a satisfação docente apareceu relacionada com os factores intrínsecos, como as interacções com pares e alunos, por outro lado, a insatisfação associou-se antes a factores extrínsecos, por exemplo, aspectos relacionados com as atitudes da sociedade para com a docência e as

dimensões legislativa, organizacional e política da profissão. Da mesma forma que em outros estudos semelhantes realizados em contexto nacional, na década de 90 (Cordeiro-Alves, 1991; Trigo-Santos, 1996) e igualmente em momentos mais recentes (Pedro & Peixoto, 2006; Pedro, 2007; Seco, 2001), os nossos dados aparecem em concordância com aquilo que é proposto pela teoria dual de Herzberg.

No entanto ocorre uma excepção, os factores associados aos aspectos institucionais, para o autor acima referido são encarados como factor de insatisfação, ou seja as relações institucionais no trabalho são vistas como um motivo de descontentamento profissional, associando-se assim à insatisfação. Contudo, os resultados registados nesta dimensão revelaram ser os mais elevados, surgindo deste modo como o factor mais satisfatório, o que vai de encontro a estudos anteriores (Pedro & Peixoto, 2006; Pedro, 2007).

Estes 70 participantes indicaram ainda os sentimentos que mais associam ao desempenho da sua profissão, facto que nos parece fundamental para um melhor entendimento dos níveis de prazer que os docentes conseguem ou não retirar no exercício da sua profissão. Ao indicarem como sentimentos mais frequentes a Preocupação ou o Desânimo deparamo-nos com factos indicativos de descontentamento e mau-estar na vivência da profissão docente, o que revela ser sinónimo da dificuldade sentida por estes profissionais do ensino em retirar satisfação e realização da sua profissão. Este facto torna-se preocupante na medida em que estes sinais de intranquilidade podem trazer efeitos nefastos ao ensino. Como Esteve (1992) referiu o descontentamento docente pode muitas vezes levar a uma crise de identidade, que por sua vez conduz a uma autodepreciação pessoal e profissional.

Analisados já os dois constructos apresentados, pretendeu-se igualmente reflectir sobre uma possível associação entre eles, o que nos remete para a última questão de investigação, na qual se questionava a existência de relação entre o autoconceito profissional e a satisfação profissional dos docentes. Conclui-se perante os dados encontrados que as correlações se revelaram positivas e significativas, existindo pois associação entre os dois constructos.

Esta associação, pode ser explicada através do facto de se assumir que serão os professores com uma menor satisfação profissional, retirando dessa forma menos prazer do desempenho da sua profissão que revelam uma pior visão de si mesmos enquanto profissionais, ou seja, têm menores índices de autoconceito profissional. Um autoconceito positivo parece então estar associado a menores valores de insatisfação profissional, havendo por isso menos sintomas de mau-estar, o que permitirá um maior envolvimento na profissão e, conseqüentemente, na relação dos docentes com os seus alunos e na sua contribuição para a melhoria do sistema educativo.

De relevar igualmente que a relação encontrada entre autoconceito profissional e satisfação profissional dos professores se revelou mais acentuada entre o primeiro constructo e a satisfação profissional total (associada aos sentimentos de satisfação/insatisfação relativos às características específicas da profissão) comparativamente à associação registada entre este e a satisfação profissional global. Deste modo, os docentes percebem-se de uma forma mais positiva quando reflectem sobre as diferentes componentes da docência, sendo que estes resultados podem ser sustentados pelo carácter multidimensional que ambos os constructos têm, pois tal como a escala de autoconceito profissional é composta por várias dimensões, os itens relativos à satisfação profissional total também o é.

Confirmando portanto a relação entre os conceitos, pareceu pertinente entender qual era a proporção da variabilidade de satisfação profissional que poderia ser atribuída à influência do autoconceito, concluindo que (através do uso do modelo de regressão linear múltipla) 45.9% da satisfação profissional docente era explicada pela acção exercida conjuntamente pelas diferentes dimensões do autoconceito profissional de professores.

De igual modo, verificou-se que nem todas as dimensões do autoconceito exerciam o mesmo efeito sobre a variabilidade da satisfação profissional dos professores, na verdade foram as dimensões Satisfação e Aceitação de riscos e iniciativas que revelaram um maior peso no modelo. Este aspecto pode justificar-se pelos valores mais baixos terem sido encontrados nestes factores, fortalecendo uma ligação entre o autoconceito profissional e a satisfação profissional, que lembramos, mostrou elevados índices de insatisfação.

Em síntese, referimos que um autoconceito profissional positivo se acompanhado por sensações de satisfação e contentamento com a profissão contribuem para uma melhor adequação do docente ao ensino, melhorando o seu empenho e a sua motivação face aos seus alunos e aos processos de ensino-aprendizagem.

Os resultados encontrados nesta investigação não podem deixar de ser analisados à luz das mudanças sociais e políticas a que assistimos aquando da recolha de dados. Assim, o ano lectivo em causa ficou marcado por transformações várias, quer para a orgânica e funcionamento das escolas, quer para a organização do trabalho e da progressão na carreira dos professores, o que lançou a classe docente na organização de movimentos colectivos de contestação contra as definições do poder central.

A mudança do estatuto da carreira docente, instituído desde 1 de Janeiro de 2007 (colocar decreto-lei) e o novo regime de avaliação dos professores, instituída a 10 de Janeiro de 2008 e reformulada a 23 de Maio de 2008, (Decreto-Lei nº 15/2007; Decreto-Lei nº 2/2008; Decreto-Lei nº11/2008 provocaram um nível elevado de instabilidade no seio escolar,

que colocaram o papel social desempenhado pelos professores e os factores de ordem política que pressionam o sistema educativo nacional para primeiro plano da discussão pública, movimentação na qual os meios de comunicação social se apresentaram como elemento determinante pela visibilidade e notoriedade fornecida à situação.

Pelas dificuldades vivenciadas no seio da classe docente, pela posição contestatária assumida por grande parte dos seus elementos face às novas medidas legislativas implementadas no ano civil em causa, foi frequentemente detectado nos discursos e nas preocupações dos professores que o exercer do seu papel de educador, acabou por ser remetido para um plano inferior. Sem querer apontar o sentido no qual se estabelece a causa e/ou o efeito mas entendendo antes a relação como mutuamente influente, este facto entra em consonância com os dados encontrados. Na verdade, foi a dimensão de ordem sócio-política que se apresentou como a maior contribuinte para a insatisfação profissional dos professores, sendo que itens como os “Processos de progressão na carreira” ou “Atitudes de pais e sociedade face aos professores” foram aqueles em que se registaram valores de satisfação mais reduzidos. Estes dados são particularmente preocupantes devido às implicações que acarretam na vida profissional dos docentes.

As mudanças efectuadas em relação ao estatuto da carreira docente durante o ano lectivo 2007/2008 justificam os valores encontrados, pois existiu um receio generalizado face às consequências dessas modificações na progressão profissional dos docentes. De modo semelhante, os baixos valores registados no item associado às atitudes dos pais e da sociedade para com os professores tornam-se preocupantes, pois caso os docentes se sintam mal vistos perante a sociedade poderão tender a limitar os seus esforços face ao investimento na relação com encarregados de educação e familiares dos seus alunos, trazendo consequências para a sua profissão, já que uma pior interacção escola-família enfraquece o sucesso escolar dos alunos, como nos refere o modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1983; Portugal, 1991). Estes autores salientam que para ocorrer uma intervenção de sucesso, logo sucesso escolar, deve existir uma relação eficaz e adequada entre os diferentes meios a que o aluno pertence, sendo para isso necessário dar importância a uma acção que tenha por base estes diferentes contextos (contextos macro, micro e meso).

Este momento social explica ainda o facto de assistirmos, quer na escala de autoconceito profissional, quer na de satisfação profissional, a elevados índices nos factores relacionados com as interacções entre pares. Em ambos os constructos os valores mais elevados, ou seja, que indicam maiores níveis de satisfação profissional e de autoconceito profissional, associam-se às relações estabelecidas com os colegas de profissão, mostrando

que se assiste junto dos professores, e como foi frequentemente apresentado pela comunicação social no ano em causa, a um nível de união, de coesão e de sentido de colectivo entre a classe docente difícil de encontrar. Na verdade, os professores tendem a apresentar-se como uma classe profissional que revela um forte sentido crítico sobre a qualidade do trabalho exercido pelos pares. Por outro lado, face a ameaças externas, apresentam-se como um grupo profissional que tendem a mostrar uma forte capacidade de protecção dos colegas, mesmos daqueles cuja qualidade do trabalho levantou já várias incertezas. Por funcionarem como mecanismos colectivos, subterrâneos e por vezes ambíguos, congregando fricção e coesão, os mecanismos de suporte e de constituição do grupo docente revelam-se difíceis (mas igualmente interessantes e úteis) de aceder e de investigar.

Analisando ainda os valores registados nas diferentes dimensões da satisfação profissional docente, aparece também como importante referir que os valores encontrados na dimensão associada ao relacionamento com outros professores e elementos dos órgãos de gestão apresentam valores médios que se sobrepõem aos registados para dimensões associadas ao relacionamento e interações estabelecidas com os alunos. Não podemos deixar de entender tal facto como, de algum modo, preocupante, pois consideramos que todo o processo de ensino-aprendizagem se baseia na relação estabelecida entre estes dois pólos, ao assistirmos a uma desvalorização ou diminuição da satisfação com esta relação, estamos a caminhar no sentido oposto àquele que conduziria a um ensino de maior qualidade marcado por sentimentos de tranquilidade, conforto e bem-estar, os quais são em si mesmos elementos potenciadores de um bom ambiente escolar, de forma mais genérica, e de sala de aula, de forma mais particular.

Podemos associar portanto estes dados com a teoria de Herzberg, referida anteriormente, que considera que são os sentimentos relacionados com os contextos sociopolíticos que mais contribuem para uma insatisfação profissional. Assim, segundo este autor, se houver um maior investimento por parte do poder central e, conseqüentemente, houver uma melhoria no que diz respeito aos factores de natureza política e social haverá uma diminuição do descontentamento mas não fica garantida a satisfação.

Melhorando as causas do desagrado docente, como os processos de progressão na carreira, as atitudes da sociedade face aos professores, o estatuto social ou o salário, haverá uma contribuição para um desenvolvimento positivo do contentamento profissional dos docentes, embora refere-se que estes factores não contribuem por si só para uma maior satisfação, sendo que é necessário existir uma reflexão e uma potencialização dos factores

intrínsecos relacionados com a docência, como seja a motivação e a auto-eficácia, e, em consequência, com um maior prazer em ensinar.

No entanto, é imprescindível realçar que as consequências de um tão elevado descontentamento acabarão certamente por se reflectir, de forma mais directa ou indirecta, no sistema de ensino. Autores como Pedro (2007) e Esteve (1992) referem que sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afectam não apenas os professores, como o clima vivido na sala de aula, os comportamentos e desempenhos dos alunos e, contribuindo em consequência para uma crescente redução da qualidade de todo o processo ensino-aprendizagem, o que pode provocar efeitos indesejáveis no rendimento académico e no desenvolvimento global dos alunos, visto que as dificuldades sentidas pelos professores se reflectem nas suas práticas pedagógicas e na sua eficácia profissional (Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006).

Salientamos ainda a divergência de resultados referentes aos dois constructos em estudo, enquanto os dados referentes à satisfação profissional revelam elevados valores de insatisfação, o autoconceito mostrou-se saudável e positivo. Este facto não deixa de ser curioso, pois se por um lado nos deparamos com um descontentamento generalizado e marcado face à docência, por outro, este conjunto de participantes percepcionou-se como bons professores, competentes e capazes a realizar as suas tarefas. Constata-se assim que, se por um lado os docentes se consideram favoravelmente enquanto profissionais, por outro lado, apresentam níveis reduzidos de satisfação com a profissão que exercem, ou seja, existe uma representação distinta nos professores daquilo que cada um é enquanto elemento activo de um dado grupo profissional (a classe docente) e a forma de entender e de encarar a profissão exercida por esse grupo profissional. Parece pois existir uma dissociação entre a forma como o professor se percepciona enquanto profissional e a forma como avalia a profissão que exerce, existindo um fraco sentido de comprometimento profissional e de responsabilização social com a profissão que é exercida, contribuindo para tal a elevada insatisfação sentida com factores de ordem sócio-política mas a igualmente reduzida satisfação apresentada com o trabalho desenvolvido com os alunos e com a estabilidade e realização pessoal na profissão.

Torna-se fundamental perante os dados obtidos que se realize uma séria reflexão social e política sobre o sistema de ensino português, sobre o que o mesmo representa, sobre os seus objectivos, sobre as suas estratégias de actuação, sobre os seus elementos e recursos, sobre os seus efeitos na sociedade civil; referimo-nos a uma reflexão que vá além da preocupação com resultados dos alunos em exames nacionais ou estatísticas europeias. Por outro lado, não se

defende uma reflexão externamente desenvolvida, afirma-se sim que a responsabilidade de pensar a nossa escola passa antes de mais pelos elementos que a constituem, professores, órgãos de gestão, funcionários, pais, e alunos. Continuamos a acreditar que o futuro de qualquer país está na educação, sobretudo na qualidade desta.

Considera-se igualmente os professores como agentes activos, responsáveis e críticos, pelo que se entende como necessário promover junto destes, espaços e tempos escolares para reflexão sobre a sua prática lectiva e não-lectiva. Se os professores ponderarem, individual e colectivamente, acerca das suas prioridades, objectivos, motivações, representações, práticas e comportamentos estarão a desempenhar um importante papel metacognitivo que permitirá compreender quais as atitudes a tomar face às novas necessidades e exigências encontradas. Reflectir sobre os erros, as estratégias mobilizadas e as mudanças possíveis é essencial para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, o mesmo se passa com os docentes. Permitir-lhes que compreendam a importância e o impacto de aspectos como satisfação, eficácia, motivação ou expectativas, levando-os a reflectir sobre os mesmos, fornecerá meios para sustentar uma maior capacidade de selecção e mobilização de estratégias que ajudem os professores no desempenho da sua profissão (Pedro, 2007).

Concluindo, à luz dos resultados encontrados parece fundamental continuar a incidir preocupações sobre estudos semelhantes, no âmbito da Psicologia Educacional, pois procurando entender como as atitudes e os comportamentos dos professores se desenvolvem e se relacionam, estaremos a contribuir com conhecimento imprescindível para o melhoramento do ensino. Ao analisar, de forma construtiva, como os professores se sentem e se vêem na sua profissão estamos a permitir que haja um enriquecimento de informação essencial para que os organismos centrais como o Ministério de Educação ou as Direcções Regionais de Educação, os agrupamentos, as escolas, os centros de acompanhamento e formação de professores, os sindicatos e os próprios docentes a nível individual, reflectam e ajam de forma a permitir a progressão, desenvolvimento e melhoria do ensino. Situa-se neste ponto a pertinência do nosso estudo, compreender a forma como se encontra o autoconceito profissional dos professores a satisfação profissional de mesmos, tentando perceber junto de que dimensões de tais constructos necessitamos exercer maiores preocupações e desenvolver medidas de modo a melhorar as (auto-) avaliações dos professores. Procura-se ainda entender a forma como estes constructos se associam, considerando como de extrema importância os positivos ou nefastos efeitos que terão, por associação às práticas e comportamentos, para o sistema de ensino nacional.

Acredita-se portanto que todos os aspectos enunciados anteriormente necessitam de continuar a ser investigados, de forma mais incisiva e continuada, aprofundando a investigação entre estes constructos e a relação dos mesmos com as interacções na sala de aula ou o clima experienciado na mesma. Por outro lado, a reflexão sobre outras variáveis de âmbito profissional, tais como o envolvimento profissional, a motivação ou o investimento em práticas pedagógicas inovadoras e criativas parece igualmente pertinente.

Cabe-nos assumir algumas limitações a esta investigação, seja no processo de recolha de dados, nos resultados encontrados ou na discussão dos mesmos.

Ambos os questionários utilizados revelaram anteriormente elevados índices de sensibilidade, validade e fidelidade, no entanto o método estatístico utilizado para a recolha dos dados, limitou a generalização dos mesmos. Assim, este método não probabilístico, amostragem aleatória por conveniência, não fornece uma elevada representatividade da população a que o estudo se refere. Contudo, este método foi usado devido que às vantagens que dele advém, como seja, uma mais rápida recolha, e o suplantar da dificuldade de acesso à população em causa (docentes do 2º e 3º ciclo a nível nacional). Salientamos também que por ser um método de amostragem aleatório permite contrariar enviesamentos do investigador.

Uma outra restrição refere-se à escassez de apoio a nível da literatura relativamente ao objectivo aqui proposto e à reduzida amostra utilizada, justificada pela pouca adesão dos professores na altura da recolha de inquéritos. Salienta-se, ainda, como outras limitações, o facto de em algumas dimensões dos instrumentos, os valores encontrados na análise da qualidade métrica se terem revelado inferiores aos apresentados pelos autores que construíram os mesmos; e, por fim outra limitação refere-se ao facto de todos os participantes pertencerem à área educativa de Lisboa.

Em síntese, podemos considerar os objectivos deste estudo como atingidos. Para além de termos respondido às questões previamente elaboradas e de termos igualmente reflectido sobre os dois conceitos em estudo e a importância dos mesmos para os processos ensino-aprendizagem, deparamo-nos momentaneamente com a urgência de estudos futuros que enriqueçam o processo de reflexão no âmbito educativo necessário à sociedade portuguesa.

Espera-se que este trabalho para além de se ter apresentado como promotor de inquietações e interesses, desencadeie a necessidade de um maior aprofundamento relativamente ao estudo da classe docente no âmbito da Psicologia Educacional, recorrendo para isso a estudos incididos no conceito de autoconceito profissional e pessoal dos professores e nos efeitos do mesmo em factores como o clima de sala de aula ou a relação professor-aluno. Por outro lado, parece igualmente fundamental entender quais os factores

que mais contribuem para um maior ou menor autoconceito e satisfação profissional e como agir para produzir alterações no mesmo.

Deste modo, consideramos pertinente o estudo de questões de investigação que abordem estas temáticas, tais como: Se os professores com um autoconceito menos positivo demonstram uma gestão de sala de aula menos eficaz; Se a relação professor-aluno é mais frágil e menos conseguida no que se refere a professores com menores níveis de autoconceito profissional e uma satisfação profissional mais baixa.

De forma conclusiva, acredita-se que uma preocupação pelas condições sociais, pessoais e profissionais dos docentes contribui positivamente pelo melhoramento da escola. E sendo a escola um local que vive momentos de alterações drásticas, que deixou de responder às necessidades dos estudantes e dos docentes (Rangel, 1998, cit. por Pedro, 2007) é essencial efectuar uma ponderada reflexão que leve a um eficaz progresso do sistema de ensino e, conseqüentemente, a uma evolução da nossa sociedade.

Considera-se pertinente igualmente referir um conjunto de variáveis não estudadas, devido a factores como a falta de recursos físicos e temporais, mas relevantes para uma melhor compreensão deste tema e, conseqüentemente, do sistema educativo português. Assim, analisar variações no autoconceito profissional e na satisfação profissional docente, considerando variáveis como o estatuto profissional introduzido pelo novo regime e os níveis de absentismo registados na população docente portuguesa parecem essenciais para um melhor entendimento desta problemática.

## **7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque, & S. G. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 140-143). Braga: Universidade do Minho.
- Arthur, D., Sohng, K. Y., Choon, H.N. & Kim, S. (1997). The professional self-concept in Korean Hospital nurses. *International Journal of nursing studies*, 35, 155-162.
- Arthur, D. & Thorne, S. (1998). Professional Self-concept of nurses: a comparative study of four strata of nursing students in a Canadian university. *Nurse Education Today*, 18, 380-388.
- Ávila de Lima, J. M. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, 47-72.
- Banaji, M. R., & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychology*, 37, (2), 122-147.
- Bronfenbrenner, U. (1983). *Evolution of environmental models in developmental research*. Handbook of child psychology, 1: history, theory and methods, 357-414. New York: John Wiley.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman Inc.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck. *A Motivação do Aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Castelo-Branco, M.C., & Pereira, A.S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.

- Chan, C., Chan, K., Cheung, W., Ngan, M & Yeung, V. (1992). Primary school teachers self-concept: its relationship with teacher behaviours and students' educational Outcomes. *CUHK Primary Education 3, 1*, 9-28.
- Cordeiro-Alves, F. (1991). *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: FCEP-UL.
- Cordeiro-Alves, F. (1993). Absentismo e desejo de abandono/ docentes: apontamentos sobre os factores determinantes. *Aprender, 15*, 29-38.
- Costa, P. (1996). *Relações entre o Autoconceito e a Satisfação no trabalho de funcionários de uma instituição bancária*. Tese de Mestrado. Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia.
- Cruz, J. F. (1988). *Stress e ansiedade nos professores*. Comunicação apresentada no “I Encontro sobre Educação em Ciências”, Braga.
- Dagenais, F. & Meleis, A. I. (1981). Sex-role Identity and Perception of Professional Self. In Graduates of three Nursing Programs. *Nursing Research 30*, 162-67.
- Decreto-Lei nº 15/2007. (2007). Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 2/2008. (2008). Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº11/2008. (2008). Ministério da Educação.
- Esteve, J.M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Farber,B., & Friedman,I.A. (1992). Professional Self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational research,86, 1*, 28-35.

- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psicológica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1995). Self-concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 205-217). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Garcia, F. & Musitu, G. (1999), AFS: *Autoconcepto Forma 5 Manual*. Universidade de Valência. Publicaciones de Psicología Aplicada. Série menor nº 265. TEA Ediciones, S. A. Madrid.
- Garcia, J.S., Musitu, G. & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psichotema*, 18, 3, 551-556.
- Gomes, R., Silva, M.J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente. Um estudo sobre o *stress*, *burnout*, saúde física, e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- Gonçalves, V. (2006). *Autoconceito profissional de professores*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (series Ed.) & N. Eisenberg (vol. Ed.). *Handbook of child psychology: vol. 3. Social emotional and personality development* (5ª ed, pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver.
- Herzberg, F. (1966). *Work and nature of man*. Cleveland: The World Publishing Company.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ªed.) Lisboa: Edições Sílabo.

- Huberman, M. (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1993). A motivação dos professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional. *Jornal de Psicologia*, 11, 27-30.
- Jesus, S. N. (1995). Análise da Motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional. Um estudo Preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 163-180.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto editora.
- Jesus, S.N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S.N. & Santos, J.V. (2004). Desenvolvimento profissional e Motivação dos Professores. *Educação Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52)*, 39 – 58.
- Kaplan, H. B. & Rosenberg, M. (ed.) (1982). *Social Psychology of the Self-Concept*. New York, Harlan Davidson, Inc.
- Korman, A. (1968). Self-esteem, social influence and task performance: Some tests of a theory. *Proceedings of the 76th APA convention*, 3. 567-568.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, nº49/2005. *Diário da República nº 166, I Série-A*. Ministério da Educação.
- Lopes, R. (2006). O autoconceito revisitado. *Psychologica*, 41, 317-327.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marsh, H. W. (1989). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 3 (81), 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81, 70-85.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2<sup>a</sup>ed.) New York. Van Nostrand Reinhold.
- Monteiro, V. (1998). Interações sociais assimétricas: Benefícios afectivos. In L. S.
- Necessary, J. R., & Parish, T.(1995). How do teachers' and professors' self-concepts relate to their actions and the actions to others? *Journal of Instructional Psychology*, 22, 247-250.
- Nóvoa, A. (2003). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pasquetti, L. A. (2005). Motivação nas organizações: pesquisa sobre a situação motivacional em empresas e instituições de Brasília na percepção dos funcionários. *Universitas, Uniceub, 1*, 19-32.
- Pedro, N. (2007). *Auto-eficácia e Satisfação Profissional dos professores*. Tese de Mestrado. Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação Profissional e Auto-Estima em Professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV) 247-262.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Autoconceito e Auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp. 468-474). Braga: APPORT.
- Piaget, J. (1983). *Piaget's theory. Handbook of child psychology.1, history, theory, and methods.* - New York, John Wiley, 103-128.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A.L. (2003). *Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. Psychologica, 33, 181-194.*
- Portugal, G. (1991). *Novos rumos em psicologia ou introdução ao modelo ecológico humano. Psicologia comunitária: experiências e reflexões, 15-21.* Porto.
- Roque, M. (2003). *Autoconceito profissional e pessoal dos professores de ciências e de outros grupos disciplinares.* Tese de mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic Books.
- Seco, G. B. (2002). *A Satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências.* Porto: Edições Asa.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, 14 (1), 111-121.*
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46, 407-441.*
- Song, I. S., & Hattie. J. (1984). Home environment, self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46, 407-441.*
- Song, I. S., & Hattie. J. (1985). Relationships between self-concept and achievement. *Journal of Research in Personality, 19, 365-372.*

- Tonelson, S.W. (2001). The importance of teacher self-concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education, 102, 1*. 96-100.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vaz-Serra, A. (1988). O autoconceito. *Análise Psicológica, 6 (2)*, 101-110.
- Veiga, F. H., Roque, P., Guerra, T. M., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 8, 10, ano 7*, 2501-2513.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare, 36 (2)*, 229-247.

## **8) ANEXOS**

---

## Lista de Anexos

- Anexo A:** Estatística Descritiva dos participantes organizada mediante os anos de serviço
- Anexo B:** Estatística Descritiva dos participantes organizada mediante a situação profissional
- Anexo C** Questionário aplicado aos participantes
- Anexo D.1:** Alpha de Cronbach da *Teacher self-concept evaluation scale*
- Anexo D.2:** Alpha de Cronbach da dimensão Auto-aceitação da *Teacher self-concept evaluation scale*
- Anexo D.3:** Alpha de Cronbach da dimensão Relação alunos da *Teacher self-concept evaluation scale*
- Anexo D.4:** Alpha de Cronbach da dimensão Relação com colegas da *Teacher self-concept evaluation scale*
- Anexo D.5:** Alpha de Cronbach da dimensão Riscos e Iniciativas da *Teacher self-concept evaluation scale*
- Anexo D.6:** Alpha de Cronbach da dimensão Satisfação da *Teacher self-concept evaluation scale*
- Anexo D.7:** Alpha de Cronbach da dimensão Competência da *Teacher self-concept evaluation scale*
- Anexo E.1:** Alpha de Cronbach parte A do Questionário de Satisfação profissional de professores

- Anexo E.2:** Alpha de Cronbach parte B do Questionário de Satisfação profissional de professores
- Anexo E.3:** Alpha de Cronbach da dimensão Alunos do Questionário de satisfação profissional de professores
- Anexo E.4:** Alpha de Cronbach da dimensão Estabilidade do Questionário de satisfação profissional de professores
- Anexo E.5:** Alpha de Cronbach da dimensão Relações Interpessoais do Questionário de satisfação profissional de professores
- Anexo E.6:** Alpha de Cronbach da dimensão Sociopolítica do Questionário de satisfação profissional de professores
- Anexo F:** Carta enviada às escolas
- Anexo G:** Média e desvio-padrão de autoconceito profissional
- Anexo H:** Médias e desvios-padrão das dimensões de autoconceito profissional
- Anexo I:** Média e desvio-padrão de satisfação profissional total e geral
- Anexo J:** Médias e desvios-padrão das dimensões de satisfação profissional
- Anexo L:** Teste de normalidade ao autoconceito profissional para grupo disciplinar
- Anexo M:** Anova para diferenças de médias entre autoconceito profissional e grupos disciplinares

- Anexo N:** Teste de normalidade ao autoconceito profissional para número de anos de docência
- Anexo O:** Anova para diferenças de médias entre autoconceito profissional e grupos de anos de serviço.
- Anexo P:** Coeficientes de Correlação de Bravais-Pearson para autoconceito profissional e satisfação profissional total e geral
- Anexo Q:** Coeficientes de Correlação de Bravais-Pearson para as dimensões de autoconceito profissional e satisfação profissional
- Anexo R:** Modelo de Regressão Linear Múltipla entre satisfação profissional e dimensões de autoconceito profissional

**Anexo A:** Estatística Descritiva dos participantes organizada mediante os anos de serviço**Frequency Table****gr\_anos\_servico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	zero a 5	11	15,7	15,7	15,7
	de 16 aos 26	26	37,1	37,1	52,9
	6 aos 15	18	25,7	25,7	78,6
	mais de 26	15	21,4	21,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

**Anexo B:** Estatística Descritiva dos participantes organizada mediante a situação profissional**Frequency Table****sit\_prof**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	30,0	30,0	30,0
	2	49	70,0	70,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

## Anexo C: Questionário aplicado aos participantes

Caro Professor,

Antes de mais agradecemos a sua disponibilidade para participar nesta investigação. Informamos que todos os dados que fornecer serão apenas utilizados nesta investigação, sendo tratados com rigor e seriedade. De igual modo, toda a informação recolhida é anónima e confidencial.

**Primeiramente, pedimos-lhe que forneça alguns dados pessoais.**

- 1) **Sexo:** Feminino  Masculino
- 2) **Idade:** \_\_ anos
- 3) **Nº de anos de docência** \_\_ anos
- 4) **Quantas vezes teve a necessidade de faltar ao seu local de trabalho no ano lectivo anterior?**

0-3 vezes	4-7 vezes	8-11 vezes	12-15 vezes	16 ou mais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5) Disciplinas leccionadas

- Línguas (Português, Inglês, Francês, Latim)
- História
- Geografia
- Matemática
- Tecnologia de Informação e Comunicação
- Ed. Física, Ed. Musical, Ed. Visual, Geometria, Desenho
- Ciências Naturais/ Físico-Química

### 6) Situação profissional

- Professor Titular  Professor Não titular

De seguida, pedimos-lhe que indique em que medida concorda, actualmente, com as seguintes afirmações, seleccionando a resposta que lhe parece mais adequada.

**1) Gosto da minha profissão.**

Concordo plenamente      Concordo      Discordo      Discordo plenamente  
                                                                 

**2) Em geral, sinto-me satisfeito(a) no meu trabalho escolar.**

Concordo plenamente      Concordo      Discordo      Discordo plenamente  
                                                                 

**3) Às vezes sinto-me desanimado(a) com a minha profissão.**

Concordo plenamente      Concordo      Discordo      Discordo plenamente  
                                                                 

**4) Se fosse possível mudaria de emprego.**

Concordo plenamente      Concordo      Discordo      Discordo plenamente  
                                                                 

Da lista de factores que se seguem, indique em que medida eles contribuem, no momento actual, para a sua satisfação/insatisfação no trabalho, seleccionando a resposta que lhe parecer mais adequada.

**1) Trabalho directo com os alunos.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz  
                                                                                       

**2) Grau de realização pessoal.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz  
                                                                                       

**3) Estatuto social do professor.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz  
                                                                                       

**4) Atenção/interesse dos alunos nas aulas.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz  
                                                                                       

**5) Relação com os alunos.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz  
                                                                                       

**6) Funcionamento/comunicação entre os vários órgãos da escola.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz  
                                                                                       

**7) Relações profissionais com outros professores.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz  
                                                                                       

**8) Autonomia na implementação de programas.**

Satisfaz-me plenamente      Satisfaz-me bastante      Satisfaz-me      Satisfaz-me pouco      Não me satisfaz





De seguida, pedimos-lhe que indique em que medida concorda, no momento actual, com as seguintes afirmações. As respostas vão de 1 a 6, segundo o grau de concordância com cada frase, em que 1 corresponde a discordo totalmente e 6 a concordo totalmente, conforme a escala:

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Escreva o número referente à opção de resposta que melhor espelha a sua opinião no espaço em frente a cada uma das frases que a seguir se apresenta.

1. Sinto-me como muito competente na minha profissão.	
2. Sinto-me integrado na relação com os meus colegas.	
3. Gosto de pensar em novos projectos.	
4. Sinto segurança na maneira como me relaciono com os alunos.	
5. Sinto-me frustrado no trabalho.	
6. Sinto-me livre e sem medo de ser eu próprio a assumir as consequências.	
7. Penso que, no geral, sou um bom professor.	
8. Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.	
9. As mudanças nunca me perturbam.	
10. Tenho toda a confiança nos meus alunos.	
11. Nas minhas actuais circunstâncias, é difícil ter sucesso.	
12. Sinto-me bem comigo mesmo, apesar de não ser perfeito.	
13. Penso que tenho elevadas competências para ensinar.	
14. Sinto-me estimado pelas outras pessoas.	
15. Tenho dificuldade em tomar iniciativas.	
16. Gosto habitualmente das relações que tenho com as minhas turmas.	
17. O meu trabalho como professor não me dá satisfação.	
18. Sei muito bem o que quero e aquilo que posso fazer.	
19. Acredito nas minhas próprias competências.	
20. Tenho facilidade em partilhar e cooperar com os outros.	
21. Gosto de correr riscos.	
22. Em geral, os alunos têm muita estima por mim.	

23. Se me fosse possível mudaria de profissão.	
24. Aprendo muito com os meus próprios erros.	
25. Sinto confiança nas minhas próprias capacidades.	
26. Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.	
27. As críticas, sejam de colegas ou alunos, não me metem medo.	
28. Não aguento mais ficar na minha profissão.	
29. Acho que estou sempre a aprender.	
30. Tenho fama de ser um professor eficiente.	
31. Sinto que sou uma pessoa com valor.	
32. Sou pouco confiante nas minhas próprias ideias e capacidades.	
33. Os meus colegas vêem-me como um professor competente.	

**Anexo D.1:** Alpha de Cronbach da *Teacher self-concept evaluation scale***Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	33

## Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ac_1	4,67	,793	70
ac_2	4,91	,697	70
ac_3	4,66	1,141	70
ac_4	4,64	,993	70
ac_5	3,90	1,416	70
ac_6	4,16	1,281	70
ac_7	5,01	,712	70
ac_8	4,94	,634	70
ac_9	3,29	1,241	70
ac_10	3,17	1,076	70
ac_11	2,30	1,184	70
ac_12	5,06	,720	70
ac_13	4,80	,714	70
ac_14	4,74	,811	70
ac_15	4,19	1,300	70
ac_16	4,69	,843	70
ac_17	4,21	1,444	70
ac_18	4,59	,825	70
ac_19	5,06	,657	70
ac_20	4,43	1,030	70
ac_21	3,33	1,151	70
ac_22	4,61	,708	70
ac_23	3,59	1,450	70
ac_24	4,87	,779	70
ac_25	4,90	,705	70
ac_26	4,86	,597	70
ac_27	4,27	1,062	70
ac_28	4,57	1,528	70
ac_29	5,17	1,021	70
ac_30	4,53	,812	70
ac_31	5,00	,637	70
ac_32	3,51	1,567	70
ac_33	4,77	,745	70

## Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac_1	140,73	226,143	,521	,878
ac_2	140,49	230,833	,372	,881
ac_3	140,74	221,237	,491	,878
ac_4	140,76	218,129	,685	,874
ac_5	141,50	220,920	,387	,881
ac_6	141,24	225,549	,312	,882
ac_7	140,39	228,008	,497	,879
ac_8	140,46	229,933	,461	,880
ac_9	142,11	219,987	,480	,878
ac_10	142,23	224,701	,413	,880
ac_11	143,10	229,599	,229	,884
ac_12	140,34	227,968	,493	,879
ac_13	140,60	225,867	,597	,878
ac_14	140,66	225,417	,539	,878
ac_15	141,21	219,562	,466	,879
ac_16	140,71	222,381	,640	,876
ac_17	141,19	217,255	,467	,879
ac_18	140,81	225,197	,538	,878
ac_19	140,34	226,750	,608	,878
ac_20	140,97	227,796	,333	,881
ac_21	142,07	229,922	,228	,884
ac_22	140,79	229,214	,442	,880
ac_23	141,81	224,037	,301	,884
ac_24	140,53	234,282	,181	,883
ac_25	140,50	227,181	,542	,878
ac_26	140,54	230,136	,481	,880
ac_27	141,13	229,418	,269	,883
ac_28	140,83	208,956	,632	,874
ac_29	140,23	232,846	,170	,885
ac_30	140,87	232,519	,243	,883
ac_31	140,40	228,823	,517	,879
ac_32	141,89	221,929	,317	,884
ac_33	140,63	227,077	,515	,879

## Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
145,40	239,200	15,466	33

**Anexo D.2:** Alpha de Cronbach da dimensão *Auto-aceitação da Teacher self-concept evaluation scale*

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,364	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ac_6	4,16	1,281	70
ac_12	5,06	,720	70
ac_18	4,59	,825	70
ac_24	4,87	,779	70
ac_29	5,17	1,021	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac_6	19,69	3,871	,164	,352
ac_12	18,79	5,040	,241	,283
ac_18	19,26	4,860	,219	,288
ac_24	18,97	4,840	,260	,263
ac_29	18,67	4,890	,089	,393

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
23,84	6,337	2,517	5

**Anexo D.3:** Alpha de Cronbach da dimensão Relação alunos da *Teacher self-concept evaluation scale*

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,697	4

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ac_4	4,64	,993	70
ac_10	3,17	1,076	70
ac_16	4,69	,843	70
ac_22	4,61	,708	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac_4	12,47	3,615	,643	,516
ac_10	13,94	3,968	,444	,669
ac_16	12,43	4,683	,448	,652
ac_22	12,50	5,152	,428	,668

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17,11	7,030	2,651	4

**Anexo D.4:** Alpha de Cronbach da dimensão Relação com colegas da *Teacher self-concept evaluation scale*

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,583	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ac_8	4,94	,634	70
ac_2	4,91	,697	70
ac_14	4,74	,811	70
ac_20	4,43	1,030	70
ac_26	4,86	,597	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac_8	18,94	4,113	,403	,504
ac_2	18,97	4,057	,360	,520
ac_14	19,14	3,429	,488	,437
ac_20	19,46	4,049	,107	,707
ac_26	19,03	3,970	,515	,458

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
23,89	5,552	2,356	5

**Anexo D.5:** Alpha de Cronbach da dimensão Riscos e Iniciativas da *Teacher self-concept evaluation scale*

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,564	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ac_3	4,66	1,141	70
ac_9	3,29	1,241	70
ac_15	4,19	1,300	70
ac_21	3,33	1,151	70
ac_27	4,27	1,062	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac_3	15,07	8,531	,434	,445
ac_9	16,44	8,424	,383	,472
ac_15	15,54	9,150	,239	,562
ac_21	16,40	9,548	,260	,543
ac_27	15,46	9,498	,320	,511

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
19,73	12,722	3,567	5

**Anexo D.6:** Alpha de Cronbach da dimensão Satisfação da *Teacher self-concept evaluation scale*

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,725	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ac_5	3,90	1,416	70
ac_11	2,30	1,184	70
ac_17	4,21	1,444	70
ac_23	3,59	1,450	70
ac_28	4,57	1,528	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac_5	14,67	15,818	,517	,666
ac_11	16,27	20,925	,121	,790
ac_17	14,36	14,233	,672	,599
ac_23	14,99	16,188	,459	,689
ac_28	14,00	13,681	,674	,594

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
18,57	23,640	4,862	5

**Anexo D.7:** Alpha de Cronbach da dimensão Competência da *Teacher self-concept evaluation scale*

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,785	9

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ac_13	37,46	17,295	,705	,737
ac_7	37,24	17,897	,595	,750
ac_1	37,59	17,608	,564	,752
ac_25	37,36	18,900	,423	,771
ac_19	37,20	18,220	,595	,753
ac_31	37,26	18,078	,647	,748
ac_33	37,49	17,413	,647	,743
ac_30	37,73	18,404	,421	,771
ac_32	38,74	16,773	,215	,857

**Anexo E.1:** Alpha de Cronbach parte A do Questionário de Satisfação profissional de professores

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,539	4

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
sglobal_1	3,40	,600	70
sglobal_2	2,83	,742	70
sglobal_3	2,07	,644	70
sglobal_4	2,81	,839	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sglobal_1	7,71	2,352	,378	,435
sglobal_2	8,29	2,207	,295	,495
sglobal_3	9,04	2,592	,193	,566
sglobal_4	8,30	1,691	,463	,325

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
11,11	3,407	1,846	4

**Anexo E.2:** Alpha de Cronbach parte B do Questionário de Satisfação profissional de professores

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,899	23

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
stotal_18	50,90	129,686	,453	,897
stotal_19	51,91	131,848	,412	,897
stotal_20	51,99	129,522	,563	,894
stotal_21	52,46	132,716	,586	,895
stotal_22	51,64	124,987	,608	,892
stotal_23	50,34	129,504	,555	,894
stotal_1	50,03	133,709	,324	,899
stotal_2	50,97	128,492	,484	,896
stotal_3	52,21	130,924	,282	,904
stotal_4	51,86	129,718	,616	,893
stotal_5	50,40	135,171	,334	,899
stotal_6	50,83	125,101	,673	,891
stotal_7	50,24	134,071	,330	,899
stotal_8	51,57	120,828	,745	,888
stotal_9	51,86	124,907	,718	,890
stotal_10	52,16	134,308	,295	,900
stotal_11	50,21	134,200	,325	,899
stotal_12	52,46	134,136	,558	,896
stotal_13	51,90	122,729	,794	,888
stotal_14	52,36	132,378	,595	,894
stotal_15	52,11	140,161	,054	,903
stotal_16	51,91	126,369	,650	,892
stotal_17	51,59	123,695	,731	,889

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
53,81	141,400	11,891	23

**Anexo E.3:** Alpha de Cronbach da dimensão Alunos do Questionário de satisfação profissional de professores

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,690	5

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
stotal_1	3,79	,915	70
stotal_4	1,96	,788	70
stotal_5	3,41	,732	70
stotal_15	1,70	,645	70
stotal_20	1,83	,868	70

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
stotal_1	8,90	4,468	,453	,639
stotal_4	10,73	4,606	,541	,597
stotal_5	9,27	5,012	,461	,634
stotal_15	10,99	5,695	,308	,690
stotal_20	10,86	4,559	,472	,628

#### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
12,69	7,059	2,657	5

**Anexo E.4:** Alpha de Cronbach da dimensão Estabilidade do Questionário de satisfação profissional de professores

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,860	7

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
stotal_2	2,84	1,072	70
stotal_8	2,24	1,173	70
stotal_9	1,96	,970	70
stotal_13	1,91	1,004	70
stotal_16	1,90	,965	70
stotal_17	2,23	1,024	70
stotal_19	1,90	,919	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
stotal_2	12,14	22,124	,441	,867
stotal_8	12,74	19,179	,698	,830
stotal_9	13,03	20,695	,690	,831
stotal_13	13,07	19,690	,789	,817
stotal_16	13,09	20,862	,673	,834
stotal_17	12,76	19,607	,780	,818
stotal_19	13,09	23,761	,348	,874

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
14,99	27,724	5,265	7

**Anexo E.5:** Alpha de Cronbach da dimensão Relações Interpessoais do Questionário de satisfação profissional de professores

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,772	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
stotal_6	2,99	1,014	70
stotal_7	3,57	,861	70
stotal_11	3,60	,858	70
stotal_18	2,91	1,032	70
stotal_23	3,47	,880	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
stotal_6	13,56	6,975	,625	,699
stotal_7	12,97	8,202	,489	,747
stotal_11	12,94	8,142	,506	,742
stotal_18	13,63	7,628	,467	,760
stotal_23	13,07	7,459	,649	,695

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
16,54	11,353	3,369	5

**Anexo E.6:** Alpha de Cronbach da dimensão Sociopolítica do Questionário de satisfação profissional de professores

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,644	6

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
stotal_3	1,60	1,345	70
stotal_10	1,66	,915	70
stotal_12	1,36	,539	70
stotal_14	1,46	,630	70
stotal_21	1,36	,615	70
stotal_22	2,17	1,116	70

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
stotal_3	8,00	7,478	,193	,724
stotal_10	7,94	8,026	,356	,608
stotal_12	8,24	8,679	,547	,578
stotal_14	8,14	8,240	,573	,558
stotal_21	8,24	8,389	,545	,568
stotal_22	7,43	6,973	,422	,585

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
9,60	10,707	3,272	6

**Anexo F:** Carta enviada às escolas

Exmo. Sr. ou Sr.ª: Presidente do Conselho Executivo,

Como finalista do Mestrado Integrado de Psicologia Educacional no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) e no âmbito da minha tese final do respectivo curso, pretendo realizar um trabalho sobre docentes.

Assim, esta investigação tem por objectivo compreender melhor os professores de 2º e 3º ciclo e alguns factores que os rodeiam. Deste modo, pretende-se estudar a forma como os professores se vêem no desempenho da sua profissão e se se encontram satisfeitos com ela e com os factores que lhe são inerentes.

Considera-se que os professores, como parte essencial do Sistema Educativo, necessitam de ser mais valorizados, daí ser absolutamente fundamental compreender como os docentes portugueses se vêem. É importante, pois, entender quais os factores que mais influenciam os professores, para que se consiga melhorar as suas condições de trabalho.

Consequentemente, os inquéritos que serão realizados têm por objectivo compreender melhor os professores e, portanto, contribuir para o seu bem-estar e para a Educação do nosso país.

O que venho, então, pedir é o contributo e a autorização da vossa escola, de forma a poder realizar este estudo, recolhendo para isso a informação necessária junto ao vosso grupo docente.

Os dados desta investigação serão exclusivamente utilizados para este fim e mantidos no anonimato.

A vossa disponibilidade será extremamente útil e indispensável ao sucesso desta tarefa.

Sem mais a acrescentar, agradeço a disponibilidade.

Lisboa, Outubro de 07,

Ana Pedro

**Anexo G: Média e desvio-padrão de autoconceito profissional****Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ac_media	70	3,30	5,52	4,4061	,46867
Valid N (listwise)	70				

**Anexo H: Médias e desvios-padrão das dimensões de autoconceito profissional****Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Competenc	70	3,67	5,89	4,6952	,52105
Rel_colegas	70	3,60	6,00	4,7771	,47125
Rel_alunos	70	2,50	5,50	4,2786	,66286
Satisfacao	70	1,20	5,40	3,7143	,97241
Riscos_Iniciat	70	2,00	5,40	3,9457	,71337
Auto_aceitacao	70	3,60	6,00	4,7686	,50348
Valid N (listwise)	70				

**Anexo I:** Média e desvio-padrão de satisfação profissional total e geral**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sg_media	70	1,00	3,50	2,7786	,46145
st_media	70	1,5652	3,6087	2,339752	,5170072
Valid N (listwise)	70				

**Anexo J:** Médias e desvios-padrão das dimensões de satisfação profissional**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Alunos	70	1,20	3,80	2,5371	,53138
Soci_polit	70	1,00	3,00	1,6000	,54537
Rel_interp	70	2,20	4,80	3,3086	,67389
Estab_RP	70	1,00	3,86	2,1408	,75220
Valid N (listwise)	70				

**Anexo L:** Teste de normalidade ao autoconceito profissional para grupo disciplinar**g\_discipl****Case Processing Summary**

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
ac_media	1	25	100,0%	0	,0%	25	100,0%
	2	29	100,0%	0	,0%	29	100,0%
	3	16	100,0%	0	,0%	16	100,0%

## Descriptives

g_discipl		Statistic	Std. Error		
ac_media	1	Mean	4,3806	,09588	
		95% Confidence Interval for Mean	4,1827		
		Lower Bound	4,5785		
		Upper Bound			
		5% Trimmed Mean	4,3835		
		Median	4,3030		
		Variance	,230		
		Std. Deviation	,47938		
		Minimum	3,55		
		Maximum	5,15		
		Range	1,61		
		Interquartile Range	,68		
		Skewness	,013		,464
		Kurtosis	-,771		,902
	2	Mean	4,3532	,09102	
		95% Confidence Interval for Mean	4,1667		
		Lower Bound	4,5396		
		Upper Bound			
		5% Trimmed Mean	4,3579		
		Median	4,3939		
		Variance	,240		
		Std. Deviation	,49018		
		Minimum	3,30		
		Maximum	5,39		
		Range	2,09		
		Interquartile Range	,68		
		Skewness	-,280		,434
		Kurtosis	-,077		,845
	3	Mean	4,5417	,10250	
		95% Confidence Interval for Mean	4,3232		
		Lower Bound	4,7601		
		Upper Bound			
		5% Trimmed Mean	4,5160		
		Median	4,5000		
		Variance	,168		
		Std. Deviation	,40999		
		Minimum	4,03		
		Maximum	5,52		
		Range	1,48		
		Interquartile Range	,43		
		Skewness	1,152		,564
		Kurtosis	,898		1,091

### Tests of Normality

	g_discipl	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ac_media	1	,099	25	,200*	,957	25	,356
	2	,076	29	,200*	,983	29	,909
	3	,193	16	,115	,890	16	,057

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

### Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ac_media	Based on Mean	,618	2	67	,542
	Based on Median	,529	2	67	,592
	Based on Median and with adjusted df	,529	2	66,774	,592
	Based on trimmed mean	,618	2	67	,542

**Anexo M:** Anova para diferenças de médias entre autoconceito profissional e grupos disciplinares

## Oneway

### ANOVA

ac_media					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,391	2	,196	,888	,416
Within Groups	14,764	67	,220		
Total	15,156	69			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: ac\_media

Tukey HSD

(I) g_discipl	(J) g_discipl	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	,02742	,12811	,975	-,2797	,3345
	3	-,16106	,15029	,535	-,5213	,1992
2	1	-,02742	,12811	,975	-,3345	,2797
	3	-,18848	,14619	,406	-,5389	,1619
3	1	,16106	,15029	,535	-,1992	,5213
	2	,18848	,14619	,406	-,1619	,5389

## Homogeneous Subsets

ac\_media

Tukey HSD<sup>a,b</sup>

g_discipl	N	Subset for alpha = .05
		1
2	29	4,3532
1	25	4,3806
3	16	4,5417
Sig.		,384

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 21,901.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**Anexo N:** Teste de normalidade ao autoconceito profissional para número de anos de docência

**gr\_anos\_servico**

**Case Processing Summary**

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
ac_media	gr_anos_servico						
	zero a 5	11	100,0%	0	,0%	11	100,0%
	de 16 aos 26	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
	6 aos 15	18	100,0%	0	,0%	18	100,0%
	mais de 26	15	100,0%	0	,0%	15	100,0%

## Descriptives

gr_anos_servico			Statistic	Std. Error	
ac_media	zero a 5	Mean	4,4215	,11902	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,1563	
			Upper Bound	4,6867	
		5% Trimmed Mean	4,4027		
		Median	4,2424		
		Variance	,156		
		Std. Deviation	,39474		
		Minimum	4,03		
		Maximum	5,15		
		Range	1,12		
		Interquartile Range	,55		
		Skewness	1,010	,661	
		Kurtosis	-,325	1,279	
		de 16 aos 26		Mean	4,2378
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			4,0843	
	Upper Bound			4,3912	
5% Trimmed Mean	4,2541				
Median	4,2727				
Variance	,144				
Std. Deviation	,38000				
Minimum	3,30				
Maximum	4,88				
Range	1,58				
Interquartile Range	,42				
Skewness	-,829			,456	
Kurtosis	,682			,887	
6 aos 15				Mean	4,6667
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,4514	
			Upper Bound	4,8819	
		5% Trimmed Mean	4,6768		
		Median	4,6364		
		Variance	,187		
		Std. Deviation	,43281		
		Minimum	3,64		
		Maximum	5,52		
		Range	1,88		
		Interquartile Range	,59		
		Skewness	-,277	,536	
		Kurtosis	,891	1,038	
		mais de 26		Mean	4,3737
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			4,0486	
	Upper Bound			4,6989	
5% Trimmed Mean	4,3631				
Median	4,3030				
Variance	,345				
Std. Deviation	,58711				
Minimum	3,55				
Maximum	5,39				
Range	1,85				
Interquartile Range	,97				

**Tests of Normality**

gr_anos_servico		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ac_media	zero a 5	,225	11	,126	,846	11	,382
	de 16 aos 26	,141	26	,197	,945	26	,177
	6 aos 15	,110	18	,200*	,975	18	,892
	mais de 26	,134	15	,200*	,952	15	,559

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Anexo O:** Anova para diferenças de médias entre autoconceito profissional e grupos de anos de serviço.

## Oneway

### Descriptives

ac\_media

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
zero a 5	11	4,4215	,39474	,11902	4,1563	4,6867	4,03	5,15
de 16 aos 26	26	4,2378	,38000	,07453	4,0843	4,3912	3,30	4,88
6 aos 15	18	4,6667	,43281	,10202	4,4514	4,8819	3,64	5,52
mais de 26	15	4,3737	,58711	,15159	4,0486	4,6989	3,55	5,39
Total	70	4,4061	,46867	,05602	4,2943	4,5178	3,30	5,52

### ANOVA

ac\_media

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,977	3	,659	3,301	,026
Within Groups	13,179	66	,200		
Total	15,156	69			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: ac\_media

Tukey HSD

(I) gr_anos_servico	(J) gr_anos_servico	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
zero a 5	de 16 aos 26	,18373	,16072	,664	-,2399	,6073
	6 aos 15	-,24518	,17101	,483	-,6959	,2056
	mais de 26	,04775	,17738	,993	-,4198	,5153
de 16 aos 26	zero a 5	-,18373	,16072	,664	-,6073	,2399
	6 aos 15	-,42890*	,13701	,014	-,7900	-,0678
	mais de 26	-,13598	,14489	,784	-,5179	,2459
6 aos 15	zero a 5	,24518	,17101	,483	-,2056	,6959
	de 16 aos 26	,42890*	,13701	,014	,0678	,7900
	mais de 26	,29293	,15622	,249	-,1188	,7047
mais de 26	zero a 5	-,04775	,17738	,993	-,5153	,4198
	de 16 aos 26	,13598	,14489	,784	-,2459	,5179
	6 aos 15	-,29293	,15622	,249	-,7047	,1188

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

## Homogeneous Subsets

ac\_media

Tukey HSD<sup>a,b</sup>

gr_anos_servico	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
de 16 aos 26	26	4,2378	
mais de 26	15	4,3737	4,3737
zero a 5	11	4,4215	4,4215
6 aos 15	18		4,6667
Sig.		,654	,260

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15,899.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**Anexo P:** Coeficientes de Correlação de Bravais-Pearson para autoconceito profissional e satisfação profissional total e geral

### Correlations

**Correlations**

		st_media	ac_media
st_media	Pearson Correlation	1	,613**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	70	70
ac_media	Pearson Correlation	,613**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	70	70

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Correlations

**Correlations**

		ac_media	sg_media
ac_media	Pearson Correlation	1	,434**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	70	70
sg_media	Pearson Correlation	,434**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	70	70

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Anexo Q: Coeficientes de Correlação de Bravais-Pearson para as dimensões de autoconceito profissional**

		<b>Correlations</b>							
		st_media	Alunos	Soci_polit	Rel_interp	Estab_RP	ac_media	Competenc	Rel_co
st_media	Pearson Correlation	1	,663**	,821**	,734**	,944**	,613**	,354**	
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,003	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Alunos	Pearson Correlation	,663**	1	,415**	,290*	,549**	,493**	,145	
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,015	,000	,000	,231	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Soci_polit	Pearson Correlation	,821**	,415**	1	,425**	,752**	,383**	,182	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,001	,133	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Rel_interp	Pearson Correlation	,734**	,290*	,425**	1	,607**	,472**	,410**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,015	,000		,000	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Estab_RP	Pearson Correlation	,944**	,549**	,752**	,607**	1	,595**	,352**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,003	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
ac_media	Pearson Correlation	,613**	,493**	,383**	,472**	,595**	1	,794**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000		,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Competenc	Pearson Correlation	,354**	,145	,182	,410**	,352**	,794**	1	
	Sig. (2-tailed)	,003	,231	,133	,000	,003	,000		
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Rel_colegas	Pearson Correlation	,269*	,237*	,080	,329**	,228	,753**	,676**	
	Sig. (2-tailed)	,024	,048	,508	,005	,058	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Rel_alunos	Pearson Correlation	,584**	,624**	,334**	,434**	,518**	,801**	,477**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Satisfacao	Pearson Correlation	,588**	,647**	,452**	,267*	,551**	,699**	,326**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,026	,000	,000	,006	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Riscos_Iniciat	Pearson Correlation	,451**	,294*	,271*	,373**	,462**	,751**	,544**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,014	,023	,001	,000	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70	
Auto_aceitacao	Pearson Correlation	,462**	,211	,328**	,326**	,525**	,702**	,480**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,079	,006	,006	,000	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Anexo R: Modelo de Regressão Linear Múltipla entre satisfação profissional e dimensões de autoconceito profissional**

**Variables Entered/Removed(b)**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	absentismo, Satisfacao, Rel_colegas, Riscos_Iniciat, Auto_aceitacao, Competenc, Rel_alunos(a)		Enter

a All requested variables entered.

b Dependent Variable: st\_media

**Model Summary(b)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,757(a)	,574	,526	,3560866	1,303

a Predictors: (Constant), absentismo, Satisfacao, Rel\_colegas, Riscos\_Iniciat, Auto\_aceitacao, Competenc, Rel\_alunos

b Dependent Variable: st\_media

**ANOVA(b)**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10,582	7	1,512	11,922	,000(a)
	Residual	7,861	62	,127		
	Total	18,443	69			

a Predictors: (Constant), absentismo, Satisfacao, Rel\_colegas, Riscos\_Iniciat, Auto\_aceitacao, Competenc, Rel\_alunos

b Dependent Variable: st\_media

**Coefficients(a)**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,885	,555		1,594	,116
	Competenc	,079	,121	,079	,651	,518
	Rel_colegas	-,208	,154	-,190	-1,351	,182
	Rel_alunos	,213	,114	,273	1,872	,066
	Satisfacao	,201	,061	,378	3,285	,002
	Riscos_Iniciat	,089	,082	,123	1,084	,283
	Auto_aceitacao	,080	,115	,078	,694	,490
	absentismo	-,201	,064	-,294	-3,134	,003

a Dependent Variable: st\_media

Model		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	Competenc	,354	,082
	Rel_colegas	,269	-,169
	Rel_alunos	,584	,231
	Satisfacao	,588	,385
	Riscos_Iniciat	,451	,136
	Auto_aceitacao	,462	,088
	absentismo	-,419	-,370

#### Collinearity Diagnostfcs

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions								
				(Constant)	Competenc	Rel_colegas	Rel_alunos	Satisfacao	Riscos_Iniciat	Auto_aceitacao	absentismo	
1	1	7,722	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,195	6,289	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,67
	3	,046	13,016	,01	,00	,00	,00	,56	,02	,00	,00	,00
	4	,015	22,476	,06	,01	,01	,00	,00	,81	,01	,01	,10
	5	,010	27,860	,04	,00	,02	,44	,16	,01	,13	,01	,01
	6	,006	35,540	,08	,56	,02	,12	,05	,01	,15	,01	,01
	7	,004	45,601	,81	,01	,01	,01	,06	,14	,68	,12	,12
	8	,002	57,298	,01	,42	,93	,42	,17	,01	,02	,08	,08

a. Dependent Variable: st\_media

#### Residuals Statistics(a)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,472107	3,023339	2,339752	,3916150	70
Residual	-,6915345	,8645659	,0000000	,3375413	70
Std. Predicted Value	-2,216	1,746	,000	1,000	70
Std. Residual	-1,942	2,428	,000	,948	70

a Dependent Variable: st\_media

**Variables Entered/Removed<sup>f</sup>**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Satisfacao	.	Stepwise (Criteria: Probabilit y-of- F-to-enter <= ,050, Probabilit y-of- F-to-remo ve >= ,100).
2	Riscos_ Iniciat	.	Stepwise (Criteria: Probabilit y-of- F-to-enter <= ,050, Probabilit y-of- F-to-remo ve >= ,100).

a. Dependent Variable: st\_media

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,588 <sup>a</sup>	,346	,336	,4211813
2	,652 <sup>b</sup>	,426	,408	,3976579

a. Predictors: (Constant), Satisfacao

b. Predictors: (Constant), Satisfacao, Riscos\_Iniciat

**ANOVA<sup>c</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,381	1	6,381	35,969	,000 <sup>a</sup>
	Residual	12,063	68	,177		
	Total	18,443	69			
2	Regression	7,849	2	3,924	24,817	,000 <sup>b</sup>
	Residual	10,595	67	,158		
	Total	18,443	69			

a. Predictors: (Constant), Satisfacao

b. Predictors: (Constant), Satisfacao, Riscos\_Iniciat

c. Dependent Variable: st\_media

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,178	,200		5,888	,000
	Satisfacao	,313	,052	,588	5,997	,000
2	(Constant)	,511	,289		1,768	,082
	Satisfacao	,264	,052	,496	5,095	,000
	Riscos_Iniciat	,215	,071	,297	3,047	,003

a. Dependent Variable: st\_media

**Excluded Variables<sup>c</sup>**

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Competenc	,182 <sup>a</sup>	1,782	,079	,213	,894
	Rel_colegas	,100 <sup>a</sup>	,973	,334	,118	,908
	Rel_alunos	,356 <sup>a</sup>	3,009	,004	,345	,614
	Riscos_Iniciat	,297 <sup>a</sup>	3,047	,003	,349	,904
	Auto_aceitacao	,279 <sup>a</sup>	2,755	,008	,319	,855
2	Competenc	,046 <sup>b</sup>	,407	,685	,050	,677
	Rel_colegas	-,042 <sup>b</sup>	-,385	,702	-,047	,723
	Rel_alunos	,246 <sup>b</sup>	1,912	,060	,229	,498
	Auto_aceitacao	,166 <sup>b</sup>	1,434	,156	,174	,629

a. Predictors in the Model: (Constant), Satisfacao

b. Predictors in the Model: (Constant), Satisfacao, Riscos\_Iniciat

c. Dependent Variable: st\_media